

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MILENA MOREIRA DOS SANTOS

**A DOCÊNCIA E O ENSINO BILÍNGUE: DESAFIOS E FORMAS
DE ENFRENTAMENTO**

Campinas - SP

2022

MILENA MOREIRA DOS SANTOS

**A DOCÊNCIA E O ENSINO BILÍNGUE: DESAFIOS E FORMAS DE
ENFRENTAMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

Grupo de Pesquisa: Formação e Trabalho Docente

PUC-Campinas

2022

Ficha catalográfica elaborada por Adriane Elane Borges de Carvalho CRB 8/9313

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

371.97 S23	<p>Santos , Milena Moreira dos</p> <p>A docência e o ensino biíngue: desafios e formas de enfrentamento / Milena Moreira dos Santos . - Campinas: PUC-Campinas, 2021.</p> <p>124 f.: il.</p> <p>Orientador: Elvira Cristina Martins Tassoni.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>1. Educação bilíngue. 2. Estratégias de aprendizagem. 3. Prática de ensino. I. Tassoni, Elvira Cristina Martins . II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p>CDD - 22. ed. 371.97</p>
---------------	--

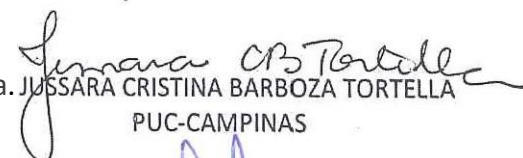
MILENA MOREIRA DOS SANTOS

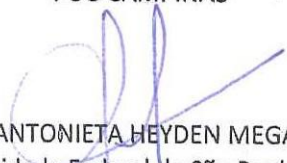
A DOCÊNCIA E O ENSINO BILÍNGUE: DESAFIOS E FORMAS DE ENFRENTAMENTO

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 23 de fevereiro de 2022.


DRa. ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI
Presidente (PUC-CAMPINAS)


DRa. JUSSARA CRISTINA BARBOZA TORTELLA
PUC-CAMPINAS


DRa. ANTONIETA HEYDEN MEGALE
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Sueli e José, por sempre terem sido meus maiores exemplos. Sigo em busca dos meus sonhos pela força de vocês. Agradeço por sempre terem acreditado em mim, me motivando a ser cada vez melhor, e por todas as oportunidades que me proporcionaram. Amo vocês!

À minha irmã Isabela, que sempre foi minha maior parceira em todos os aspectos. Obrigada pela amizade, força e companheirismo. Seu apoio foi fundamental!

Ao meu namorado Lucas, por me apoiar com amor e paciência, acreditando em mim e não deixando que eu perdesse o foco.

À minha orientadora, Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni, por acreditar em mim e buscar o meu melhor, sendo sempre uma grande inspiração. Obrigada pelos conselhos, pela paciência e pelo incentivo. Sou grata por todo o aprendizado que me proporcionou.

À Profa. Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella, por todas as contribuições ao longo da pesquisa, por todo apoio e pelo aceite para participar da banca.

À Profa. Dra. Antonieta Heyden Megale, pelos ensinamentos e pelas valiosas contribuições ao longo do estudo, e pelo aceite para compor a banca.

Ao Prof. Dr. Artur Jose Renda Vitorino, pelo aceite para compor a banca como membro suplente.

À Profa. Dra. Ana Raquel Motta de Souza, pelo aceite para compor a banca como membro suplente.

Às professoras participantes da pesquisa, que além da contribuição com o estudo, me proporcionaram conversas e reflexões valiosas sobre nossa profissão. Obrigada!

Aos meus familiares e amigos, que não me deixaram desanimar e me apoiaram do início ao fim. Obrigada pelo apoio!

Às minhas colegas de trabalho, que me apoiaram e incentivaram ao longo de toda a pesquisa.

Aos meus colegas do grupo de estudo, que foram fundamentais ao longo desse caminho, me proporcionando excelentes diálogos e aprendizados. Obrigada por todo o apoio!

Enfim, aos professores, alunos, gestores e funcionários do Programa de Pós -Graduação em Educação da PUC Campinas, pela oportunidade, ensinamentos, contribuições e acolhimento.

SANTOS, Milena Moreira dos. **A docência e o ensino bilíngue: desafios e formas de enfrentamento**. 2022. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2022.

RESUMO

O Brasil não é um país monolíngue. Há línguas representativas de grupos minoritários, que tendem a sofrer um apagamento, em razão da desvalorização, como ocorre, por exemplo, com as línguas nativas indígenas e as de fronteira. Por outro lado, observa-se uma supervalorização do inglês, em função de ser considerado uma língua de prestígio e necessário para uma formação contemporânea. Diante desse cenário, observa-se, nos últimos anos, um aumento na oferta e na procura de escolas bilíngues desde a Educação Infantil, especialmente as que oferecem o ensino da língua inglesa. Partindo dessa perspectiva, o presente estudo visa compreender, segundo ponto de vista de professoras que estão inseridas em contexto escolar bilíngue, como elas têm enfrentado os desafios relacionados às formas de interação e apropriação dos elementos culturais da língua, visando o desenvolvimento da língua materna simultaneamente ao desenvolvimento do inglês. Esta investigação insere-se na Linha de Pesquisa Formação de Professoras e Práticas Pedagógicas. Buscando atingir o objetivo proposto, o instrumento escolhido para a produção do material empírico foi a entrevista recorrente, que prevê mais de um encontro com cada participante. A pesquisa envolveu seis professoras que atuam no ensino bilíngue, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que quatro delas trabalham com o currículo em inglês e duas com o currículo em português. O processo analítico ancorou-se na abordagem teórico-metodológica dos núcleos de significação, que oferece procedimentos de organização e interpretação do material empírico, visando a apreensão de evidências relacionadas às significações que as participantes atribuem às experiências vividas, considerando o contexto em que estão inseridas. A partir da análise do material empírico, foram construídos três núcleos de significação: a constituição da professora para educação bilíngue; a constituição do trabalho pedagógico; e a constituição da educação bilíngue. A pesquisa aponta que os desafios se encontram nos âmbitos da configuração e organização escolar, da formação de professores e das relações existentes no contexto escolar bilíngue. Destaca-se ainda que o Brasil precisa consolidar currículos educacionais mais multiculturais, pensando em uma educação bilíngue mais contextualizada.

Palavras-chave: Contexto escolar bilíngue; Estratégias de ensino; Práticas pedagógicas

SANTOS, Milena Moreira dos. **Bilingual teaching and education: challenges and ways of coping**. 2022. 128 f. Dissertation (Master in Education) – Graduate Program in Education, Center for Applied Human and Social Sciences, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2022.

ABSTRACT

Brazil is not a monolingual country. There are representative languages of minority groups, which tend to be erased due to evaluation, as occurs, for example, with native indigenous and border languages. On the other hand, there is an overvaluation of English, as it is considered a prestigious and necessary language for contemporary education. In these years, there has been an increase in the supply and early childhood education of bilingual schools since early childhood education, especially as early childhood language teaching. From the perspective, the present aims to understand, from the point of view of the teachers who integrate the school context, how they are studying the challenges related to the cultural forms of the language simultaneously and the development of the maternal cultural perspective to the development of English. This investigation is part of the Research Line Teacher Training and Pedagogical Practices. Seeking to achieve the proposed objective, the instrument chosen for the production of the material was a recurring interview, which provides for more than one meeting with each participant. The research involved teachers who work in early childhood education, early childhood education and in the early years of elementary school, with two schools in formation with teaching in elementary school. The analytical process was based on the theoretical-methodological approach, meaning cores that offer proposals for the organization and interpretation of the empirical material, aiming at the apprehension of proposals that, as participants, they attribute to the lived experiences, considering the context in which they are inserted. From the analysis of the empirical material, three meaning cores were constructed; to administrative business; and the education of bilingual education. The research points out that the challenges are in the scope of school education and organization, teacher education and existing relationships in the bilingual context. It is also noteworthy that Brazil needs to consolidate more multicultural educational curricula, thinking about a more contextualized bilingual education.

Keywords: Bilingual school context; Teaching strategies; Pedagogical practices

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantidade de artigos encontrados na base de dados CAPES.....	19
Quadro 2 – Informações sobre o contexto de atuação das professoras participantes.....	44
Quadro 3 – Pré-indicadores e indicadores.....	50
Quadro 4 – Indicadores e núcleos de significação	54

SUMÁRIO

Introdução	8
Algumas lembranças: justificando a pesquisa	8
O bilinguismo e a diversidade linguística.....	11
Educação Bilíngue.....	13
1. Revisão de literatura	18
1.1. Aproximações e discussões entre os artigos	20
1.1.1. Conceito de bilinguismo	21
1.1.2. Contexto de estudo – escolar e não escolar	26
2. Os significados, os sentidos e os afetos	32
3. Método	41
3.1. Descrição e caracterização das participantes	43
3.2. Procedimentos de análise dados	48
4. Os desafios da educação bilíngue na voz de professoras	56
4.1. A constituição da professora para educação bilíngue.....	56
4.2. A constituição do trabalho pedagógico.....	68
4.3. A constituição da educação bilíngue	97
4.4. Estabelecendo um diálogo entre os núcleos.....	112
5. Considerações finais.....	115
Referências.....	118

INTRODUÇÃO

Algumas lembranças: justificando a pesquisa

O desejo de fazer pesquisa surgiu durante a graduação. De tanto ouvir os meus professores falarem sobre o assunto, comecei a pensar no mestrado como uma oportunidade de aprender ainda mais, além de ver como uma possibilidade para poder contribuir com a área da educação. Hoje percebo que o mestrado se mostrou, também, uma possibilidade de tomada de consciência da forma como os acontecimentos da minha vida marcaram as minhas escolhas e as minhas concepções. Muito do que eu faço e acredito em relação à educação vem das minhas experiências desde a infância e, todo esse conjunto de fatores se reflete também na pesquisa.

Lembro-me de uma professora da Educação Infantil que nos instigava em relação, principalmente, à leitura. Esse incentivo vinha, muitas vezes, com desafios que ela nos passava para cumprir toda semana. Eu, desde pequena, já gostava muito de estudar e, por isso, focava em cumprir todos os desafios. Com 5 anos de idade eu estava alfabetizada. Ainda nesta época recordo-me com carinho da formatura que marcava a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A professora precisava de dois alunos para a cerimônia, um para cantar uma música e outro para fazer o juramento da turma. Mais uma vez eu me senti desafiada e decidi que iria tentar as duas coisas. Poucos alunos da minha turma se interessaram em participar de alguma dessas funções, e por fim, eu fiquei responsável por cantar e ser a oradora. Hoje, quando penso nesses momentos, percebo o quanto eu conseguia me superar e me sentir realizada no ambiente escolar. É claro, esse papel da professora de nos ensinar, ouvir e provocar, e ao mesmo tempo manter uma relação de carinho foi fundamental para a minha constituição como professora, tendo em vista o que almejava ser para/com meus alunos.

Houve também desafios que foram muito difíceis de enfrentar. A mudança da pequena cidade de Moreira Sales, no estado do Paraná, para outra cidade no interior do estado de São Paulo afetou muitas coisas na minha vida, inclusive a minha relação com a escola. Perdi o prazer em estudar, não conseguia me conectar com os

professores, gostar do ambiente escolar e fazer amizades. Tudo isso impactou meu rendimento escolar.

Mas, foi no Ensino Médio que todo o meu entusiasmo voltou. Eu estudava em uma escola que seguia uma nova proposta no estado de São Paulo, que era o Ensino Médio Integral. Um dos pontos mais marcantes para mim, sem dúvida, foi a minha relação com os professores. Era nítido o quanto eles sentiam prazer por estarem ali ensinando. Além disso, eles conseguiam, em sua maioria, manter um ótimo relacionamento com os alunos. Eu acabei me tornando amiga de vários desses professores, que foram fundamentais em diversos âmbitos da minha vida, e se tornaram referências para mim, na profissão.

Com certeza essa relação com os professores foi um dos disparadores para minha vontade de ser professora também. Mas, além disso, tive uma experiência muito marcante durante o Ensino Médio que me influenciou a escolher a profissão, que era o que nós chamávamos de Acolhimento. Por ser uma proposta diferente de escola, todo início de ano, dois dias eram dedicados à recepção dos novos estudantes e os alunos que já eram da escola ficavam responsáveis por esta atividade, planejando e realizando dinâmicas diversas, leitura de textos e discussões, a fim de apresentar a proposta da escola de uma maneira que eles se sentissem melhor e mais confiantes. Ao final do meu primeiro ano na escola, fui escolhida para ser uma dessas acolhedoras e ali tive minha primeira experiência à frente de uma sala de aula.

Durante os meus três anos de Ensino Médio, eu fazia o Acolhimento, e cada vez mais eu ia gostando da sensação que aquela experiência me proporcionava. Mas, eu só fui perceber e assumir esse meu desejo de atuar na área da educação um pouco depois. Um ano após eu terminar o Ensino Médio decidi que queria ser professora, mesmo reconhecendo toda a desvalorização que existe com a profissão. Cursei Pedagogia na PUC-Campinas como bolsista ProUni. Minha graduação, de maneira geral, foi imensamente enriquecedora, tanto para a minha vida acadêmica, quanto pessoal. Foi um verdadeiro processo de desconstrução sobre os mais diversos aspectos.

Durante os quatro anos da graduação, trabalhei como auxiliar de classe de turmas de 1º ano (Ensino Fundamental) e era muito enriquecedor para mim poder acompanhar todo o trabalho de alfabetização que as professoras realizavam com as

crianças nessa fase escolar. No final do curso de Pedagogia esta escola em que estagiava tornou-se bilíngue e eu pude acompanhar de dentro da escola como essa mudança foi se instaurando no ambiente. Mesmo eu ainda não sendo professora na época foi possível observar o impacto que teve tal mudança para as professoras, para a gestão e para os alunos. Surgiu, então, o interesse em compreender o que é a Educação Bilíngue. Diante do contexto em que estava vivendo, o desejo de ingressar no mestrado ficou mais forte e decidi que a pesquisa teria como contexto a Educação Bilíngue

Logo no início do mestrado, apesar do contexto de pesquisa ser a Educação Bilíngue, a intenção era compreender o contexto escolar bilíngue, sob o ponto de vista dos alunos. Porém, em março de 2020, quando se iniciou o isolamento social por causa da pandemia de COVID-19, algumas mudanças precisaram ser pensadas, uma vez que não seria possível realizar a pesquisa em sala de aula, junto com os alunos. Tivemos que optar por um instrumento de pesquisa que pudesse acontecer de maneira remota. Foi assim que o foco da pesquisa passou do aluno para o ponto de vista do professor.

No mesmo ano que eu iniciei o mestrado comecei a atuar como professora na escola em que fui estagiária. Percebia, cada vez mais, que era um trabalho que exigia muitas especificidades e era perceptível para mim que existiam muitos desafios próprios do contexto bilíngue que nós, professoras, precisávamos lidar todos os dias, mesmo no meu caso, que era responsável pelo currículo em português.

E foi assim que surgiu o interesse por realizar a pesquisa acerca do bilinguismo e da educação bilíngue, com professoras que trabalham nesse contexto, considerando tanto as que lecionam a língua adicional, o inglês, quanto as professoras que trabalham com a língua materna, o português. Assim, a questão norteadora da pesquisa foi: quais são os desafios e os dilemas que surgem no cotidiano da escola bilíngue e as estratégias usadas frente a eles?

O objetivo da pesquisa foi compreender, segundo ponto de vista de professoras que estão inseridas em contexto escolar bilíngue, como elas têm enfrentado os desafios relacionados às formas de interação e apropriação dos elementos culturais da língua, visando o desenvolvimento da língua materna simultaneamente ao desenvolvimento do inglês. E, para isso, é de extrema importância compreender os

conceitos que envolvem a educação bilíngue, entendendo o que é o bilinguismo e como ele se relaciona com a diversidade linguística que existe no Brasil, além de entender, segundo a literatura, quem pode ser considerado sujeito bilíngue, e outras concepções acerca da educação bilíngue.

O bilinguismo e a diversidade linguística

A discussão sobre o conceito de bilinguismo perpassa por diversos estudiosos do tema, tornando-se cada vez mais ampla e complexa. Isso, porque, apesar de algumas considerações mais gerais, há quem defenda aspectos particulares para determinar o que é bilinguismo. De maneira geral, define-se que o sujeito bilíngue é aquele capaz de se comunicar em duas línguas.

Megale (2012), ao discutir sobre algumas considerações da noção de bilinguismo e sujeito bilíngue, traz como base as definições de outros estudiosos do tema, como Bloomfield, “que define bilinguismo como o controle nativo de duas línguas” (MEGALE, 2012, p. 248), ou Macnamara, que diverge dessa visão, apresentando que “um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa” (MEGALE, 2012, p. 248).

Hamers e Blanc também têm suas definições do que é o bilinguismo. Megale (2012, p. 249) apresenta que “o bilinguismo, segundo os autores, refere-se ao estado de uma comunidade linguística na qual duas línguas estão em contato e são utilizadas para a interação”.

Portanto, é comum encontrar algumas divergências na literatura em relação ao conceito do termo. Nesta pesquisa, a definição que se adota é de que bilíngue é aquele que tem fluência em mais de uma língua além da materna, conhece seu funcionamento e é capaz de transitar entre essas línguas, compreendendo suas convenções e regras de uso.

Desde os primórdios da história do Brasil, há no país uma diversidade linguística. Apesar de, no processo de colonização, os portugueses terem empreendido esforços na tentativa de torná-lo monolíngue, por imposição, muitas línguas nativas dos indígenas permanecem até hoje. Apesar de, no art. 13 da

Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) apresentar que a língua portuguesa é a língua oficial do Brasil, ela não é a única, há de se considerar também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), as línguas de fronteira, a língua dos imigrantes e as línguas indígenas.

Considerando esse contexto de minorias¹, um dos principais problemas encontrados, de acordo com Cavalcanti (1999), são os cenários em que várias línguas são faladas, mas não necessariamente são escritas. Assim, essas minorias acabam sendo “apagadas” em consequência do mito de monolinguísmo no Brasil.

Esse mito (monolinguísmo) foi historicamente construído devido a interesses diversos e tem como objetivo central o apagamento das minorias: dos índios, dos imigrantes, e, conseqüentemente, as maiorias sempre tratadas em nosso país como minoria. (MEGALE, 2014, p.1),

Megale (2018) apresenta, embasada nos estudos de autores como Grigoletto, um discurso midiático que valoriza e impõe a importância da língua inglesa, o que se fortalece ainda mais no Brasil ao se considerar que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) define como obrigatório o ensino do inglês nas escolas. Assim, é possível observar um aumento na oferta e na procura de escolas bilíngues no país.

Apesar de o “mito do monolinguísmo” estar ainda enraizado em diversos contextos brasileiros, Megale (2018) apresenta uma discussão que traz a reflexão sobre aspectos que começam a mudar em relação a essa crença. Na própria Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), apesar de estar definida a língua portuguesa como idioma oficial, passa-se a reconhecer, “pela primeira vez, aos povos indígenas o direito às suas línguas, culturas e aos seus processos de educação próprios” (MORELLO apud MEGALE, 2018, p. 3). Sendo assim, a autora defende que a ideia de monolinguísmo começa, ainda que timidamente, a ser colocada de lado.

Vale ressaltar que não é somente a língua inglesa que compõe a realidade das escolas bilíngues. Apesar de se tratar de um contexto extremamente divergente, há a tentativa de línguas de minorias também serem contempladas nesse modelo de escola. Ito (2012) aponta para a luta que o Paraguai vive para implementar a educação bilíngue guarani-espanhol no país. O autor revela que, o guarani sobrevive de forma oral, principalmente nas áreas rurais, enquanto na escola somente o espanhol é ensinado. É possível observar na crítica de Ito (2012) que, em inúmeras escolas que

¹ Nesse contexto, o termo se refere a grupos que são historicamente e socialmente marginalizados, seja por classe social, raça, gênero ou outros.

vivem essa realidade, somente o espanhol é utilizado, ignorando completamente a cultura a que esses alunos pertencem.

Partindo do exemplo apresentando em relação ao Paraguai, é possível estabelecer uma relação com o que acontece no Brasil. Cavalcanti (1999) ressalta em seu estudo que o bilinguismo está estereotipicamente relacionado às línguas de prestígio, também conhecido como bilinguismo de elite. Sendo assim, as minorias no país também são, de algum modo, apagadas.

Ainda de acordo com Cavalcanti (1999), há de se considerar como contextos de minoria no Brasil os grupos indígenas, as pessoas que vivem na fronteira, imigrantes, surdos, entre outros. O problema é que, mesmo sendo reconhecida a existência da variedade linguística, ainda há quem trate da língua indígena, por exemplo, como português “feio” e/ou “errado”.

É possível, então, questionar: há educação bilíngue no Brasil? Seguindo o estudo de Cavalcanti (1999), o Brasil não encoraja o ensino bilíngue de minorias, mantendo invisível essa realidade. Um dos aspectos fundamentais tratados pela autora é em relação à formação de professores, em que poderia ser focalizada a diversidade linguística, buscando um maior entendimento e respeito às diferentes culturas nas quais os alunos estão inseridos.

E mesmo com a discrepância de realidade, é possível observar um crescimento de escolas bilíngues no país. Porém, em sua grande maioria, essas escolas oferecem a língua inglesa, reforçando a ideia de ser uma língua “universal” e necessária.

Há, então, a necessidade de se refletir: o que implica às escolas assumirem o bilinguismo? É certo de que há relação com a supervalorização da língua inglesa. Mas, para além disso, existe o ideal de formação para o mundo contemporâneo, que reforça a necessidade do “falar mais de uma língua” para obter êxito, principalmente no que diz respeito ao mercado de trabalho. Sendo assim, percebe-se uma busca por esse modelo de escola para crianças cada vez mais novas.

Educação Bilíngue

É difícil afirmar com exatidão quando e onde o ensino bilíngue se iniciou no Brasil. O mais aceito é que tenha surgido pela necessidade de comunicação com outros povos, pois, a partir disso, “surgiram as consequências de se saber outras línguas” (SOARES, 2009, p. 49).

No ano de 1500, os primeiros portugueses chegavam ao Brasil², e logo tomaram posse das terras. Porém, a terra já era habitada pelos indígenas, que eram vistos pelos europeus como selvagens. Assim, se inicia a catequização e a imposição da língua dos colonizadores aos povos originários, pois naquele contexto, o português era visto como a “língua do poder”.

Esse fato histórico, apesar de ilustrar uma primeira tentativa do ensino de uma língua adicional no Brasil, apresenta um contexto extremamente diferente do que se entende atualmente como educação bilíngue. No período Colonial, o ensino do português foi um processo de imposição de língua, que refletiu em um apagamento das línguas indígenas.

Mas hoje, o que se entende por educação bilíngue? Assim como o termo bilinguismo, ela também pode apresentar diferentes perspectivas. A educação bilíngue consiste, de forma geral, em um currículo escolar que, além do uso da língua materna, oferece o conteúdo em uma língua adicional. No Brasil, encontram-se escolas que, além da língua portuguesa, oferecem o ensino também em LIBRAS, línguas indígenas e de fronteira, e línguas de imigrantes, especialmente as que são consideradas de prestígio.

A busca por esse modelo de escola tem aumentado nos últimos anos, de maneira especial as que oferecem o inglês como língua adicional. Um dos motivos é a supervalorização de línguas que são entendidas como fundamentais para quem busca melhores condições de vida. Megale e Liberali (2017), baseando-se em Grigoletto, explica que o alto valor da língua inglesa é causado de maneira significativa pela mídia e que

esse processo afeta o imaginário nacional e, conseqüentemente, a constituição da identidade nacional brasileira nos dias de hoje. O status que a língua inglesa atingiu no mundo globalizado e, especialmente, no Brasil acabou por despertar o interesse não só pela aprendizagem dessa língua como uma língua estrangeira em escolas regulares ou institutos de idiomas, mas nos últimos anos tem significado também um avanço muito grande no número de escolas bilíngues (MEGALE; LIBERALI, 2017, p. 11).

Além disso, “no Brasil, o uso do inglês é um dos meios mais rápidos de inclusão e ascensão social” (MEGALE; LIBERALI, 2017, p. 11). Sendo assim, a procura por escolas bilíngues que tem como idiomas o português e o inglês

² Até então, chamado de “Novo Mundo”.

representam, muitas vezes, uma oportunidade, desde a infância, de se preparar para as demandas de um mundo cada vez mais globalizado.

Portanto, uma escola bilíngue é aquela que terá suas aulas ministradas em duas línguas, sendo uma delas, geralmente, a materna, e uma língua adicional.

É importante ressaltar que a educação bilíngue não se trata de apenas adicionar uma segunda língua ao repertório do aluno. Esse tipo de educação deveria ter como questão central o desenvolvimento de práticas linguísticas complexas que abrangem múltiplos e, muitas vezes, contextos sociais diversificados (MEGALE, 2014, p. 4).

Sendo assim, para uma escola oferecer educação bilíngue, não basta apenas acrescentar aula de uma outra língua no currículo, pois todo o contexto escolar deve estar envolvido.

Diante do crescente número de escolas bilíngues no Brasil, é preciso reconhecer que existem diferenças entre os tipos de escolas oferecidas. “De um modo geral, divide-se a educação bilíngue em dois grandes domínios: educação bilíngue para alunos oriundos das classes dominantes e educação bilíngue para alunos de grupos minoritários” (MEGALE, 2018, p. 5). Geralmente as escolas bilíngues que oferecem inglês como língua adicional não são acessíveis para todos em razão de condições econômicas, o que reforça a invisibilidade das minorias. Mas, ao mesmo tempo, considerando a dimensão continental do país e as grandes diferenças existentes, há localidades que não oferecem escolas bilíngues.

Ou seja, o ensino bilíngue português/inglês tem um caráter elitista, principalmente porque muitas famílias procuram esse modelo de escola para seus filhos visando uma “educação de qualidade”, e conseqüentemente, melhores oportunidades nos âmbitos acadêmicos e profissionais, especialmente em outros países.

Considerando, portanto, que o número de escolas bilíngues no Brasil vem aumentando consideravelmente, questiona-se se a formação de professores acompanha essa nova realidade. Sendo assim, que formação é necessária para lecionar em escolas bilíngues?

Considerando que são escolas de educação básica, vale o que está disposto na Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 dezembro de 1996, atualizada até abril de 2020, em seu artigo 62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, p. 43)

Porém, a formação inicial em Pedagogia, por exemplo, não tem, em nenhum momento, o ensino bilíngue como foco, tampouco o ensino da língua inglesa. Sendo assim, faltam recursos para esse professor atuar nesse contexto, “[...] falta a formação referente a aspectos teóricos relacionados ao bilinguismo e a educação bilíngue, sem mencionar o conhecimento linguístico-discursivo para atuar neste segmento” (MEGALE, 2014, p. 3).

Apesar da lacuna em relação a educação bilíngue que existe nos cursos de formação inicial, é possível observar um aumento nos cursos de pós-graduação, que visam suprir a necessidade de um preparo aos profissionais que atuarão nesse contexto.

O número de cursos de extensão e de pós-graduação lato sensu no Brasil com a função de formar profissionais para EB³ aumenta gradualmente, uma vez que os cursos de graduação parecem ignorar a crescente demanda por professores capacitados para atuar nessas escolas (MEGALE, 2014, p.14).

Portanto, o professor que hoje está inserido na escola bilíngue para lecionar na língua adicional, precisou buscar uma formação à parte para poder se capacitar. E quais são as competências que esse professor precisa ter para atuar nessa escola? Megale (2014, p. 3) apresenta que algumas fundamentais são:

[...] saberes sobre o bilinguismo e sobre o processo de se tornar bilíngue; conhecimento sobre os processos e fatores envolvidos no bilinguismo; conhecimento linguístico e semântico das línguas ensinadas no contexto educacional bilíngue; conhecimento acerca das teorias de aquisição de primeira e segunda língua; valorização da pluralidade cultural; compreensão da organização de currículos e de planejamentos que envolvem o ensino por meio de duas ou mais línguas e têm a interculturalidade como eixo central; conhecimento de teorias e modelos educacionais bilíngues; domínio das diversas áreas de conhecimento, como matemática, ciências e artes, entre outros tantos aspectos importantes que envolvem a educação bilíngue.

O profissional que atua em escola bilíngue precisa estar consciente que seu trabalho tem como foco o ensino da língua e do conteúdo de maneira simultânea, buscando assim se aperfeiçoar para atingir esse objetivo.

³ Escola bilíngue.

É importante ressaltar que, ao tratar do professor da escola bilíngue, trata-se tanto do que irá trabalhar a língua adicional quanto a língua materna. Ambos precisam estar cientes de que o seu contexto de trabalho envolve duas línguas que precisam se desenvolver junto com os conteúdos curriculares.

Existem ainda muitas lacunas em relação ao professor de ensino bilíngue, pois não há esse preparo na graduação e o surgimento de cursos na pós-graduação ainda acontece de maneira lenta.

Se, como venho argumentando, assumirmos que o trabalho integrado com língua e conteúdo é um dos focos da Educação Bilíngue, a formação de professores deve, portanto, instrumentalizá-los para esse trabalho com a língua alinhado à construção de conhecimentos diversos (MEGALE, 2020, p.22).

Enfim, além dessa defasagem existente em relação à formação, os professores inseridos neste contexto se deparam com outros dilemas específicos desse modelo escolar.

Portanto, retomando a questão norteadora - quais são os desafios e os dilemas que surgem no cotidiano da escola bilíngue e as estratégias usadas frente a eles? - e o objetivo de compreender, segundo ponto de vista de professoras que estão inseridas em contexto escolar bilíngue, como elas têm enfrentado os desafios relacionados às formas de interação e apropriação dos elementos culturais da língua, visando o desenvolvimento da língua materna simultaneamente ao desenvolvimento do inglês, a pesquisa está organizada da seguinte maneira: a seção 1 traz uma revisão de literatura que contribui para a discussão do conceito de bilinguismo e da educação bilíngue em contextos escolares ou não. A partir de estudos realizados sobre o tema do bilinguismo, foi possível analisar, problematizar e discutir o material empírico produzido na pesquisa.

A seção 2 traz uma discussão sobre os significados e sentidos e sua relação com os afetos. Tendo como base estudos de autores como Vigotski e Spinoza, a seção dialogou com o material empírico, fundamentando como as professoras participantes significaram o trabalho dentro de uma escola bilíngue e as relações estabelecidas nesse contexto, contribuindo para compreender como são afetadas em seu trabalho pedagógico.

A terceira seção traz o método, que apresenta a pesquisa como qualitativa, que tem como participantes professoras de escolas bilíngue. A produção do material

empírico foi por meio de entrevistas recorrentes, que envolve mais de um encontro com cada participante. A seção traz também o detalhamento de todo o processo de análise, que está ancorado na perspectiva dos núcleos de significação, que permitem uma análise e interpretação dos dados produzidos de maneira que se busque compreender as significações e os sentidos atribuídos pelas professoras às suas experiências.

Na quarta seção são apresentadas as análises do material produzido a partir dos núcleos de significação. Os núcleos construídos foram: a constituição da professora para educação bilíngue; a constituição do trabalho pedagógico; a constituição da educação bilíngue. Nessas análises são identificados os desafios que as professoras enfrentam, bem como as estratégias que utilizam para enfrentá-los.

O trabalho finaliza com as considerações finais, que traz um apanhado e um fechamento dos resultados a partir da análise do material empírico, bem como da importância da pesquisa para a área da educação, mais especificamente, da educação bilíngue.

1. REVISÃO DE LITERATURA

Visando conhecer pesquisas e discussões realizadas nos últimos anos sobre o contexto escolar bilíngue, foi realizada uma revisão de literatura, que contribui para a sistematização e discussão da investigação.

A base de dados escolhida para o levantamento foi a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) com acesso via CAFE (Comunidade Academia Federada), com o objetivo de encontrar artigos que tratassem de educação bilíngue, mais precisamente sobre escolas que oferecem o ensino em português e em inglês. Para isso, foram utilizadas combinações de descritores como “educação bilíngue *and* português inglês”, “ensino bilíngue *and* português inglês” e “escola bilíngue *and* português inglês”. Este procedimento capturou 253 artigos ao todo.

Foram definidos alguns filtros, visando a seleção de artigos mais recentes e com uma aproximação maior do tema da pesquisa. Usando os recursos da própria Plataforma CAPES Periódicos, o recorte temporal foi de 10 anos (2010 a 2020); a escolha foi de seleção dos artigos revisado por pares e, ainda, como o bilinguismo é um assunto amplo, foram selecionados alguns tópicos para serem excluídos, como “medicina”, “reabilitação”, “saúde pública”, “surdez”, “zapatista”, “Chiapas”, “México”,

“poema argentino” e “obesidade”, pois são assuntos que poderiam se distanciar da temática da investigação. Sendo assim, permaneceram os seguintes tópicos: Línguas e literatura, Brasil, bilinguismo, professores, Língua Portuguesa, psicologia, estudos de validação, criança e internet. Esta etapa resultou em 139 artigos.

Na sequência, foi realizada a leitura dos títulos e resumos, certificando-se que pelo menos uma das expressões que compuseram os descritores estava presente, o que resultou em 30 artigos.

O quadro 1 apresenta o processo realizado e os resultados obtidos na revisão de literatura.

Quadro 1 - Quantidade de artigos encontrados na base de dados CAPES

Descritores	Resultados sem filtro	Com aplicação de filtros	Selecionados para leitura dos títulos e resumos
“ensino bilíngue” <i>and</i> “português inglês”	78	43	10
“educação bilíngue” <i>and</i> “português inglês”	97	54	11
“escola bilíngue” <i>and</i> “português inglês”	78	42	9
Total	253	139	30

Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar do resultado indicar um total de 30 artigos, 18 dele se repetiram entre os descritores, restando 12 para a leitura na íntegra. Ainda nesse processo, outro artigo foi excluído, pois o texto completo não estava disponível para acesso, totalizando 11 trabalhos. Pelo quantitativo apresentado, pode ser observado que o tema bilinguismo é bastante explorado. No entanto, na condição específica na base de dados utilizada, considerando o período de 2010 a 2020, há uma produção pequena. Com os descritores usados, os artigos se repetiram muito, o que possibilitou inferir que na modalidade “artigo” há pouca coisa divulgada sobre escola, ensino e educação bilíngue com foco no português inglês no Brasil.

É válido ainda ressaltar que, dentre os artigos capturados, mesmo com os descritores “português inglês”, alguns textos não exploravam as duas línguas. Alguns citavam rapidamente o inglês, por exemplo, mas não aprofundava o assunto. Mesmo assim, esses artigos se mantiveram no corpus de análise por abordarem, mesmo em

relação há outras línguas, aspectos importantes acerca do bilinguismo ou da educação bilíngue.

1.1. Aproximações e discussões entre os artigos

O conjunto de artigos que compõe o corpus para o levantamento bibliográfico têm pontos em comum, mas também exploram, de pontos de vistas diferentes, a compreensão sobre bilinguismo e o próprio fenômeno linguístico, além de realizarem as suas investigações em contextos diferentes.

Diante dessas diferentes perspectivas acerca de quem pode ser considerado bilíngue, um primeiro olhar para esses textos foi observar como eles assumem e conceituam o fenômeno do bilinguismo. Outro olhar foi compreender em que contexto esses estudos aconteciam, se era em contexto escolar ou não escolar.

Os trabalhos que apresentavam uma discussão sobre o conceito de bilinguismo, também discutiam, de maneira articulada, as crenças a respeito do processo de aquisição de uma segunda língua.

Apenas um trabalho se destacou de maneira diferente, apresentando um estudo sobre fenômenos fonéticos, analisando crenças e atitudes linguísticas de falantes de duas cidades brasileiras, destacando suas diferenças na fala. A partir do estudo, as autoras confirmam a hipótese que de “as pessoas costumam rotular um falante, de forma positiva ou negativa, a partir da variante linguística própria do seu grupo” (SILVA; AGUILERA, 2014, p. 718). As autoras discutem as influências do sotaque na construção do prestígio relacionado ao fenômeno linguístico.

O trabalho de Silva e Aguilera (2014), apesar de atenderem a todos os filtros utilizados no processo de busca de artigos na plataforma CAPES, não se encaixou aos eixos utilizados para aprofundamento e análise dos outros artigos, uma vez que ele, apesar de tratar de questões linguísticas, não aborda temas que são fundamentais para a pesquisa, como a questão do bilinguismo ou da educação bilíngue.

Já os outros trabalhos foram possíveis de serem explorados nas categorias elegidas no momento do próprio levantamento de dados, categorias essas que são: o conceito de bilinguismo e o contexto em que os estudos foram realizados.

1.1.1. Conceito de bilinguismo

Foi possível perceber nas leituras que, tanto nas produções atuais (considerando-se o recorte temporal de 2010 a 2020), quanto em literatura mais antiga, o conceito de bilinguismo é formulado a partir de certa concepção de linguagem, por isso ele se apresenta com variações. Cada autor, a partir de seus estudos ou de sua própria experiência com a aquisição e contato com o fenômeno, conceitua o bilinguismo considerando critérios diferentes.

Mas, de maneira geral, um ponto em comum entre as definições do conceito é de que o sujeito bilíngue é aquele que fala duas línguas. Porém, ao se aprofundar no estudo, percebe-se que apenas essa definição não é suficiente para explicar o termo, uma vez que existem muitas variáveis, como a forma e a idade de aquisição da língua adicional, por exemplo.

No artigo de Mascarello e Junges (2012) são abordados os conceitos de alfabetização e bilinguismo, fazendo uma relação entre eles, uma vez que apresentaram uma pesquisa realizada com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Os autores basearam-se em um estudo já realizado por Saunders, que trouxe duas definições do que é ser bilíngue, e apresentaram que

se relacionarmos as duas definições propostas para o termo, vemos que há uma distinção relevante entre elas: a primeira, que trata de produzir expressões completas e com sentido na outra língua, e a segunda, que trata de compreendê-las (MASCARELLO; JUNGES, 2012, p. 40).

Ainda com base em Saunders, Mascarello e Junges (2012) apontaram que, há quem defina o bilíngue como aquele que tem controle de duas línguas como se ambas fossem nativas e exemplificam com a situação de uma criança que já tinha contato com duas línguas durante a aquisição da linguagem (oral). Apresentam que “por aquisição entendemos como o desenvolvimento de capacidades e habilidades que o sujeito faz de forma espontânea” (MASCARELLO; JUNGES, 2012, p.36). Ou seja, nesse caso, em específico, eles discutem sobre a aquisição de uma outra língua de modo informal, diferente do que acontece em uma escola, por exemplo, que tem o seu processo de ensino.

Quem apresentou um conceito parecido em seu texto é Bullio (2010, p. 459), uma vez que afirmou que “bilinguismo é, para nós, um processo análogo ao de aquisição da língua materna, em que o indivíduo adquire outra língua ao mesmo

tempo, ou seja, uma mesma criança é exposta a mais de uma língua desde o nascimento”.

De acordo com a concepção da autora, é possível perceber que a socialização é fundamental para esse processo de aquisição da língua para a criança, uma vez que se considera esse aprendizado de maneira espontânea. Baseada nos estudos de Peters e Boggs, ela ainda afirma que

Dessa forma, é indispensável sempre levar em consideração que qualquer tipo de aprendizagem de uma língua não é um processo irreconhecível, mas, como estamos tentando mostrar, enraizado no processo de socialização [...] e, conseqüentemente, na relação intrínseca entre língua e cultura (BULLIO, 2010, p. 460).

Ou seja, entende-se que esses autores acreditam que para o indivíduo ser considerado bilíngue, não basta ele saber falar duas línguas, mas é preciso ter tido contato com dois (ou mais) idiomas desde a infância além de ter total fluência, como se ambas fossem a língua nativa. E para esse processo, eles defendem que a socialização é fundamental para que a criança desenvolva as duas línguas de maneira simultânea.

Brentano e Finger (2010) apresentaram uma definição parecida, em que, em um estudo sobre os benefícios linguísticos e metalinguísticos para bilíngues, apontaram, seguindo estudos de autores como Cummins; Bialystok e Chin e Wigglesworth, que quando a criança já tem um contato intenso com a língua adicional desde a infância, e sendo de forma natural e espontânea, seu desenvolvimento nas duas línguas ocorrerá de maneira avançada. Elas apresentam que

o consenso é de que tais vantagens são evidentes quando se trata de crianças que possuem contato intenso com a L2 desde a infância em contexto natural e, conseqüentemente, desenvolvem proficiência avançada nas duas línguas em questão (CUMMINS; BIALYSTOK; CHIN, apud BRENTANO; FINGER, 2010, p. 121).

Liberali e Megale (2016) discutiram sobre as diferentes formas que o bilinguismo é considerado em programas escolares bilíngues. De forma geral, pode-se afirmar que, para as autoras, o bilinguismo ocorre quando há o envolvimento de pelo menos duas línguas. Porém, elas apresentam que há diferentes categorizações da educação bilíngue.

Por exemplo, as autoras, citando Hamers e Blanc, apresentaram programas bilíngues que são categorizados de acordo com o idioma utilizado, podendo ser em relação ao uso simultâneo das línguas, ao uso da língua materna somente até certo ponto ou ainda iniciando com a língua adicional e introduzindo a língua materna depois. O artigo de Liberali e Megale (2016) se enquadra na definição e estudo do bilinguismo também desde a infância, porque retrata uma realidade educacional, em que crianças, no contexto escolar, estão expostas aos idiomas.

Rodrigues, Silva e Zimmer (2015) realizaram um estudo com grupos de participantes com faixa etária distintas, incluindo o período da infância. Assim, puderam perceber as vantagens e desvantagens que o bilinguismo pode oferecer para a infância. Ao apontarem algumas vantagens, apresentaram a hipótese de que “o bilinguismo reforça um conjunto específico de habilidades intelectuais denominado de funções executivas (FEs). As FEs são processos cognitivos responsáveis pelo planejamento e execução de atividades” (RODRIGUES; SILVA; ZIMMER, 2015, p. 114).

Mas, elas também apresentam desvantagens, e afirmam que “os bilíngues geralmente controlam um vocabulário menor em cada uma de suas línguas em comparação aos monolíngues e também são mais lentos em termos de acesso lexical” (RODRIGUES; SILVA; ZIMMER, 2015, p. 113). Apesar de esse artigo, em específico, não tratar do bilinguismo português/inglês, o contexto em que se apresenta o uso das duas línguas é fundamental para compreender quais são as possíveis vantagens que o bilíngue pode ter em relação ao monolíngue.

Para Mozillo (2015), o conceito de bilinguismo está relacionado com os usos que os indivíduos fazem das línguas envolvidas. Para a autora, o bilíngue é aquele que automaticamente consegue alterar seu código linguístico, o que é chamado de *code-switching*. Com base neste raciocínio, apontou ainda, pautando-se em Grosjean, que seguindo a lógica de que muitas pessoas dominam, em algum grau, uma segunda língua, grande parte da população mundial são bilíngues.

A autora também traz uma discussão sobre a aquisição da língua adicional na infância, mas sob uma perspectiva diferente dos textos já apresentados. Ela teve como objetivo de estudo “discutir mitos que circulam não apenas entre leigos, mas entre profissionais, sobre a aquisição bilíngue da linguagem” (MOZZILLO, 2015, p. 147), mais precisamente em relação aos mitos sobre o bilinguismo infantil. Em relação à aquisição da segunda língua, discutiu que

a criança que é exposta a duas línguas desde o nascimento ou na primeira infância terá maior concentração nas propriedades formais de cada uma, o que implica a capacidade de adquirir certas construções gramaticais mais rapidamente e com menos problemas do que a monolíngue (MOZZILLO, 2015, p. 149).

Ou seja, mesmo ela não defendendo que o bilinguismo deva ser decorrente da aprendizagem somente na infância, apresenta as vantagens que essas crianças podem ter em relação à língua. Além disso, apesar de assumir que a inserção em mais de uma língua desde a infância traga capacidades diferenciadas, ela traz uma abordagem mais fluida de bilinguismo, mencionando que o domínio, em algum grau, de uma segunda língua pode ser considerado bilíngue.

Preuss e Álvarez (2014) apresentaram uma definição clássica do que é ser bilíngue, afirmando que é aquele que fala duas línguas. As autoras também destacaram que,

o termo bilinguismo tem sido compreendido como o uso ou a presença de duas línguas, principalmente se isso acontece desde a infância e em comunidades bilíngues. Entretanto, nos últimos anos, essa concepção vem sendo problematizada, por tratar-se de uma visão muito simplista de um fenômeno bastante complexo (PREUSS; ÁLVAREZ, 2014, p. 404)

Portanto, há o reconhecimento de que estudiosos sobre o tema defendem que bilíngue é aquele que teve contato com mais de uma língua desde a infância. No entanto, para as autoras, esta ideia pode ser uma simplificação de um fenômeno complexo, que inclusive sofreu alterações ao longo do tempo.

Elas defendem que “a concepção de bilinguismo foi se transformando e ampliando” (PREUSS; ÁLVAREZ, 2014, p. 404), e que a partir dessas mudanças e do aprofundamento sobre o tema, considerar como bilíngue apenas aqueles que têm fluência na língua adicional como se têm na nativa, reduz muito a compreensão do bilinguismo, uma vez que, mesmo na língua materna, pode haver limitações sobre o uso da língua.

Velásquez e Pereira (2011, p. 54) apresentaram um conceito de bilinguismo no que se refere ao uso das línguas, baseando-se em Grosjean. Afirmaram que a “alternância de língua num mesmo enunciado é uma das características mais interessantes do bilinguismo”. Porém, vale ressaltar nesse artigo a ideia de que, mesmo dominando duas línguas, a internalização do indivíduo está diretamente

relacionada com a língua materna, uma vez que, geralmente, o sujeito manifesta suas emoções e sentimentos na língua nativa. Os autores fazem essa afirmação uma vez que seu estudo não parte de pessoas bilíngues que adquiriram a língua adicional na infância, e justificam que “os estudos acerca do bilinguismo dão conta de que as manifestações de sentimentos estão ligadas à primeira língua, internalizada pelo indivíduo nos primeiros anos de vida”. Ou seja, para eles, a pessoa irá se manifestar nesses casos na língua que lhe foi internalizada e ensinada primeiro.

O *Code-switching* citado por Mozzillo (2015) também é abordado por Savedra, Gaio e Neto (2015) que apresentaram um estudo sobre contatos linguísticos sob a perspectiva de línguas de imigrantes no Brasil, como germânicos, italianos e japoneses. É um texto que não aborda sobre o português/inglês, mas explorou conceitos importantes para a compreensão do bilinguismo, como o próprio *code-switching* e o *language shift*. O primeiro, de acordo com Auer, acontece quando há a justaposição de dois idiomas no mesmo discurso ou na mesma frase, que pode acontecer como uma necessidade ou uma opção para manter uma conversa. Já o outro conceito, se trata da mudança definitiva de uma língua para outra.

Ou seja, apesar de o estudo ter sido feito sobre um outro contexto, e o foco dos autores ser a discussão sobre o contato linguístico e a imigração no Brasil, eles apresentam conceitos sobre a ideia de bilinguismo importantes, como as trocas que são feitas de uma língua para outra e as diferenças conceituais que existem entre elas.

O estudo de Weber (2016) discutiu o bilinguismo em relação às línguas de fronteira. Assim, entende-se que os sujeitos da pesquisa são bilíngues por viver em um contexto bilíngue, uma vez que na fronteira, mais de uma língua pode ser utilizada. Ou seja, para a autora o bilinguismo está relacionado com o contexto no qual a pessoa está inserida, e dessa forma passa a utilizar duas línguas de maneira simultânea e conforme necessário.

A partir da leitura dos artigos, fica evidente a complexidade que envolve o tema do bilinguismo. Pode estar relacionado com a capacidade de se comunicar em duas línguas, com a alternância de códigos, com a aquisição desde a infância, ou com a convivência em um ambiente que utiliza dois idiomas. A questão é que, independentemente de haver uma compreensão consensual do conceito, o assunto vem sendo cada vez mais discutido.

1.1.2. Contexto de estudo – escolar e não escolar

Além de diferentes formas de compreender o conceito de bilinguismo, os artigos também apresentam diferentes contextos para suas pesquisas. Seis trabalhos tiveram como objeto de investigação o bilinguismo em um contexto escolar, diferenciando os modelos de programas bilíngues que existem e como funcionam na prática.

A pesquisa de Brentano e Finger (2010, p. 120) teve como objetivo

Investigar se benefícios linguísticos e metalinguísticos normalmente atestados para bilíngues de proficiência avançada seriam também identificados em um grupo de crianças que está sendo exposto a uma L2 somente em ambiente escolar, por um total de 10 horas semanais.

Sendo assim, as autoras buscaram em seu estudo compreender uma relação entre o bilinguismo e a cognição, tendo como sujeitos de pesquisa crianças em um contexto escolar bilíngue. Para a investigação, havia dois grupos de crianças. Um grupo era composto por alunos de uma escola com currículo bilíngue português/inglês. O outro grupo era composto por alunos de uma escola com currículo monolíngue português. Todos os participantes eram alunos de 2^a, 3^a e 4^a séries do Ensino Fundamental.

O estudo comparou a produção de orações passivas em português pelos dois grupos participantes. As autoras concluíram através da pesquisa que as crianças inseridas em contexto escolar bilíngue apresentaram maior número de construções passivas do que as crianças de contexto monolíngue, “revelando habilidade metalinguística diferenciada e maior controle cognitivo dos processos linguísticos” (BRENTANO; FINGER, 2010, p. 120).

Ou seja, os dados obtidos desse estudo comprovaram as hipóteses que as autoras tinham sobre as vantagens linguísticas que as crianças inseridas em um contexto escolar bilíngue possuem na construção de frases em português, uma vez que elas conseguiram uma maior produção de orações passivas, que “são construções complexas, que exigem uma reordenação na estruturação das frases, e como consequência, representam um desafio para os jovens falantes”.

A partir de observações realizadas na 1^a série do Ensino Fundamental, Mascarello e Junges (2012) buscaram revisitar conceitos de alfabetização e bilinguismo. Os autores propuseram-se a responder a seguinte questão: “como ocorre

o processo de alfabetização de crianças bilíngues?” (MASCARELLO; JUNGES, 2012, p. 36), a partir de uma investigação em uma escola bilíngue de imersão. Para tanto, consideraram aspectos próprios da aquisição da linguagem oral e escrita. Os autores, em suas considerações, apresentaram que, para aprender a ler e escrever, tanto na língua materna quanto na segunda língua, algumas questões são fundamentais, como o contexto social, o tempo de imersão na língua e o estímulo da família em casa.

O artigo de Weber (2016) discutiu questões relacionadas ao conceito de política de língua na perspectiva de Orlandi. A autora apresentou uma investigação que teve o objetivo de “identificar e discutir os sentidos políticos inscritos às línguas portuguesa, espanhola e guarani por ações educacionais em áreas de fronteira do Mercosul” (WEBER, 2016, p. 201). O contexto do estudo foram projetos e escolas bilíngues, que atendem alunos que vivem uma realidade em que há o uso de duas línguas em seu cotidiano.

Esse estudo mostra que, uma escola bilíngue, independente das línguas de instrução que são oferecidas, precisa ter como objetivo mais do que ensinar duas línguas. Essas escolas devem envolver e explorar todo um contexto, uma vez que há, além da língua, a cultura e a história dos alunos e da realidade em que a escola está inserida.

Analisando currículos escolares bilíngues brasileiros, Liberali e Megale (2016) discutiram a relação entre tipos de bilinguismo e o tipo de educação bilíngue implementada em escolas no período em que o estudo foi realizado. Com base em Hornberger, exploraram ainda os modelos de educação bilíngue, a saber: de transição, que trata da mudança de linguagem visando a assimilação e incorporação cultural e social; de manutenção, que tem por objetivo o desenvolvimento de uma língua dominante e a preservação da língua minoritária; e o chamado modelo de enriquecimento, em que as crianças desenvolvem duas línguas consideradas de prestígio.

As autoras tinham como objetivo neste estudo discutir e problematizar a educação bilíngue no Brasil sob a perspectiva da linguística aplicada, fazendo uma análise do bilinguismo destinado a essas escolas bilíngues. Após a apresentação de diversos conceitos fundamentais para a compreensão da educação bilíngue, Liberali e Megale (2016, p. 105), em relação às escolas bilíngues, concluem que “todos eles visam desenvolver uma língua de prestígio e ao mesmo tempo desenvolver a competência dos alunos em português”. Mas, que “quanto ao seu objetivo cultural, as

escolas pesquisadas não possuem diretrizes claras no âmbito de uma perspectiva multicultural”. Elas destacam ainda a importância de estudos e leis que possam organizar esse campo da educação bilíngue.

A pesquisa de Velásquez e Pereira (2011) foi realizada em uma escola de uma cidade que faz fronteira com o Paraguai, a fim de investigar, junto com professores bilíngues, a interação que mantêm com seus alunos, considerando seus códigos linguísticos. A investigação partiu de questões feitas a esses docentes, que apresentaram o uso de suas línguas em diferentes contextos e situações.

Mesmo não se tratando de um contexto bilíngue português e inglês, o estudo traz importantes reflexões acerca do contexto escolar bilíngue, uma vez que tem como participantes da pesquisa professores que atuam em escolas que oferecem mais de uma língua, e questionam e problematizam questões como a língua que “ainda se restringe a lugares específicos, o que sugere outra pesquisa no sentido de averiguar se o ensino é de fato bilíngue e, se o for, como se materializa em materiais didáticos” (VELÁSQUEZ; PEREIRA, 2011, p. 60). Ou seja, a partir dos relatos dessa pesquisa é possível problematizar como a educação bilíngue está imposta nas escolas que se denominam assim.

No texto de Preuss e Álvares (2015, p. 403) foram discutidas “políticas linguísticas vigentes no Brasil, problematizando noções de bilinguismo explícitas ou subjacentes a alguns documentos oficiais”. As autoras apontaram que o Brasil é um país plurilíngue, pois o português não é a única língua falada. Sendo assim, a imposição da ideia de uma única língua, acarretou o desaparecimento de diversas línguas faladas no Brasil.

Elas mencionaram, ainda, alguns projetos criados em escolas que visavam o bilinguismo, como por exemplo o Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (BRASIL, 2008b), que tinha como objetivo “promover a integração de estudantes e professores brasileiros e de países vizinhos, além da ampliação das oportunidades do aprendizado da segunda língua” (PREUSS; ÁLVARES, 2015, p. 410). Esse estudo retratou aspectos fundamentais sobre o ensino de uma segunda língua em contexto escolar, pautado em políticas educacionais.

Além disso, as autoras, a partir de diferentes documentos oficiais escolares, observam que a língua portuguesa sempre aparece em lugar de destaque em detrimento ao ensino de outras línguas na escola. Essa problematização vem em função do reconhecimento delas de que o Brasil não é um país monolíngue.

Sendo assim, Preuss e Álvares (2015) discutem sobre como essas concepções de bilinguismo vêm sendo apresentadas nesses documentos e se atendem à demanda da população que, de fato, é multilíngue. Elas concluem que

em vista do exposto, percebe-se que houve alguns progressos no âmbito das propostas de políticas linguísticas, mas ainda existe um longo caminho a percorrer na sua implementação para que todos os brasileiros tenham a sua realidade linguística plenamente atendida na área educacional e social (PREUSS; ÁLVARES, 2015, p. 412)

É importante ressaltar que o estudo das autoras não é sobre a educação bilíngue português/inglês, e que suas reflexões e problematizações são sob a perspectiva de uma educação e uma escola que se denominam bilíngues.

Outros quatro trabalhos discutiram o bilinguismo em contexto não escolar. Bullio (2010) apresentou um estudo sobre o bilinguismo desde a infância em um contexto familiar. A autora realizou uma investigação com duas crianças bilíngues, entendendo que a aquisição do bilinguismo é um processo que acontece simultaneamente ao da língua materna. O estudo é um recorte de uma pesquisa de base etnográfica que teve como foco a interação linguística e o contexto social de crianças bilíngues.

Uma das participantes da pesquisa tinha 9 anos e morava no Brasil. Porém, sua mãe, falante nativa do inglês, comunicava-se com a filha, desde o nascimento, em inglês. A autora ressaltou que, apesar de também utilizar o português em alguns momentos, a criança, ao dialogar com a mãe, assumia uma “postura inglesa”, uma vez que apresentava em sua fala aspectos de um contexto social europeu (como a sua mãe). Sendo assim, Bullio (2010, p. 472), a partir dos resultados de sua pesquisa, e fundamentando-se em Bakhtin e Vygotsky afirmou que “o desenvolvimento da linguagem e do pensamento tem origens sociais, externas, no diálogo com interlocutores”.

Mozzillo (2015) trouxe contribuições sobre o bilinguismo infantil e os mitos que o cerca. Segundo a autora, há um senso comum de que crianças não deveriam aprender duas línguas ao mesmo tempo, pois assim não conseguiriam aprender nenhuma de maneira efetiva. Tal afirmação é considerada um dos mitos que circulam na sociedade e explicitou que se trata de afirmativa infundada e injustificada, uma vez que, a criança que é exposta a duas línguas desde o nascimento, terá o bilinguismo naturalizado, como se ambas as línguas fossem nativas.

Savedra, Gaio e Neto (2015) realizaram uma revisão bibliográfica sobre contato linguístico em três situações de imigrações no Brasil: germânica, italiana e japonesa. Os autores enfatizaram que as línguas estão em contato o tempo todo, ou seja, estão sempre em movimento e se modificando. As consequências desse contato podem ser o *Code-switching*, o *language shift* e a morte de línguas. A investigação reforça a ideia de que o Brasil é um país plurilíngue.

No texto de Rodrigues, Silva e Zimmer (2015) foram exploradas as vantagens dos bilíngues em tarefas que envolvem redes de atenção (ANT), como alerta, controle executivo, entre outros comportamentos. A pesquisa foi realizada com dois grupos, sendo um de crianças de 9 a 10 anos, e o outro com adultos (com o critério de terem alta escolaridade). O grupo bilíngue era composto por participantes brasileiros e uruguaiois. Na discussão, as autoras apresentaram que, em algumas funções das redes de atenção, tanto no grupo de crianças como no de adultos, os bilíngues possuem algumas vantagens, por exemplo, os efeitos de alerta e controle de atenção.

Os artigos discutem, cada um à sua maneira, o bilinguismo em diferentes contextos. Alguns autores enfatizam o processo de aquisição da língua adicional em um contexto escolar, independente da língua que está sendo oferecida. Dentro dessa realidade, eles apresentam os diferentes modelos de bilinguismo existentes e a forma de imersão em outra língua que cada escola adota. Por outro lado, alguns autores apresentam a ideia de bilinguismo e aquisição da língua em outros âmbitos, como o familiar, por exemplo. Nesse contexto, crianças, jovens e adultos aprendem uma língua adicional através da socialização com o outro e vão desenvolvendo habilidades linguísticas em duas línguas.

Portanto, compreender os conceitos e aspectos do bilinguismo em diferentes contextos, incluindo escolar, é fundamental para esta pesquisa, uma vez que o material empírico produzido foi com professoras que estão inseridas em escolas bilíngues e relataram as suas experiências. Assim, parte dos estudos aqui apresentados fundamentarão a análise do material produzido em seção específica.

Além das contribuições advindas da revisão de literatura e tendo em vista o objetivo da pesquisa de compreender, segundo ponto de vista de professoras que estão inseridas em contexto escolar bilíngue, como elas têm enfrentado os desafios relacionados às formas de interação e apropriação dos elementos culturais da língua, visando o desenvolvimento da língua materna simultaneamente ao desenvolvimento do inglês, foi necessário compreender os conceitos envolvendo os significados e

sentidos, a fim de discutir a forma como as participantes da pesquisa significam suas experiências em relação à educação bilíngue, identificando as diferentes formas como são afetadas por tais experiências.

2. OS SIGNIFICADOS, OS SENTIDOS E OS AFETOS

A partir dos estudos de Lev Vigotski (2000) é possível refletir sobre como o ser humano constrói sentido. A Teoria Histórico-Cultural pressupõe uma natureza social da aprendizagem, sendo assim, é possível estabelecer uma articulação entre ela e o processo de construção de significados e sentidos

Apesar de ser bem comum que os termos sejam tratados juntos, é preciso diferenciá-los. O significado é um componente objetivo marcado culturalmente. Um exemplo é a valorização do inglês. É cada vez mais perceptível o quanto a língua é supervalorizada em diversos países, inclusive no Brasil. Ou seja, o inglês foi significado como uma língua de grande importância, sendo vista, inclusive, como uma língua de prestígio. Esse significado fica muito claro quando se considera as vantagens que uma pessoa que fala inglês tem na sociedade.

Já o sentido, nesse exemplo, atribuído ao inglês, irá depender da história de cada pessoa, por ser, diferentemente do significado, um componente subjetivo. Um exemplo é que, mesmo reconhecendo a valorização existente acerca da língua, um sujeito pode, a partir de suas experiências, não ter uma boa relação com o inglês, e conseqüentemente, não gostar e/ou não conseguir aprender.

Buzioli, Tassoni e Teixeira (2021, p. 244) citam que, para Vigotski

o significado compõe um núcleo de certa estabilidade, objetividade e é compartilhado socialmente, mas está indissociado aos motivos afetivos e pessoais dos seus usuários, que constituem a dimensão dos sentidos.

Ou seja, os conceitos de significados e sentidos são diferentes e apresentam as suas especificidades. Além disso, as autoras afirmam ainda que “há o predomínio dos sentidos sobre os significados” (TASSONI; TEIXEIRA; BUZIOLI, 2021, p. 244), uma vez que o significado, que apresenta mais objetividade por ser culturalmente e socialmente compartilhado, é considerado uma das zonas do sentido, que por sua vez, pode e variar de pessoa para pessoa.

É possível estabelecer essa diferença entre significado e sentido em relação à palavra. Vigotski (apud TASSONI; TEIXEIRA; BUZIOLI, 2021, p. 244) apresenta que

o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é

apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido.

Ou seja, ao afirmar que o significado de uma palavra permanece estável independente do contexto reforça a ideia de objetividade do termo, uma vez que, por ser compartilhado, seu significado não se altera. Por outro lado, o sentido é relativo, independente do significado que determinada palavra possui, já que depende do contexto de uso ou de como a experiência com aquela palavra afetou o sujeito.

Além disso, entendendo a construção de significados e sentidos em relação à palavra, se estabelece também a relação entre o pensamento e a linguagem. Vigotski (2000, p. 485) traçou a gênese do desenvolvimento da fala e do pensamento e considerou que este se realiza naquela. Defendeu que a relação entre pensamento e fala é “a chave para a compreensão da natureza da consciência humana”. Para o autor,

a consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo, como célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana (VIGOTSKI, 2000, p. 486).

No processo de desenvolvimento do ser humano, a relação entre consciência, pensamento e fala está imbricada na construção de significados e sentidos. Vigotski (2000, p. 398) demonstrou que

a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. [...] Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento.

Góes e Cruz (2006) ao tratarem sobre palavra, significado e conceitos, partindo da teoria de Vigotski, concluem que

o conceito tem uma origem social e sua formação envolve antes a relação com os outros, passando posteriormente a ser de domínio da própria criança. Primeiro, a criança é guiada pela palavra do outro e, depois, ela própria utiliza as palavras para orientar o seu pensamento (GÓES; CRUZ, 2006, p. 33)

As autoras ainda mencionam que para Vigotski a significação da palavra acontece “no contexto de seu uso e nas condições de interação dos falantes” (GÓES; CRUZ, 2006, p. 38). Assim, toda a experiência com o ambiente sociocultural irá determinar os sentidos e os significados que as pessoas vão atribuindo para as mais diversas situações, sendo os significados voltados para um âmbito social e cultural e os sentidos de natureza subjetiva, considerando os âmbitos de vivência dos sujeitos no cotidiano.

Como já mencionado, o significado é uma das zonas de sentido, o que se aplica à questão de formação de conceitos, mas também se relaciona à constituição dos sujeitos em torno de um funcionamento social, cultural e histórico. Isso fica muito claro ao considerar o exemplo da valorização do inglês, que tem um significado de status e de importância para a sociedade. Para além disso, é possível refletir também essa relação com as escolas bilíngues.

Considerando o caso das professoras participantes da pesquisa, todas trabalham em escolas de contexto bilíngue. E qual é o significado atribuído a escolas como essa? Existem estudos em que esse modelo educacional é chamado de Educação Bilíngue de Elite, e “essa denominação ocorreu devido às condições financeiras favoráveis dos alunos que podem frequentar essas escolas” (LIBERALI; MEGALE, 2016, p. 12). Ou seja, ao considerar as escolas bilíngues que oferecem o ensino da língua materna e de uma língua considerada de prestígio, que é o caso do inglês, percebe-se, ao menos no Brasil, um padrão, de maneira geral, na classe econômica e social dos alunos e, dessa forma, o significado atribuído é que não se trata de uma educação acessível para todos, considerando tanto aspectos econômicos, como o caso de locais em que não há oferta de escolas bilíngues.

Sendo assim, esse significado compõe também o sentido que essas escolas têm para essas professoras, uma vez que todo sujeito vai se constituindo também pela influência que está em seu entorno. Ou seja, conseqüentemente, esse contexto bilíngue e o significado que ele carrega, afeta a atribuição dos sentidos que as professoras darão para essas escolas.

Além disso, essa realidade em que estão inseridas também afeta a constituição delas enquanto professoras, pois o contexto exige que elas tenham habilidades e conhecimentos específicos para atender a demanda que uma escola bilíngue tem, como o ensino de conteúdos curriculares e da língua concomitantemente. Sendo

assim, a forma com que o contexto afeta pode ser determinante para o trabalho pedagógico desenvolvido, uma vez que

o professor é um mediador importante na sala de aula e os afetos que advém das experiências vividas com os alunos estão fortemente relacionados ao conhecimento que ele tem do que ensina e também às disponibilidades de escuta, de apoio e consideração das necessidades dos alunos (TASSONI; TEIXEIRA; BUZIOLI, 2021, p. 261).

Ou seja, a troca de afetos vai acontecendo em sala de aula, uma vez que um afeta e é afetado pelo outro e pelo contexto em que está inserido. Mas, é preciso dar destaque ao papel do professor nessa relação, já que ele precisa mediar, e conseqüentemente afetar, o aluno em relação ao seu aprendizado.

Por isso, consideramos que no contexto educacional, sobretudo na sala de aula, é importante destacar a existência de mediadores que afetam, de maneira significativa, a relação entre aluno e objeto de conhecimento (conteúdos escolares) (TASSONI; SILVA, 2021, p. 265).

Considerando as questões acerca do conhecimento e do processo de ensino, é preciso considerar a relação de interdependência entre aspectos afetivos e cognitivos. Tassoni (2008) destaca que Vigotski estabelece uma relação entre os afetos e os processos de atribuição de sentidos e significados, assumindo uma visão monista em relação à compreensão do comportamento humano, em que a dimensão dos afetos está, indissociavelmente, articulada à dimensão da cognição.

Da mesma forma, Souza, Petroni e Andrada (2013, p. 528) citam que “a afetividade na obra de Vigotski pode ser observada nas categorias sentido e significação, utilizadas pelo autor para explicar a singularidade do sujeito”.

Oliveira e Rego (2003, p. 19), discorrendo sobre os estudos de Vigotski a respeito das relações entre afeto e cognição, apresentam que

a vida emocional está conectada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de um modo geral. Sendo assim, seu papel na configuração da consciência só pode ser examinado por meio da conexão dialética que estabelece com as demais funções e não por suas qualidades intrínsecas. Nessa conexão, o repertório cultural, as inúmeras experiências e interações com outras pessoas representam fatores imprescindíveis para a compreensão dos processos envolvidos.

Baseando-se nos conceitos de Vigotski, é possível aprofundar sobre como o ser humano constrói sentido e como essa construção articula-se à afetividade.

Seguindo a perspectiva de Vigotski, o social é fundamental para a forma que o sujeito constrói sentido, uma vez que é afetado por ele.

Assim, busca-se entender os desafios enfrentados pelas professoras no contexto escolar bilíngue, considerando que esses desafios estão no campo dos dilemas da profissão, visando compreender como esses dilemas afetam essas profissionais e como elas significam as formas como são afetadas por eles.

Para Vigotski, os afetos estão implicados nos processos de significação. O campo dos sentidos está muito marcado pelas emoções diretamente vinculadas às experiências, de maneira muito especial, as vividas com as pessoas. É marcado pela subjetividade e é dinâmico, tem movimento, justamente por se relacionar às experiências vividas com o outro.

Além da relação entre os sentidos e os afetos, Vigotski defende também a relação entre afeto e cognição, argumentando que a pessoa sente, pensa e age simultaneamente. Portanto, os afetos exercem influências nas formas de pensar e agir. Considerando o trabalho do professor, o modo como ele é afetado pode determinar a forma como irá se posicionar na sala de aula.

Vigotski, para defender que os afetos estão implicados no processo de significação, que estão vinculados às experiências vividas e que são marcados pela subjetividade, baseia-se nos estudos de Spinoza. Ou seja, apresenta que afeto e cognição são processos que se dão de maneira articulada e que se desenvolvem na experiência com o outro. Nesse sentido, Spinoza foi uma referência na elaboração dessas ideias, uma vez que ele defende que “ter consciência de si e do que afeta o corpo constitui a ligação entre mente e corpo” (SPINOZA apud TASSONI; TEIXEIRA; BUZIOLI, 2021, p. 243).

Considerando ainda a interdependência entre a dimensão afetiva e cognitiva, com base em Spinoza, destaca-se que, além de pensar e sentir concomitantemente, há também a ação. Para Spinoza (2009), os afetos referem-se ao estado em que se encontra o corpo em relação à sua potência de ação. Assim, entende-se que os afetos estão relacionados às formas de perceber a experiência vivida e as razões para agir.

Essas experiências provocam diferentes emoções e sentimentos, que a depender de suas naturezas – da ordem da alegria ou da tristeza – vão aumentar ou diminuir a força da energia vital que mantém uma pessoa, denominada por Spinoza como *conatus*, desencadeando potências diferentes nas formas de agir.

Pedro (2013, p. 27) explica que o *conatus*, para Spinoza, é “entendido não só como um esforço de perseverança no ser ou de preservação do ser num determinado estado, mas também como impulso, energia vital de transformação do ser em direção à sua maior perfeição”.

Tassoni, Teixeira e Buzioli (2021, p. 243) apresentam que, de acordo com a teoria de Spinoza,

À medida que somos afetados pelas relações que estabelecemos e experiências que vivenciamos vão ocorrendo flutuações no *conatus*, no sentido de aumentar ou diminuir a força vital e, conseqüentemente, a nossa potência para ação.

Pensando no contexto escolar, especificamente o contexto escolar bilíngue, a forma com que os professores são afetados será refletida em sua prática pedagógica – na sua forma e potência de agir.

Tão importante quanto os motivos que levam alguém a optar pela carreira docente, é entender como esses professores se identificam e se reconhecem na profissão, pois assim, é possível compreender também a sua prática pedagógica, suas escolhas e suas estratégias utilizadas em sala de aula. Conforme já mencionado, as significações e os sentidos atribuídos por esses sujeitos em seu contexto os afetam e determinam a forma com a qual se constituem.

De acordo com Souza, Petroni e Andrada (2013, p. 527) “a forma com que o professor se representa e se percebe no exercício da sua função, assim como suas concepções de educação, de ensino e aprendizagem interferem em suas práticas pedagógicas”, o que reforça a ideia de que a maneira com que esses professores se reconhecem pode ser fundamental para determinar suas opções no âmbito profissional.

Mas, é importante ressaltar que diversos fatores podem influenciar diretamente nesse autoconhecimento docente. É preciso considerar o ambiente de trabalho, a realidade da sala de aula, o contexto dos alunos, entre outros. É preciso, também, refletir acerca de como o contexto no qual estão inseridos pode influenciar nessa constituição identitária.

Considerando professores que atuam com crianças, seja na Educação Infantil, ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é inegável que a realidade na qual trabalham afeta tanto as suas práticas pedagógicas, como a forma com que se identificam como professores. O desafio, de maneira geral, é conseguir realizar uma

prática de ensino em que o aluno desenvolva de maneira efetiva as habilidades linguísticas esperadas para sua idade, tanto na língua materna, quanto na segunda língua, como no caso desta pesquisa, o inglês.

E a afetividade desempenha um papel extremamente importante acerca dos aspectos que estão diretamente relacionados com a constituição identitária docente. Assumindo a afetividade como dimensão constitutiva do ser humano, destaca-se que os professores, inseridos em seus ambientes de trabalho, afetam e são afetados pelas pessoas com as quais interagem e pelas situações que são vividas diariamente.

Considerando que os afetos compõem a dimensão humana, eles participam, então, da relação que o professor vai estabelecer com o ensino, com as crianças e com a própria língua, tanto o inglês quanto o português. Portanto, podemos considerar que as experiências vividas pelos professores em relação ao inglês, como, por exemplo, os cursos de idiomas, os intercâmbios educacionais ou a experiência de morar em um outro país, são fontes de afetos, e essas situações, uma vez que são subjetivas, são responsáveis por desencadear a atribuição de sentido à língua.

Além disso, são os afetos, mobilizados nessas experiências, que compõem a constituição de ser docente em escola bilíngue, trabalhando com crianças em processo de desenvolvimento da língua materna, concomitantemente ao aprendizado do inglês.

A afetividade envolve as emoções e os sentimentos, que são aspectos que estão diretamente relacionados com a constituição identitária do professor. É importante ressaltar que os afetos podem desencadear diferentes sentimentos, como sofrimento e desânimo, ou podem mobilizar sentimentos de alegria, de consideração, de respeito, de admiração, gerando mais engajamento (SOUZA; PETRONI; ANDRADA, 2013).

Os significados da profissão docente construídos ao longo do tempo marcam a constituição identitária. Por exemplo, a ideia de que o professor é responsável por resolver todos (ou quase todos) os problemas da sociedade por meio do processo educativo, leva muitas vezes parte dos professores a se colocarem neste papel, podendo disparar, na concepção espinosana, sentimentos tristes, diminuindo a potência de agir, e conseqüentemente, o *conatus*. Sendo assim, é possível compreender que, dependendo da maneira como o sujeito é afetado, e considerando as suas subjetividades, pode haver a diminuição ou aumento do *conatus*, e

consequentemente, diminuição ou aumento da potência de agir (SPINOZA, 2016, *Ética*, III, Prop. 11).

Assim, podemos refletir: os professores têm consciência de como esses afetos podem influir em sua prática docente? Até que ponto eles têm consciência de que estão constantemente afetando seus alunos ao mesmo tempo em que estão sendo afetados?

No âmbito dos afetos que atuam nos modos de pensar e agir do professor na sala de aula, há um conjunto de dilemas, que no contexto escolar, referem-se às situações problemas que surgem, e que cabem ao professor, como responsável pela sala de aula, buscar a melhor solução. Sadalla *et al.* (2005, p. 73), baseando-se em Pacheco, afirmam que “os dilemas são situações problemáticas que se apresentam às pessoas constituindo-se como objeto de preocupação e de reflexão constantes”. A questão é compreender como esses dilemas vão afetando esse professor.

A forma com que o professor é afetado mobiliza diferentes emoções e sentimentos, que potencializam ou trazem passividade para a ação. Se o afeto desencadeia sentimentos como alegria, por exemplo, há um aumento na sua potência de agir, mas se o sentimento for mais voltado para a tristeza ou sofrimento, muitas vezes o professor pode ficar sem saber o que fazer, pois, “se uma coisa aumenta ou diminui, estimula ou refreia a potência de agir de nosso corpo, a ideia dessa coisa aumenta ou diminui, estimula ou refreia a potência de pensar de nossa mente” (SPINOZA, 2016, *Ética*, III, Prop. 11, p. 106).

Ou seja, esse sentimento, decorrente de um afeto, provoca na pessoa mudanças, tanto na forma de agir quanto na de pensar. Mas, quando a pessoa consegue reconhecer o que a afeta e os sentimentos que decorrem disso é possível manter a potência de ação, pois “quanto mais conhecemos a respeito dos processos que nos afetam, mais possibilidades temos de intervir, buscando preservar a força de nossa energia vital – *conatus*” (TASSONI; TEIXEIRA; BUZIOLI, 2021, p. 259).

Destaca-se a relação entre os conhecimentos construídos a partir do fazer docente, que servirão de base para que o professor possa refletir acerca dos dilemas educacionais, pois existe uma relação direta entre o pensar-sentir-agir, reforçando a relação importante entre teoria e prática. Desta forma, a formação continuada de professores em serviço, é uma possibilidade potente para a articulação entre teoria e prática, em que a primeira ilumina, areja, reorienta a segunda, tornando o fazer mais consciente, abrindo caminhos para o enfrentamento dos dilemas e desafios.

Assim, quanto mais conhecimento a pessoa detém sobre uma determinada questão, ou seja, quanto mais próximo estiver do conhecimento científico, maior será a sua potência de ação diante das situações que o envolvem (TASSONI, TEIXEIRA, BUZIOLI, 2021, p. 259).

A relação entre conhecimentos e afetos se evidencia nas decisões dos professores, diante das diferentes situações. Por exemplo, como um professor age diante de um dilema que lhe surge inesperadamente em uma aula? Esse é um aspecto fundamental, pois a decisão que esse professor irá tomar, que pode lhe ocorrer em questão de segundos, é afetada por teorias, práticas, sentimentos e emoções. A questão é que, muitas vezes, os professores têm “pouco tempo para refletir simultaneamente à ação” (SADALLA *et al.*, 2005, p. 73), o que pode o levar a tomar decisões precipitadas. Por isso, é importante que a reflexão seja constante, assim como a consciência do que acontece no entorno. Então, o ideal seria “refletir a respeito não só do que acontece naquele momento referido, mas, também, nos futuros acontecimentos que poderão surgir a partir da sua tomada de decisão” (SADALLA *et al.*, 2005, p. 73). Os dilemas, portanto, fazem parte do cotidiano dos professores e demandam decisões que nem sempre estão pautadas em ideias claras e mais conscientes.

Um passo importante, seria compreender como os dilemas cotidianos permeiam a atividade profissional. A partir do momento em que há reflexão sobre os possíveis problemas que surgem, o professor pode, articulando a teoria que fundamenta a sua compreensão sobre ensinar e aprender e a sua prática cotidiana, estabelecer estratégias prévias para lidar com esses desafios.

Considerando o objetivo de compreender os desafios que professores bilíngues vivenciam na sala de aula, refletindo sobre as estratégias adotadas por eles para enfrentá-los, o estudo desenvolvido por Sadalla *et al.* (2005) possibilita pensar que, o ideal seria que esses docentes tivessem a possibilidade de tomarem consciência dessas decisões. Portanto, as estratégias escolhidas para o enfrentamento dos desafios e dilemas que se impõem às práticas docentes refletem afetos, crenças, conhecimentos.

3. MÉTODO

A pesquisa em educação no Brasil apresenta diversos desafios, porque tem como objeto de investigação o comportamento humano que é bastante complexo. Bernardete Angelina Gatti é uma das principais autoras que se propõe a estudar e compreender as dificuldades que essa área de conhecimento enfrenta.

Em um de seus artigos, Gatti (2012) apresentou importantes reflexões acerca de pesquisas educacionais, norteadas por algumas questões “que precisam ser consideradas: De onde partimos? Com quais referentes? Para quem queremos falar? Por quê? Que tipos de dados nos apoiam? Como se originaram? Como cuidamos de nossa linguagem e comunicação?” (GATTI, 2012, p.14). Considerando as indagações que a autora apresenta, é possível esboçar o caminho metodológico de uma pesquisa buscando alcançar seus objetivos, que, de modo geral, tendem a contribuir com o campo da educação.

Visando uma pesquisa que enfatize a relevância dos significados e sentidos atribuídos pelos participantes, foi escolhida a abordagem qualitativa, pois de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 48), os pesquisadores “tentam analisar os dados em toda a sua riqueza” estabelecendo “estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51), ressaltando o quanto a significação dos participantes se torna central em todo o processo.

O instrumento escolhido foi a entrevista. Conforme Lüdke e André (1986, p. 33) “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. Sendo assim, “o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-34), possibilitando ao entrevistador compreender os sentidos que ele atribui à sua fala, compreendendo a realidade na qual está inserido. Além disso, “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

As autoras reforçam ainda a importância de conduzir a entrevista de maneira que as informações surjam de modo natural, sem que o entrevistador force uma resposta, o que pode criar situações de desconforto para os participantes. Além disso,

é preciso atenção também na comunicação não-verbal, interpretando gestos, expressões, entonações etc., buscando “analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36).

Ludke e André (1986, p. 37) enfatizam ainda que

[...] é muito importante que o entrevistado esteja bem-informado sobre os objetivos da entrevista e de que informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, respeitando-se sempre o sigilo em relação aos informantes.

O tipo de entrevista escolhida para essa investigação foi a entrevista recorrente, que tem uma estrutura que prevê mais de um encontro com os participantes. Assim, é possível uma construção “do conhecimento sobre o tema de maneira partilhada e planejada” (LEITE; COLOMBO, 2006, p. 128), pois os sujeitos envolvidos têm a oportunidade de revisar, refletir e contribuir durante o processo de produção do material empírico. Portanto, nesta modalidade de entrevista está contemplada uma participação bastante ativa do entrevistado.

A entrevista inicial parte de uma questão ampla, que é disparadora da conversa. O material resultante deste primeiro encontro é transcrito e organizado em categorias provisórias. O participante, em um segundo encontro, recebe a transcrição feita, bem como a categorização inicial e nesse contexto complementos e reorganizações poderão ser feitas, disparando um novo momento de entrevista. Esses procedimentos se repetem após o segundo encontro e dão subsídios para um terceiro encontro. O processo de entrevista se encerra quando pesquisador e participante acordam sobre o esgotamento do assunto. Observa-se que neste modelo de entrevista as possibilidades de reflexão e interpretação do material resultante das conversas possibilitam um acesso mais efetivo aos significados e sentidos que os participantes vão produzindo.

As entrevistas foram realizadas pela plataforma *Zoom*, que permite a gravação das chamadas de vídeo com imagem e som, aspectos importantes para a transcrição.

Assim, a partir das gravações das chamadas de vídeos realizadas na plataforma, foi possível transcrever a fala, contando com o apoio dos gestos, expressões faciais, pausas e hesitações captadas no momento da entrevista, que podem contribuir para a interpretação e compreensão dos significados que estão sendo construídos.

Participaram da pesquisa seis professoras que atuam em escolas bilíngues, em duas cidades diferentes localizadas no interior do estado de São Paulo. Dois encontros para as entrevistas com cada uma das professoras foram considerados por elas e pela pesquisadora como suficientes para explorar as questões relacionadas ao tema da docência em escola bilíngue. Cada encontro teve a duração de uma hora, aproximadamente.

No primeiro encontro com as professoras que atuam com a língua adicional, a questão disparadora foi: “você atua como professora no ensino bilíngue. Sendo assim, gostaria que me contasse como foi construída a sua relação com o inglês. Por que escolheu essa língua para aprender?”. A partir dessa questão, as professoras relataram sobre o seu processo de formação, especialmente em relação ao inglês e como chegaram às escolas que atuam atualmente.

A fim de compreender sobre suas concepções de bilinguismo, também foi explorada na conversa a forma como o currículo bilíngue está constituído nas escolas em que trabalham, e quais são os aspectos relevantes para sua formação e de seus alunos.

Já com as professoras que atuam com o português, a questão disparadora foi voltada para a sua formação, seguida de um questionamento a respeito das razões que as levaram trabalhar em uma escola bilíngue. Apesar de haver um roteiro norteador para a conversa, algumas perguntas foram surgindo com base nas falas das professoras.

3.1. Descrição e caracterização das participantes

As professoras foram selecionadas, a partir das relações profissionais da pesquisadora, segundo os seguintes critérios: estar atuando na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo, no mínimo, três anos de docência em escola bilíngue.

A partir das respostas afirmativas em relação ao convite para participação na pesquisa, foi realizada uma conversa com cada professora com o objetivo de explicar o desenho do estudo, e com a confirmação do desejo de participar, foi enviado por e-mail o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, solicitando a leitura atenta, a impressão, a assinatura e a digitalização para o retorno também via e-mail, para a pesquisadora.

Como já mencionado, seis professoras aceitaram o convite, atendendo aos critérios mencionados. Em relação às escolas em que as participantes atuam, a organização em relação à língua materna e à língua adicional é diferente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Até o *Kinder One* (que corresponde a crianças com idade entre 2 e 4 anos), o ensino é 100% em inglês, a partir do *Kinder Two* (que corresponde à pré-escola, em que a idade média das crianças é de 5 anos) até o 5º ano passa a ser 50% português e 50% inglês. Nas escolas que oferecem o ensino com o currículo bilíngue 50% português e 50% inglês a organização é a seguinte: Português, História e Geografia e aulas de especialistas (Arte, Música e Educação Física) são disciplinas oferecidas em português; enquanto Matemática, Ciência e *Language*, em inglês. Apenas no 5º ano há uma mudança e Matemática passa a ser em português, e Educação Física e Arte ministradas em inglês.

O quadro abaixo apresenta informações de cada professora participante da entrevista em relação à turma em que atua, ao currículo ao qual se vincula, sua formação acadêmica e sobre o modelo organizacional da escola em relação à língua materna e à adicional.

Quadro 2 – Informações sobre o contexto de atuação das professoras participantes

Professora	Turma	Currículo de atuação	Formação	Modelo de escola bilíngue
Catarina	Pré-escola (4 a 5 anos)	Inglês	Pedagogia e Publicidade	Educação Infantil – O professor conduz o uso do inglês/português.
Betina	Pré-escola (4 a 5 anos) e 2º ano do Ensino Fundamental	Português	Pedagogia / Psicoedagogia	Educação Infantil (exceto a pré-escola) – 100% em inglês Pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental – 50% em inglês, 50% em português.
Lívia	4º ano do Ensino Fundamental	Português	Pedagogia, História e Geografia	Anos iniciais do Ensino Fundamental – 50% em inglês, 50% em português.

Luana	1º ano do Ensino Fundamental	Inglês	Pedagogia e Fisioterapia	Ensino Fundamental – 50% em inglês, 50% em português.
Luísa	5º ano do Ensino Fundamental	Inglês	Letras e Pedagogia	Ensino Fundamental – 50% em inglês, 50% em português.
Maísa	Pré-escola	Inglês	Pedagogia	Educação Infantil (exceto a pré-escola) – 100% em inglês Pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental – 50% em inglês, 50% em português.

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, apresentamos com detalhes cada uma das professoras.

A professora Catarina⁴ conta que sempre teve muita dificuldade com a língua inglesa, relatando que a língua não fazia sentido para ela. Sendo assim, buscando auxiliá-la a aprender uma segunda língua, em torno dos 7 anos de idade o pai a matriculou em uma escola de idiomas para aprender inglês. Após muitos anos de curso, a professora ainda sentia dificuldade para se expressar na outra língua, mesmo compreendendo muito bem. Após o ensino médio, entrou em um curso preparatório de vestibular, e apesar de também estudar o inglês, perdeu o interesse pelo idioma nessa época. Cursou a faculdade de publicidade e foi nessa época que começou a surgir a vontade de, após concluir a graduação, fazer um intercâmbio. Ela relata que foi no período que ficou na Califórnia (EUA) que realmente aprendeu a falar inglês e o idioma começou a fazer mais sentido. Ao voltar para o Brasil, continuou se dedicando ao estudo da língua, quando surgiu a oportunidade de dar aula para crianças em uma escola de idiomas. A própria escola em que estava trabalhando pediu que ela cursasse Pedagogia. Durante essa segunda graduação, foi indicada para começar a trabalhar em uma escola bilíngue, em que começou como estagiária, e agora, formada, atua como professora da Educação Infantil, com turmas de crianças entre quatro e cinco anos de idade. Na escola em que trabalha, que é de contexto bilíngue, a professora conta que é preciso manter um equilíbrio entre o português e o inglês para ser compreendida pelos alunos.

⁴ Todos os nomes de professoras são fictícios.

A professora Luana iniciou dizendo que nunca se imaginou na área da educação e que as coisas foram acontecendo naturalmente. A sua vontade de estudar inglês surge por influência de um professor de inglês que teve no Ensino Fundamental, quando ela tinha mais ou menos treze anos de idade, que a fez gostar da língua por ensinar de uma forma que fazia sentido para ela. Por conta dessa influência, começou a estudar em uma escola de idiomas. Além da escola, para melhorar na compreensão e fala, ouvia muita música, assistia filmes e lia livros em inglês. A primeira experiência que teve como professora foi na própria escola de idiomas que estudava, quando foi chamada para dar aula para turmas iniciantes. Como o plano não era ser professora, Luana se formou em fisioterapia, mas continuou se dedicando ao inglês. Mesmo durante a primeira graduação, ela começou a dar aula de inglês para turmas de uma escola técnica. Conseguiu o emprego através de um concurso, e para ela compensava financeiramente aceitar o trabalho. Foi durante esse período que começou a sentir prazer com a docência, pois queria que seus alunos sentissem o mesmo que ela havia sentido com o professor que tivera no Ensino Fundamental, buscando estratégias para que o inglês fizesse sentido para eles. Quando seu contrato nessa escola técnica estava acabando, havia um colégio bilíngue que estava contratando professores, porém, era preciso ter o curso de Pedagogia. Assim, Luana iniciou a segunda graduação e entrou nessa escola. Ela começou como auxiliar, pouco tempo depois se tornou professora e chegou a exercer o cargo de coordenadora da escola. A professora relata que foi um período que aprendeu muito sobre a área da educação, em um sentido mais prático, principalmente sobre a alfabetização, uma vez que trabalhava com Educação Infantil. Um tempo depois, Luana começou a trabalhar em um outro colégio, que até então não era bilíngue, em que entrou como professora titular de sala. Um ano depois, ela foi convidada a dar aula de inglês (como segunda língua) para as turmas da Educação Infantil. Porém, depois de dois anos, o colégio tornou-se bilíngue, e ela assumiu novamente uma turma como professora titular, mas agora responsável pelo currículo em inglês. Desde então, Luana atua como professora de turmas de 1º ano do Ensino Fundamental e é responsável pelas disciplinas de *language*, *science* e *math*, pois o currículo escolar é de 50% inglês e 50% português.

A professora Máisa relatou que ser professora bilíngue não estava em seus planos. Ela estuda inglês desde a adolescência, mas principalmente por uma questão de necessidade, por reconhecer a importância da língua. Apesar de ter estudado por

algum tempo em escolas de idiomas, conta que sua formação na língua se deu com professores particulares, um deles, inclusive, que tinha o inglês como língua nativa. É formada em Pedagogia e sua primeira atuação foi em uma escola de imersão em inglês, que, de acordo com a professora, se difere de uma escola bilíngue, já que na escola de imersão os momentos com a segunda língua são pequenos e pontuais. Em uma viagem com a família ao Canadá, conseguiu agregar muito à sua fluência oral em inglês, em razão da necessidade recorrente de se comunicar. Durante essa viagem, recebeu a proposta para ser professora bilíngue no colégio em que atua hoje. Maísa conta que sente que tem uma defasagem em sua formação na língua inglesa por não ter concluído um curso de idioma e não possuir um certificado. A professora hoje atua com turmas de Educação Infantil, na etapa chamada *Kinder Two*, com crianças de cinco anos.

Já a professora Luísa diz que sempre se interessou muito pelo estudo de línguas. Começou a estudar o inglês aos dez anos de idade, em um curso que durou mais ou menos cinco anos e acredita que seu inglês nessa época já era “razoável”. Ao terminar o Ensino Médio, fez sua primeira graduação, em linguística, e estudou várias línguas, mas a única que continuou usando foi o inglês. Durante esse período, começou a dar aula em uma escola de idiomas por intermédio de uma amiga que era a coordenadora e ficou por quatro anos. Depois, trabalhou em uma outra escola de idiomas, também por um período de quatro anos. Lá, os horários das aulas eram pulverizados, variando entre as oito da manhã e dez da noite, o que tornava a organização pessoal bastante difícil. Surgiu, então, a proposta para trabalhar em uma editora de material didático para ensino de inglês como segunda língua. Ela aceitou a proposta e ficou no emprego por quase um ano. Relata que a experiência de produzir material era muito diferente de ser professora e que aprendeu muito durante esse período. Depois do trabalho nessa editora, Luísa se tornou professora de inglês em uma escola que iniciava o ensino bilíngue, mas que tinha o ensino de inglês como segunda língua. Ao se mudar para a cidade que vive atualmente, entrou como assistente em uma outra escola (de contexto) bilíngue, e depois de um tempo passou a ser professora. Hoje, Luísa trabalha em outro colégio bilíngue, atuando como professora de turmas de 5º ano, sendo responsável pelos conteúdos de *science* e *language*, pois se trata de um currículo 50% português e 50% inglês.

A professora Lívia relata que trabalha como professora há dez anos, e já passou pela experiência de trabalhar em escolas estaduais como substituta e como

professora titular dos anos iniciais em outro colégio particular. Ela relata que a oportunidade de trabalhar em outra escola surgiu por contato de um familiar que já trabalhava nessa escola, que é de contexto bilíngue. Quando foi até a escola para realizar o processo de entrevista, conta que o fato de ser bilíngue não foi relevante para ela, mas que depois de contratada, isso a preocupou um pouco. A coordenadora explicou que ela seria responsável pelas disciplinas de história e geografia, e ela conta que, por alguns momentos em seu cotidiano, até se esquecia que estava em uma escola bilíngue. Porém, depois de um tempo, ela conta que algumas “dificuldades” começam a surgir. Por exemplo, quando algum aluno fala com ela em inglês na aula, e algumas vezes ela não sabe responder. Com o tempo, Lívia relata, que aprendeu que não tinha problema em não saber inglês e falava abertamente aos seus alunos que precisariam pesquisar para ter a resposta. Lívia é formada em Pedagogia e, atualmente, cursa a faculdade de História e Geografia. Está há três anos trabalhando em escola bilíngue.

A professora Betina é formada em Pedagogia e conta que, desde que se formou, trabalha no mesmo colégio. Quando iniciou seu trabalho como professora a escola ainda não era bilíngue e pode acompanhar todo o processo de transição. Betina conta que, apesar da cobrança da escola para que ela estude o inglês, ela fez Pós-Graduação em Psicopedagogia e pretende continuar os estudos, mas na área da alfabetização. Ela trabalha nessa escola há cinco anos.

3.2. Procedimentos de análise de dados

Com o material empírico em mãos, é fundamental que o pesquisador defina qual proposta de análise irá proporcionar alcançar, de maneira mais efetiva, seus objetivos e comprovar (ou não) suas hipóteses.

Muitos estudiosos buscam metodologias que possibilitam uma análise mais profunda e significativa da sua pesquisa. Uma escolha metodológica que visa analisar os sentidos intrínsecos nos dados da pesquisa são os núcleos de significação, que possuem etapas específicas para a apreensão das significações que podem passar despercebidas no momento da investigação, mas que são fundamentais para a análise.

Considerando o material empírico, é necessário que o pesquisador selecione uma metodologia de análise que seja condizente com sua proposta. Realizar a análise com base nos núcleos de significação reúne fundamentos teóricos-metodológicos para a apreensão dos sentidos atribuídos pelos participantes, em relação ao objeto investigado. Aguiar e Ozella (2013, p. 301) afirmam que,

desse modo, frisamos que nossa reflexão metodológica sobre a apreensão dos sentidos estará pautada em uma visão que tem no empírico seu ponto de partida, mas com a clareza de que é necessário irmos para além das aparências, não nos contentarmos com a descrição dos fatos, mas buscarmos a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo em seu processo histórico.

Utilizar os núcleos de significação representa buscar uma análise mais profunda da situação, compreendendo o contexto em que os sujeitos se encontram, assim como seu próprio histórico.

Aguiar e Ozella (2013, p. 308) ressaltam que um dos instrumentos que mais contribuem para esse modelo de análise é a entrevista, uma vez que “permite acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente os sentidos e os significados”. Além das entrevistas, também podem ser úteis materiais como relatos, vídeos, desenhos, entre outros. Ou seja, instrumentos que permitam ao pesquisador acessar o sentido que o sujeito atribui a uma fala ou situação podem compor dados para uma análise a partir dos significados.

Os autores apresentam alguns caminhos que devem ser seguidos até a construção dos núcleos de significação, pois eles precisam conter critérios de formulação e serem pertinentes para a pesquisa. Portanto, partindo da organização do material coletado, é necessário se atentar à fala dos sujeitos, visando relacioná-las seguindo algum critério, pois “consideramos que a palavra com significado é a primeira unidade que se destaca”. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 308). Desta forma, os autores encaminham os procedimentos de análise iniciando com a seleção de pré-indicadores, passando aos indicadores para chegar na elaboração dos núcleos de significação.

Os pré-indicadores são compostos pelas falas dos sujeitos da pesquisa, considerando todo o contexto e o histórico ao qual pertencem. Carregam os sentidos e as emoções de cada pessoa. Além disso, Aguiar e Ozella (2013, p. 309) afirmam que os pré-indicadores são “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto,

constituem uma unidade de pensamento e linguagem”. Mas, nem todas as falas registradas na pesquisa serão consideradas pré-indicadores. Como mencionado, é necessário o estabelecimento de critérios para essa escolha, sempre visando o foco do estudo. Assim, “um critério básico para filtrar estes pré-indicadores é verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309). Sendo assim, para essa pesquisa, o critério de escolha dos pré-indicadores partiram de tudo aquilo que se relacionava com o objetivo e o problema de pesquisa, como práticas pedagógicas, desafios, estratégias em sala de aula, a compreensão do conceito de bilinguismo, relacionamento com os alunos, os pais e a gestão e outras ideias que pudessem estar relacionadas ao objetivo da pesquisa.

Após a seleção dos pré-indicadores, é preciso estabelecer uma relação entre eles e agrupá-los. Esse passo no processo de análise refere-se à construção dos indicadores, que reúne pré-indicadores categorizados por conteúdos em relação à similaridade ou pela contraposição. Mas é importante ter clareza sobre todo o contexto no qual a fala foi retirada, para não deturpar o verdadeiro sentido que o sujeito atribui. “Entendemos, desse modo, que os indicadores só adquirem algum significado se inseridos e articulados na totalidade dos conteúdos temáticos contidos nas expressões do sujeito” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309).

Assim, a partir dos pré-indicadores foram identificados indicadores que se relacionam com o objetivo da pesquisa. No quadro abaixo estão exemplos de pré-indicadores e seus respectivos indicadores.

Quadro 3 – Pré-indicadores e indicadores

Pré-indicadores	Indicadores
Eu sempre tive muita dificuldade de aprender inglês na escola, e hoje eu consigo ver o porquê. Porque, primeiro que eu não tinha muito interesse, para mim era tudo muito difícil, e a professora também não ajudava muito, né. Então nada fazia sentido para mim ali, então por esse motivo eu nunca tive interesse. Fui aprendendo o básico do básico.	Experiência como aluna
Para eu gostar de estudar inglês não teve nada específico assim que influenciou, mas na minha casa a gente sempre leu muito, minha mãe era professora de alfabetização, 1º e 2º ano; meu pai é de outra área, mas ele também sempre gostou de ler, sempre leu bastante, então eu aprendi a ler escrever	Experiências pessoais

<p>rápido, com 4 anos, cedo né, não rápido. Então, a gente sempre teve muito costume de ler bastante.</p>	
<p>Na faculdade eu estudava numa academia, aí depois eu comecei a trabalhar, eu estudei com um professor particular, mas nunca fui uma daquelas alunas da academia de inglês que ficam muito assim... Então hoje, por exemplo, a minha formação, ela é de cursos com professores particulares, eu não tenho um certificado, por exemplo.</p>	<p>Formação pessoal</p>
<p>E lá dentro eu fui passando por várias etapas. Eu comecei no <i>green one</i>, no ano seguinte eu já tava no <i>green two</i>, no outro ano, eu fui professora da <i>preschool</i>, que pra mim... nossa... Meu Deus! É realmente encantador! Essa fase da alfabetização, gente... é assim, eu me arrepiava de ver meus alunos aprendendo a ler, tanto em português quanto em inglês. Lá acontecia de forma sequenciada a alfabetização, então primeiro eles eram alfabetizados em português, o inglês... é mais ou menos como acontece hoje também né, o inglês a gente sempre vai estimular, mas não vai cobrar, e o português era mais cobrado.</p>	<p>Experiência como professora</p>
<p>E eu gosto muito de produzir material didático, então me agradou bastante, acho que aprendi muito saber como é o processo... porque dar aula é diferente de produzir material, totalmente, você tem que produzir o material pensando em como é que o outro vai ler, como é que o outro vai entender...</p>	<p>Experiências em outras áreas com inglês</p>
<p>É, então eu falo que o primeiro pontapé foi dele, foi desse professor que me mostrou como é, e que me inspirou, daí até trazendo a minha profissão, a ser um pouco como ele, sabe? Eu tenho vontade de ser para os meus alunos um pouquinho do que ele foi <i>pra</i> mim. De clarear a mente para o idioma.</p>	<p>Influência de outros professores</p>
<p>Então quando aparece, por exemplo, uma palavra que eu não conheço, geralmente eu uso o Google tradutor, que a gente tem aí como uma ferramenta rápida. Mas geralmente a minha estratégia é trazer eles para isso, então pergunto para ver qual deles que sabe para me ajudar, e eles gostam desse papel também. Eles se sentem valorizados né.</p>	<p>Estratégia com os alunos</p>
<p>Enfim, acho assim que tem algumas lacunas, claro que tem suas vantagens e tal, não tenho assim uma definição de dizer “ai eu sou</p>	<p>Educação bilíngue</p>

<p>contra o ensino bilíngue”, só acho que tem crianças que não se encaixam nesse modelo, acho que essa é a questão mesmo assim, que tem crianças que precisavam de um outro tipo de escola, sabe, para se desenvolver melhor ver o que seria mais adequado para elas, porque tem crianças que têm muita dificuldade já no português né então precisaria de um outro modelo, mas acho que é basicamente isso assim.</p>	
<p>Crianças que entraram, de repente, no ano passado, ou crianças que estavam acompanhando até 2019, estavam indo, e aí chegou 2020... Atrapalhou tudo. Então, deu uma estagnada. Talvez se estivessem, se não tivesse acontecido a pandemia, talvez tivessem desenvolvido melhor né, não sei também não dá para afirmar assim.</p>	<p>Pandemia - aulas remotas</p>
<p>Ter essa flexibilidade no idioma de poder trocar, trocar na hora que eu quiser. Você pode me perguntar em português e eu vou responder em inglês, ou o contrário, é mais essa flexibilidade.</p>	<p>Conceito de bilinguismo</p>
<p>Parece que qualquer um pode ser professor de inglês né. É aquela coisa, se meu marido for para os Estados Unidos, se a gente se muda para os Estados Unidos, ele pode ser professor de português? Porque ele é nativo, ele fala uma linguagem padrão, ele tem um bom domínio da norma padrão, ele escreve muito bem, ele lê muito bem, ele fala se comunica muito bem, mas ele é professor de português?</p>	<p>Formação de professores</p>
<p>Porque a educação no Brasil, as escolas regulares, a grande maioria principalmente em escolas públicas, é um ensino muito tradicional, apesar da BNCC parece ser um documento super atual, tem bastante coisas atuais ali, é bem bonitinha lá no documento né, mas o que a gente vê na prática na escola, é algo muito tradicional em que o professor fala, o aluno escuta... enquanto outros países que tiveram uma reforma da educação lá nos anos 50 e 60 já tem outra prática né.</p>	<p>Educação</p>
<p>Por exemplo, tenho uma aluna que hoje ela já consegue escrever uma frase simples, esses dias na aula eu nem pedi uma frase, pedi uma palavra, até mandei para (coordenadora), depois se você quiser eu te mando, ela tinha que fazer a capa de um livro e colocar uma palavra do que teria naquela história, aí ela me pediu, ela me perguntou</p>	<p><i>Feedback dos alunos</i></p>

<p>como se escrevia prédio em inglês, aí eu mostrei para ela falei é assim, eu falei “tenta escrever uma palavra sozinha”, está bom, aí depois ela voltou aí ela escreveu “<i>the Building is big</i>”. Então, assim, ela conseguiu usar a estrutura, e essa estrutura ela tirou de onde? Dos exercícios que a gente faz.</p>	
<p>Então, eu percebo que isso até em português, quando você entra na escola você não recebe uma orientação ou “você tem que ensinar isso e isso e isso, você vai dar aula para essa faixa etária e você tem que ir atrás para saber o que você vai fazer”. Mas aí, isso eu estou falando de logo quando a escola se tornou bilíngue, eu percebo que hoje está um pouco melhor.</p>	Gestão
<p>Na verdade, o processo de alfabetização em inglês ele não é chamado de alfabetização, porque a alfabetização como a gente a trata, a gente junta uma letra com a outra depois forma sílaba e depois forma a palavra. Inglês, a gente não faz isso em nenhum momento, as vogais mudam, algumas consoantes também, então não é feito dessa forma fragmentada, a gente costuma trabalhar com o recurso visual.</p>	Alfabetização
<p>Então, varia muito da criança que está sempre ali ou da criança que entrou há pouco tempo na escola e não tem o domínio daquela escrita, então variava. Eu já tive alunos que, tá beleza, pegava pra escrever tudo sozinho. Eu tinha crianças que ficavam “não sei, não sei”, então você tinha que fazer tudo junto e falando para que elas conseguissem realizar. Então varia muito de criança para criança.</p>	Processo de aprendizagem dos alunos

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse movimento de agrupamento de pré-indicadores para indicadores, já aponta o início da nuclearização. Contudo, para a construção dos núcleos de significação, alguns passos são importantes, como a releitura do material, levando em consideração os indicadores já propostos. “Os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação, de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

Assim como nos pré-indicadores e nos indicadores, na formulação dos núcleos de significação é preciso estabelecer critérios de agrupamentos, visando os objetivos

da investigação. Considerando os conteúdos produzidos, Aguiar e Ozella (2013, p. 310) apontam que a partir dessa articulação

é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas.

Portanto, o ideal é que se tenha um número reduzido de núcleos de significação, que devem ser amplos em relação ao seu conteúdo e abranger todos os sentidos e significados que estavam presentes desde os pré-indicadores. “Devem, assim, ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

O processo de construção de núcleos de significação é também um processo interpretativo, pois desde o momento de levantamento e coleta de dados, os sujeitos expressam suas subjetividades, que podem estar presentes nos conteúdos de análise e até mesmo no nome de cada núcleo, ou através de expressões faladas durante a pesquisa e que remetem a um significado.

Nessa pesquisa, o processo de construção de núcleos de significação se deu a partir da releitura e interpretação do material empírico, dos pré-indicadores e dos indicadores. Uma vez que o objetivo é compreender e identificar desafios e estratégias de professoras que atuam na educação bilíngue, os núcleos foram elaborados partindo dessa perspectiva, onde em cada tema abordado nas falas das participantes, era possível identificar os desafios existentes.

No quadro abaixo estão representados os indicadores e os núcleos de significação que foram construídos.

Quadro 4 – Indicadores e núcleos de significação

Indicadores	Núcleos de significação
Experiência como aluna	A constituição da professora para educação bilíngue
Experiências pessoais	
Formação pessoal	
Experiência como professora	
Experiências em outras áreas com inglês	
Influência de outros professores	
Estratégia com os alunos	A constituição do trabalho pedagógico
Alfabetização	
Processos de aprendizagem	

Pandemia – aulas remotas	A constituição da educação bilíngue
<i>Feedback</i> dos alunos	
Educação	
Formação de professores	
Gestão	
Educação bilíngue	
Conceito de bilinguismo	

Fonte: Elaborado pela autora.

Através dos núcleos de significação, é possível ao pesquisador realizar uma análise mais profunda dos dados coletados, apreendendo os sentidos existentes nos diferentes contextos, além dos significados que os sujeitos da pesquisa atribuem a diferentes situações. Aguiar e Ozella (2013, p. 310) ressaltam que “para nos aproximarmos de uma apreensão mais global do sujeito, é necessária a articulação de todos os núcleos levantados”.

Com os núcleos de significação se analisa também o sujeito, considerando seu contexto histórico e social. Ao apreender o significado que os sujeitos apresentam, se torna possível compreender o sentido até do que não foi dito, mas que ficou subentendido.

É preciso ter clareza em todo o processo de seleção dos pré-indicadores, dos indicadores até a construção dos núcleos, pois o conteúdo deve estar diretamente relacionado com o objetivo da pesquisa. Assim, a partir dessa análise, o processo de interpretação dos dados tem sentido para o pesquisador, além de buscar maior apreensão dos resultados da pesquisa.

4. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA VOZ DE PROFESSORAS

Após a realização de todas as entrevistas e suas respectivas transcrições finalizadas, foi realizado um primeiro movimento de análise, o levantamento de pré-indicadores, que são as próprias falas dessas professoras durante os encontros.

Ao longo das entrevistas foi possível identificar alguns “temas” que se relacionavam por concordância ou por oposição. No processo de análise dos núcleos de significação esses temas são chamados de indicadores, e são constituídos pelo agrupamento dos pré-indicadores destacados nas transcrições. Ao longo desse primeiro movimento de análise foram identificados 16 indicadores (conforme demonstrou o Quadro 3, nas páginas 50 a 53, da seção anterior).

O próximo passo foi a realização de um novo agrupamento entre esses indicadores, que formaram os núcleos de significação (conforme apresentado no Quadro 4, na p. 54, na seção anterior). Esses núcleos possuem uma relação entre os assuntos abordados pelas professoras, que visam responder à questão desta pesquisa e atender ao seu objetivo. Foram identificados três núcleos de significação: 1) a constituição da professora para a educação bilíngue; 2) a constituição do trabalho docente; 3) a constituição da educação bilíngue.

Esses núcleos de significação foram sendo constituídos de acordo com os indicadores identificados, que por sua vez agrupavam os pré-indicadores. Mas, além disso, foram observados também as interpretações, os significados e os sentidos atribuídos pelas participantes sobre cada uma das experiências que elas iam relatando. Sendo assim, as entrevistas proporcionaram às professoras a oportunidade de refletir sobre sua própria constituição docente e a forma com que se identificam como professoras.

4.1. A constituição da professora para educação bilíngue

Este núcleo envolveu as experiências vividas pelas professoras e os significados atribuídos a elas, desde as vivências escolares tanto no ensino regular quanto em escolas de idiomas, às experiências pessoais e experiências como professora. Há um conjunto de experiências que são lembradas e significadas como relevantes para a constituição de cada uma das participantes como professoras.

Em relação às experiências como aluna, destacaram-se as vivências tanto com professores de inglês em ensino regular como com professores de inglês em escola de idiomas, e os dizeres das professoras demonstraram como essas experiências as levaram a compreender a língua e muitas vezes foram uma influência para suas práticas pedagógicas atuais.

Por exemplo, a professora Luana conta como um professor de inglês a fez entender o funcionamento da língua, e se tornou uma referência para ela quando se tornou professora também.

Profª Luana: Quando ele começou a explicar aquilo, tudo começou a fazer muito mais sentido para mim, então quando ele começou a explicar como era essa estrutura, porque que as coisas eram daquele jeito, clareou muito as minhas ideias e me fez querer aprender mais, me fez perceber que não, eu não sei inglês, mas eu posso aprender porque ele está me ensinando agora.

Ela relata, inclusive, que esse professor se tornou uma referência para sua própria prática pedagógica:

Profª Luana: É, então eu falo que o primeiro pontapé foi dele, foi desse professor que me mostrou como é, e que me inspirou, daí até trazendo a minha profissão, a ser um pouco como ele, sabe? Eu tenho vontade de ser para os meus alunos um pouquinho do que ele foi *pra* mim. De clarear a mente para o idioma.

Para Luana, se o aprendizado não for significativo para o aluno, ele não consegue aprender. Foi assim com ela. A partir do momento que ela teve um professor que fazia com que o inglês tivesse sentido, ela conseguiu apropriar-se da língua e, conseqüentemente, aprender. De acordo com a própria professora, foi a partir de então que ela começou a se interessar mais pelo estudo da língua inglesa.

Esse exemplo demonstra o quanto a maneira com que uma pessoa é afetada pode determinar suas ações. É o que Spinoza nomeou por *conatus*, que é “entendido, não só como um esforço de perseverança no ser ou de preservação do ser num determinado estado, mas também como impulso, energia vital de transformação do ser em direção à sua maior perfeição” (PEDRO 2013, p. 27); ou seja, a maneira com que a professora foi afetada, influenciou a sua potência de agir, uma vez que ela passou a estudar cada vez mais o inglês, o que a levou a se tornar uma professora em escola bilíngue.

As professoras Luísa e Maísa também contaram sobre algumas experiências que viveram em relação a outros professores quando ainda eram alunas:

Profª Luísa: No geral os professores que eu tive foram muito bons. Eles eram divertidos, eles eram comunicativos, não divertido no sentido de palhaçada, mas no sentido de conversar com a gente, querer saber da nossa vida, nos conhecer, e isso fez a diferença.

Profª Maísa: [...] fiquei 2 anos fazendo (aula) com um professor nativo, foi a melhor experiência e, então, eu continuo estudando até hoje.

Já a professora Catarina relatou que as experiências que teve com professores de inglês na infância dificultaram seu aprendizado, pois ela não conseguia compreender o funcionamento da língua e, conseqüentemente, não fazia sentido para ela aprender o inglês. Por sua fala, a professora significou que a dificuldade que existia em seu processo de aprendizagem foi consequência de sua falta de interesse pela língua e pela forma com que a professora lecionava, como relatou:

Profª Catarina: Eu sempre tive muita dificuldade de aprender inglês na escola, e hoje eu consigo ver o porquê. Porque, primeiro que eu não tinha muito interesse, para mim era tudo muito difícil e a professora também não ajudava muito, né. Então nada fazia sentido para mim ali, então por esse motivo eu nunca tive interesse. Fui aprendendo o básico do básico.

Ao ser questionada sobre como a professora conduzia sua aula, ela completou:

Profª Catarina: Eu lembro que, ela seguia bastante o livro didático que a gente tinha, então era só isso, a gente fazia a tarefa do livro, e quando tinha gramática ela explicava, mas era sempre assim. Não tinha diálogo com a gente, como hoje a gente sabe que já existe nas escolas de inglês, ela não explicava direito [...].

Mais uma vez, esse exemplo mostra o outro lado do *conatus*, pois a experiência que ela teve em suas aulas de inglês diminuíram sua potência de ação em relação a esses estudos durante aquele período. Porém, mesmo com essa experiência que a desanimava em relação ao inglês, Catarina teve a oportunidade de fazer um intercâmbio em um país que tinha o inglês como língua nativa, e então teve experiências com a língua que oportunizaram aprendizagens importantes, para depois, ao retornar ao Brasil, começar a dar aulas de inglês.

Profª Catarina: [...] a professora que eu fazia aula lá explicava muito bem, eu precisava necessariamente utilizar o idioma para me comunicar, então eu lembrava das aulas para usar. Eu lembro também que tinha bastante

avaliação, então eu tinha que estudar muito mais do que eu estudava aqui. Aí eu fui aprendendo um pouco também sozinha.

As falas das professoras demonstram que, baseadas em suas experiências e formação, e seguindo outros modelos de professores que já tiveram, elas vão apresentando estratégias de trabalho em sala de aula. Essas estratégias, o tipo de material que elas utilizam, as propostas de atividades, os objetivos que vão definindo e a forma de avaliação, vão se constituindo a partir de escolhas que elas fazem, que conseqüentemente afetam a relação que os alunos vão construindo com os diversos conhecimentos, incluindo a língua.

A experiência da professora Catarina foi diferente da professora Lívia, que relatou que já tentou aprender o inglês algumas vezes, mas que não conseguiu continuar aprendendo o idioma:

Profª Lívia: Sobre o inglês, eu já tentei várias vezes fazer curso para aprender o idioma, mas assim, não vai, não é para mim. Acho que a gente tem uma hora que tem que assumir que tem coisas que não são para a gente, comigo o negócio não vai. Então eu acho legal, acho importante crianças que têm contato com o inglês desde cedo, admiro isso. Mas eu falo que, ainda mais na minha idade já não compete mais, porque quando eu tento estudar inglês eu começo a pensar em mil coisas ao mesmo tempo, então eu não consigo focar naquilo.

Apesar de trabalhar em uma escola bilíngue, Lívia é professora responsável pelo currículo em português, e mesmo com a cobrança que existe para que todos os funcionários da escola tenham fluência no inglês, sua fala demonstra que ela não tem interesse em aprender a língua, pois já tentou e sua experiência não foi satisfatória.

A discussão acerca da formação de professor para educação bilíngue perpassa falas como as de Lívia, pois é possível abrir uma discussão sobre essa questão: todos os funcionários de uma escola bilíngue deveriam ter fluência na língua adicional? Porém, a discussão vai mais além, pois talvez apenas aprender um novo idioma não coloque todas essas pessoas em um “ideal” de bilinguismo, ao menos em relação à educação. Megale (2014, p. 3), ao afirmar que “[...] falta a formação referente a aspectos teóricos relacionados ao bilinguismo e a educação bilíngue” demonstra que essa formação vai muito além de questões específicas da língua, pois muitas vezes as pessoas que estão inseridas em uma escola bilíngue não têm conhecimento sobre esse contexto.

Em relação às experiências pessoais foram reunidas falas das professoras que expressam o porquê de elas terem escolhido a língua ou a profissão, além de vivências que passaram com amigos ou familiares e que foram determinantes para suas carreiras como professoras.

A professora Luísa relatou que ter estudado o inglês e se tornado professora vem de seu gosto pelo estudo de línguas:

Profª Luísa: Eu sempre gostei muito de estudar línguas, tudo relacionado a linguagem, sempre gostei muito. Amava português, sempre fui de ler muito, sempre li muito, sempre gostei muito dessa parte, dessa área. [...] E eu gostava, sempre gostei muito de ouvir música, muito! Então, assim, na fase de Backstreet Boys eu ficava ouvindo, e eu queria entender, tinha incentivo também né... gostava de ver filme também, que era o que eu tinha mais contato, acho que hoje ainda é mais fácil ter contato com outros artistas de outras línguas.

Ao questionar sobre de onde pode ter vindo esse gosto de estudar línguas, a professora fez uma relação direta com a leitura:

Profª Luísa: não teve nada específico assim, mas na minha casa a gente sempre leu muito, minha mãe era professora de alfabetização, 1º e 2º ano; meu pai é de outra área, mas ele também sempre gostou de ler, sempre leu bastante, então eu aprendi a ler e escrever rápido, com 4 anos, cedo né, não rápido. Então, a gente sempre teve muito costume de ler bastante.

Ou seja, o fato de sempre ter tido contato com leitura em casa fez com que ela se interessasse por estudar outras línguas, incluindo o inglês, o que teve influência para que ela trabalhasse como professora em escola bilíngue responsável pelo currículo da língua adicional.

A professora Luana também relacionou o aprendizado da língua a um gosto pessoal. Ela relatou:

Profª Luana: Sempre foi porque eu gosto! Eu sabia da importância do inglês? Até acho que sim. Só que as pessoas vão pelo lado errado, pelo lado errado do inglês. Porque não é por “precisar” que deveria aprender, mas por prazer, porque é muito legal, porque inglês é universal.

Ou seja, também foi estudar a língua por uma questão de gosto, mas admite que compreendia a importância de se ter uma língua adicional. Porém, ela faz uma reflexão de que às vezes esse é o único motivo pelo qual algumas pessoas procuram estudar outra língua, pois é uma forma de incrementar o currículo e estar mais preparado para algumas demandas do mercado de trabalho, por exemplo.

Essa fala condiz com a realidade, uma vez que, “no Brasil, o uso do inglês é um dos meios mais rápidos de inclusão e ascensão social” (MEGALE; LIBERALI, 2017, p. 11). Ou seja, muitas vezes a procura por uma escola de inglês acontece simplesmente porque algumas pessoas procuram melhorar suas condições de trabalho ou para se sentirem mais preparados para o mundo contemporâneo.

Na visão da professora Luana, que trouxe esta pauta, essa não devia ser a única razão pela qual alguém busca estudar inglês, uma vez que ela vê esse estudo como algo “legal” e que deveria acontecer por prazer. Ela complementou essa visão relatando quando foi viajar para outros países e pode fazer uso do inglês em situações reais:

Profª Luana: Porque é isso que eu te disse, eu pude vivenciar, na real, o quanto o inglês é sensacional lá fora. O quanto ele te abre portas, o quanto ele faz toda diferença [...] eu era meio a tradutora do grupo, sabe? Isso às vezes era meio cansativo. Mas assim, prazeroso, muito prazeroso.

A experiência da viagem mostrou para ela o quanto o inglês tinha sua importância para além do trabalho. Porém, ela demonstrou reconhecer que, muitas vezes, mesmo sem a língua, é possível se comunicar em outros países que você não fala a língua nativa, mas que o inglês pode trazer mais facilidade e conforto:

Profª Luana: [...] mas que bom também você poder se comunicar, ter esse privilégio.

Algumas professoras, por outro lado, relataram que nem sempre gostaram de estudar inglês, pois aquele aprendizado não fazia sentido. A professora Catarina, que na sua experiência como aluna contou sobre a sua dificuldade de aprendizagem na língua, relatou que foi durante um intercâmbio nos Estados Unidos que ela começou a gostar de estudar e falar inglês:

Profª Catarina: Foi ali que tudo começou a fazer sentido pra mim, eu comecei a pegar gosto. A gente vê que a gente é capaz mesmo de aprender, que o erro ali não era só com você, que era com quem que estava ensinando... aí você aprende a confiar, e aí gostei muito, gostei muito de falar, perdi a vergonha, confiava no que eu tinha aprendido.

Sua fala demonstra que ela, por algum tempo, se culpabilizou, inteiramente, por não conseguir compreender e ver sentido no aprendizado do inglês, mas que ao

vivenciar uma experiência com uma professora que seguia uma metodologia mais adequada para ela, se tornou mais fácil a prática de utilizar a língua no dia a dia.

Mas, é claro que se deve considerar que, ao aprender de maneira mais efetiva o inglês, a professora Catarina estava inserida em um contexto em que o inglês era a língua nativa, ou seja, todo o seu entorno cooperava para que ela pudesse praticar a língua.

Isso significa que só é possível aprender uma língua estando em um local em que ela seja a língua nativa? Não necessariamente. Mas é possível fazer uma reflexão acerca do contexto. Mesmo não estando em outro país, uma escola que tenha um contexto verdadeiramente bilíngue proporciona ao seu aluno a experiência de vivenciar o uso da língua adicional além da sala de aula. Ao considerar uma escola bilíngue, “entende-se uma educação [...] visando o aprendizado de um novo idioma, o conhecimento de outras culturas e a habilitação para completar os estudos no exterior” (MEGALE, 2005, p.9); ou seja, não significa apenas acrescentar uma língua ao currículo, pois toda a escola precisa contribuir para esse aprendizado.

Cabe, então, refletir sobre a formação dos professores que atuam nessas escolas. É interessante observar que, no caso das professoras participantes da pesquisa, nem todas sonhavam ou planejavam essa profissão:

Prof^a Luana: É muito interessante, porque, tanto com relação à educação, nunca me vi... e muito menos com o inglês.

Prof^a Máisa: eu nunca pensei, eu nunca almejei ser uma professora bilíngue, tudo aconteceu muito de repente. Então, o inglês eu estudava por uma necessidade mesmo, de ter essa língua como a segunda língua por ser popular, por ser a língua que a maioria do mundo fala...

Algumas professoras, inclusive, têm outra formação além da licenciatura, que é justamente o caso da professora Luana:

Prof^a Luana: Eu fazia faculdade de fisioterapia. Eu saí do terceiro colegial, entrei na faculdade, e no meu primeiro ano de faculdade de *fisio* eu já comecei a dar aula de inglês, eu tinha dezoito anos quando eu comecei a dar aula. E aí foi tudo acontecendo, eu me formei em fisioterapia, mas eu sempre estava com um pezinho lá nas aulas de inglês, eu não conseguia deixar as aulas, porque financeiramente pra mim compensava, e não tinha me colocado ainda no mercado como fisioterapeuta.

Mas, como duas participantes da pesquisa são professoras que atuam em escola bilíngue, mas na parte curricular em português, é importante ressaltar também sobre suas respectivas formações e a relação que elas têm com o inglês.

A professora Betina, ao relatar sobre sua formação, contou que estudou Pedagogia e fez pós-graduação em Psicopedagogia, mas que não estudou inglês. Apesar da cobrança que ela sente por parte da escola, ela prioriza outros estudos:

Profª Betina: eu sinto que eu preciso me preparar muito mais em outras coisas, para a questão da própria alfabetização e letramento por exemplo, que é o que eu realmente gosto e que tem muito mais sentido para mim do que por exemplo cursar inglês nesse momento.

Mesmo estando inserida em uma escola bilíngue, ela não sente que estudar a língua adicional do seu contexto de trabalho seja fundamental para sua formação, uma vez que ela irá trabalhar somente com o português.

O mesmo acontece com a profª Lívia, que também é professora do currículo português da escola que trabalha, que priorizou em sua formação cursar as licenciaturas em História e Geografia:

Profª Lívia: O pessoal até brinca comigo “ai você está fazendo essa segunda licenciatura para pegar Ensino Fundamental 2 ou ensino médio?” Eu falo que sim, até existe interesse, não vou falar que não, mas eu acho importante professores que sejam especialistas mesmo no 3º, 4º, 5º ano, eu acho essencial, e eu falo isso por mim, eu falo por conta dessas duas disciplinas, o amor que eu tenho por elas, a vontade que eu tenho de ensinar elas desde o começo.

Ela demonstrou, ainda, que não gostaria de estudar inglês para ser professora de outra língua pelo mesmo motivo que não sente muito prazer com o português:

Profª Lívia: Eu amo história e geografia, eu gosto demais, e até falo aqui para você, se você me perguntar “e língua portuguesa, você ama?” Não, acho muito complexo, acho muito difícil... então assim, é bonita, eu sei que tem gente que ama a língua, mas eu não gosto. [...] eu sinto que a gente não desperta a emoção da criança com as línguas.

É interessante pensar, que a apropriação de uma língua envolve aspectos técnicos, relacionados às especificidades normativas, mas também envolve a compreensão desta língua em funcionamento, como linguagem. Não se trata de adentrar nas discussões que envolvem as diferenciações entre língua e linguagem, mas considerá-las um par indissociável. Aprender uma língua – nativa e/ou adicional

– refere-se a um longo processo de apropriação de um conjunto de normas que regem seu funcionamento, mas, antes disso, trata-se de processo intenso de atribuição de sentidos e de significados, conforme destacou Vigotski (2000).

Em relação a formação dessas professoras, todas são graduadas em alguma licenciatura. As professoras que lecionam em inglês, especificamente, foram constituindo essa formação através de cursos de idiomas, intercâmbios ou estudos com professores particulares. Porém, essa formação muitas vezes se mostra insuficiente para a prática pedagógica das participantes, como relatou Maísa sobre os desafios em relação aos recursos em inglês para usar com seus alunos da Educação Infantil:

Profª Maísa: Acho que me falta mais assim, são esses recursos práticos, que não caiam sempre nas mesmas coisas. Então uma capacitação de uma dinâmica diferente em inglês... porque, o que que eu acabo fazendo, eu sei de uma brincadeira no português, aí eu vou pegar essa brincadeira e vou traduzir, adaptando para o inglês para eu poder usar.

Ela ainda contou que:

Profª Maísa: eu lembro quando eu entrei na escola, que eu lembro que tinha acabado de virar bilíngue, viraram para mim e falaram assim “ó, você tem que fazer um projeto literário com esse livro”, eu nunca tinha feito um projeto literário nem em português, quem dirá em inglês... como que eu ia fazer isso? Eu lembro que o meu primeiro projeto literário foi assim, super raso, sabe, ele não agregava em nada.

As falas de Maísa corroboram o que Megale (2020, p. 22) afirma sobre a formação de professores para a educação bilíngue, que “deve, portanto, instrumentalizá-los para esse trabalho com a língua alinhado à construção de conhecimentos diversos”. O que a professora relatou é justamente essa falta de instrumentos e recursos, ensinados e discutidos desde a formação inicial, para que professoras do ensino bilíngue estejam preparadas para lidar com seus alunos.

Experiências como essa demonstraram que algumas situações vividas já no campo da docência foram fundamentais para a constituição dessas professoras. Algumas dessas vivências proporcionaram sentimentos bons, e construíram significados positivos, porém, outras iam contra ao que essas professoras já acreditavam sobre educação. Como é o caso da professora Luísa, que relatou um processo seletivo que participou para uma escola de inglês:

Profª Luísa: A coordenadora que estava dando esse treinamento, ela chamava o livro de “The Bible” e ela falava que tinha que seguir “à risca”. E é aquilo que eu já tinha até comentado com você na outra entrevista, eu acho que o aprendizado tem que fazer sentido para o aluno porque senão ele não aprende.

A fala de Luísa demonstrou que aquela situação não foi boa para ela, pois a pessoa responsável pela escola que ela estava se candidatando para trabalhar tinha uma concepção de educação diferente. Ela ainda completou que acredita que o professor precisa mediar para que o aluno possa construir os significados acerca dos conteúdos, e que o material didático é sim importante, mas não deve ser a única ferramenta. O problema, segundo Luísa, é quando algumas pessoas, geralmente as mais tradicionais, não compreendem essa questão:

Profª Luísa: então, é uma coisa que eu tento trazer também para minha prática, porque o currículo, no contexto da escola regular, não da escola de inglês, está ali como uma base e a gente trabalha o currículo da maneira que fizer mais sentido, e mesmo quando eu trabalhei na escola de inglês era uma abordagem diferente. Mas a gente sempre tentava sair do livro, o que acabou se tornando um problema até com algumas famílias que questionavam “ué, mas por que que não estão fazendo tudo livro?” E eu falava “A gente fez, só que a gente fez de um outro jeito...”. Até quando eu estava na coordenação eu falava com os professores, ok que você fez de outro jeito, mas preenche lá atividade do livro, porque senão vão reclamar, aí já começam a falar “ai, eu paguei o livro e não estão usando”.

As afirmações de Luísa remetem à Souza, Petroni e Andrada (2013, p. 527) quando asseveram que “a forma com que o professor se representa e se percebe no exercício da sua função, assim como suas concepções de educação, de ensino e aprendizagem, interferem em suas práticas pedagógicas”; ou seja, a partir daquilo que a professora acredita ser o mais adequado para a área da educação, ela vai baseando todo o seu trabalho, de modo que faça sentido para ela, e conseqüentemente, para seus alunos.

Outras professoras, como Catarina e Luana, também trouxeram em suas experiências situações que demonstraram acreditar em uma concepção de educação que precisa fazer sentido para o aluno. A professora Catarina, por exemplo, comenta que às vezes percebe uma falta de paciência de outras professoras para ensinar a língua, uma vez que ela reconhece que algumas crianças podem ter necessidades diferentes, visto que ela mesma foi aprender de fato a língua depois de adulta, mesmo tendo contato com o inglês desde a infância.

Profª Catarina: Porque às vezes eu vejo algumas professoras que estão falando e “falam falam falam” rápido... poxa, mas está falando com uma criança, tem que ser devagar... tem que ser poucas palavras. É a mesma coisa que o chinês vir aqui começar a ensinar chinês pra gente, só falando chinês... muito difícil né? Então eu acho que o que eu vejo de algumas professoras, não que eu seja perfeita, estou longe... mas é que tem que ter essa percepção, o inglês envolve bastante percepção da resposta do outro.

A vivência de Catarina com uma professora na infância que fazia com que ela não visse sentido na língua foi fundamental para que ela construísse o significado do que ela chama de percepção. Hoje, quando ela vê alguém reproduzindo o ensino da maneira com que ela teve e que não foi positivo, ela percebe que não é a forma que ela compreende a educação e ela busca fazer diferente.

A professora Luana, ao relatar sobre sua experiência com a docência, trouxe para a reflexão o quanto a sua prática foi mudando ao longo do tempo, de acordo com as experiências que ela ia vivendo. Ela destacou em sua fala, que as estratégias utilizadas com cada turma são diferentes, uma vez que cada criança é única e é sempre preciso buscar o melhor para cada uma delas.

Profª Luana: A minha estratégia foi aprimorando muito ao longo do tempo, com o passar dos anos, eu não sou a mesma que eu era quando começou o bilíngue no colégio, porque a gente vai aprimorando mesmo, vendo que funciona o que não funciona, vendo o que é melhor, as turmas vão mudando, então acho que é legal a gente ter essa oportunidade mesmo de trabalhar em como é melhor para turma, então isso assim, a ideia é a mesma, só a estratégia que é diferente mesmo de como conduzir essas aulas.

Ou seja, por mais que ela tenha entrado como professora em uma escola que inicialmente não era bilíngue e passou a ser depois, com o passar do tempo ela pode ir percebendo o que de fato funcionava e proporcionava aos alunos um ensino mais efetivo, além de ir aprendendo cada vez mais sobre esse modelo escolar. Conseqüentemente, essas vivências iam constituindo sua docência, com conceitos e fundamentos que hoje ela acredita serem as coerentes com seu trabalho.

Todas as experiências vividas, de alguma forma, contribuíram para que essas professoras fossem se constituindo como docentes. Porém, é possível perceber as diferenças entre as professoras que trabalham com a língua adicional na escola, o inglês, e as professoras que trabalham com a língua materna, o português.

Ao que diz respeito às experiências em outras escolas que não são bilíngues, as vivências podem ter suas semelhanças. Porém, ao considerar apenas o contexto bilíngue, as experiências se divergem desde a interação com os alunos, com a gestão,

com as famílias, além de ir modificando a própria concepção de educação que esses professores possuem. Mas, independentemente disso, essas experiências sendo boas ou não, também são fundamentais para esse processo formativo de cada uma delas.

Lívia, que é uma dessas professoras que trabalha com o currículo português em uma escola bilíngue, relatou alguns desafios que já teve em sala de aula decorrentes do contexto:

Profª Lívia: já aconteceu várias vezes de eu estar lendo um texto, e nossos livros de língua portuguesa nós temos textos ali de artigos de opinião, que são pesquisas com base em artigos em inglês, e eu já li palavras em inglês e eles me corrigiram, e está tudo bem, eu sou supertranquila, hoje eu me dou super bem com isso, é supertranquilo. Porque quando entrei na escola, nossa, eu ficava chateada, falava meu Deus daqui a pouco vou ser mandada embora porque eu não sei falar inglês. Mas, hoje eu falo mesmo “não sei”, e no meio do texto eu pergunto para eles “gente, como é que fala essa palavra aqui mesmo?” e aí eles me ajudam.

A professora Betina, que também é professora de português em um colégio bilíngue com turmas da Educação Infantil e do 2º ano do Ensino Fundamental), relatou, assim como a professora Luana, a sua experiência de ter começado a trabalhar na escola antes de ela se tornar bilíngue:

Profª Betina: inicialmente não era uma proposta bilíngue, então quando eu entrei no colégio, o colégio era totalmente diferente, era tudo em português. Eu entrei no *Kinder Two*, mas não tinha essa preocupação com bilíngue. O bilíngue chegou para a gente acho que um ano depois que eu estava no colégio, 1 ou 2 anos... é, eu trabalhei 2 anos com a proposta de português, depois que teve essa alteração do bilinguismo que foi inserido na grade, foi basicamente isso.

Apesar de relatar os desafios, especialmente por trabalhar com a parte de português em uma escola bilíngue, a professora Betina, em determinado momento, contou que já não sabe mais como seria trabalhar em uma escola regular, pois a sua rotina é organizada de acordo com o contexto que está inserida.

Profª Betina: mas hoje também eu não me vejo sabe num outro modelo, eu fico pensando “nossa como que era dar aula o dia inteiro para uma turma?” eu estou tão acostumada com essa divisão que eu não sei mais como seria.

Ou seja, mesmo não trabalhando com a língua adicional, por estar inserida em um contexto bilíngue, a professora foi se constituindo e se adaptando a uma forma de trabalhar atendendo às demandas desta realidade escolar.

Retomando o objetivo desta pesquisa que compreender, segundo ponto de vista de professoras que estão inseridas em contexto escolar bilíngue, como elas têm enfrentado os desafios relacionados às formas de interação e apropriação dos elementos culturais da língua, visando o desenvolvimento da língua materna simultaneamente ao desenvolvimento do inglês. Nesse núcleo foi possível perceber os desafios que as professoras enfrentam em relação à sua constituição docente, tanto as que trabalham com o inglês como as que trabalham com o português.

Um primeiro desafio evidente é justamente sobre a formação, pois tanto pelos textos estudados quanto pelas próprias falas das professoras, é possível notar que a formação inicial não é o suficiente. Todas as professoras que hoje trabalham com a língua adicional tiveram que buscar uma formação a mais, sendo ela em curso de idiomas, com professores particulares de inglês, ou com intercâmbios internacionais. As experiências vividas nos diferentes momentos da vida – na escola regular, na escola de idiomas, com professores ao longo da escolarização e da formação, com a família, com a viagens, etc. – afetaram de maneira muito relevante a forma como cada professora vai significando a docência em escola bilíngue, como se percebem professoras e como concebem o processo educativo.

4.2. A constituição do trabalho pedagógico

Neste núcleo foram abordadas as falas das professoras em relação às suas práticas pedagógicas, apresentando as estratégias que elas identificaram utilizar com seus alunos, os processos de aprendizagem pelos quais eles passam, pelo feedback que eles e que as famílias dão no dia a dia, além de tratar de alguns pontos específicos sobre alfabetização.

Todas as experiências relatadas e que envolvem as práticas dessas professoras vão constituindo o trabalho pedagógico realizado cotidianamente. É importante observar que, ao longo das entrevistas, elas reconheceram o que funciona, o que não funciona, ou aquilo que às vezes elas precisam variar para atender a demanda da sala de aula, pois há alunos em diferentes níveis de compreensão da língua, considerando o bilinguismo.

As estratégias utilizadas podem variar de acordo com a série que cada professora trabalha. Por exemplo, na Educação Infantil é preciso encontrar algumas formas de fazer com que os alunos entendam o que está sendo pedido de maneira

então por mais que às vezes você explica, ilustra, mostra o vídeo, mesmo assim essa criança precisa de um apoio e aí acontece também, eu gosto assim por exemplo, às vezes eu falo alguma coisa em inglês, depois falo em português, depois repito em inglês de novo para que eu reformule aquilo, e aí aos poucos a gente vai tentando tirar.

A professora Máisa também refletiu e apresentou a estratégia que utiliza com seus alunos nos momentos que eles apresentam necessidades maiores de compreensão, ou quando vai iniciar conteúdo ou conceitos novos:

Profª Máisa: Então, nesse primeiro momento, eu uso muito... eu até falo muito com os pais, o que eu chamo de “sanduíche”, é a “técnica sanduíche”, então eu uso inglês, repito em português e repito em inglês. Fica uma matraca, a gente cansa a garganta, mas vai. Mas é mais ou menos isso. Então, em que momento eu uso 100%... comandos gerais, que eu posso ensinar e eles vão entender, e uma hora vai automatizar.

Essas estratégias apresentadas também vão variando de acordo com as turmas, pois um dos maiores desafios dessas professoras que trabalham com o ensino bilíngue é fazer com que a criança se aproprie do conteúdo curricular, ao mesmo tempo que desenvolva as línguas de instrução, sendo o inglês e português.

Aprender conceitos específicos das disciplinas escolares e desenvolver habilidades relacionadas à língua é uma das características de uma escola bilíngue. Como já mencionado, uma educação bilíngue em contexto escolar é diferente de uma escola que oferece o ensino do inglês como segunda língua, que são os casos das escolas de idiomas, e alguma professoras, durante a entrevista, apresentaram suas opiniões sobre essa estrutura.

Profª Luana: Então, por exemplo, no nosso material, o material de language não é um “english is a second language”, então ele não ensina o aluno a falar inglês, ele traz os conteúdos de linguagem em inglês. Então, assim, é bem mais difícil para uma criança que veio por exemplo do (menciona o nome de uma escola de Educação Infantil), quem nunca estudou inglês na vida dela, acompanhar o ritmo daquele livro.

A professora Luísa traz uma opinião parecida:

Profª Luísa: Essas crianças ainda têm a necessidade de entender o inglês como segunda língua, porque eles não têm uma base.

Ambas entendem que ter o ensino do inglês como segunda língua seria importante para os alunos se sentirem mais preparados ao ensino em uma escola

bilíngue. Além disso, Luísa apresentou em outra fala uma forma com a qual ela compreende a dinâmica existente em uma escola desse modelo em relação ao ensino dos conteúdos:

Profª Luísa: A língua não pode ser um entrave né, para eles entenderem esses outros conceitos.

Ela compreende que nesse modelo escolar a língua e os conceitos serão ensinados de maneira concomitante, porém, o uso do inglês não pode dificultar os outros aspectos do aprendizado das crianças. A professora Máisa completou esse pensamento:

Profª Máisa: Se ela está entendendo o inglês, mas o conteúdo não está fazendo sentido para ela, que vantagem faz? Para mim, a meu ver, essa é a minha opinião, eu não acho vantajoso. Porque eu acho que o inglês, ela pode aprender em qualquer outro lugar depois, mas o conteúdo é ali, naquele momento, naquela fase, naquele ano, para aquela faixa etária...

É interessante observar que ambas as professoras trabalham com o currículo em inglês e, ainda assim, reconheceram e afirmaram que priorizar a língua em detrimento ao conteúdo não faz sentido, uma vez que o objetivo escolar é o aprendizado de ambos.

A professora Máisa, inclusive, demonstrou a partir de suas falas, que mesmo trabalhando com o inglês, tem algumas objeções à forma com a qual o ensino bilíngue é oferecido, especialmente em sua experiência com os anos iniciais:

Profª Máisa: Agora, a minha experiência no Ensino Fundamental, eu não gosto do modelo... Eu acho que ciências, por exemplo, não rola ensinar em inglês. Eu acho que ciências é muito... são coisas que são gerais e tem coisas que são próprias de cada país, e aí você ensinar a coisa brasileira em inglês, pra mim perde o contexto, na minha opinião.

A fala da professora Máisa se refere à relação que existe entre língua e cultura, uma vez que “em escolas que adotam a Educação Bilíngue como modelo, os atores sociais convivem não apenas com diferentes línguas, mas com diferentes matrizes culturais” (MEGALE, 2017, p. 57). Porém, o que ela apontou como um problema é justamente quando há um desencontro entre a língua e a cultura, como no próprio exemplo que ela citou acerca das aulas de ciências, em que, se o conteúdo for sobre algo nativo do Brasil, ensinar em inglês pode fazer com que o contexto se perca.

É uma preocupação válida ao se considerar o que é cultura, que Kramsch (apud MEGALE, 2017, p.58) conceitua como “um conjunto de ferramentas de metáforas subjetivas, afetividades, memórias históricas, entextualizações e transcontextualizações de experiências”, e que Megale (2017, p. 58) completa afirmando que “é com esse conjunto de ferramentas que o sujeito constrói e compartilha significados e sentidos do mundo que o cerca”. Ou seja, é importante para a criança, principalmente no ambiente escolar, entender e se apropriar das questões culturais que podem estar relacionadas com a sua língua nativa.

Além disso, Dalamura, Magalhães e Fonseca (apud MEGALE, 2020, p. 18) “argumentam que cada área do conhecimento tem linguagem e cultura específicas, nos campos da terminologia, dos conceitos e dos princípios”.

Porém, vale enfatizar que, mesmo sendo um desafio para as professoras lidarem com esse desencontro entre língua e cultura, há vantagens, uma vez que traz a oportunidade de compreender a língua adicional e o conteúdo escolar concomitantemente.

É importante ressaltar que a educação bilíngue não se trata de apenas adicionar uma segunda língua ao repertório do aluno. Esse tipo de educação deveria ter como questão central o desenvolvimento de práticas linguísticas complexas que abrangem múltiplos e, muitas vezes, contextos sociais diversificados. Desse modo, o professor deve estar apto a lidar com um sistema dinâmico em que duas ou mais línguas participam em níveis quase sempre bem variados projetando diversos graus de proficiência linguística nas muitas práticas das línguas e com experiências de muitas culturas (SALGADO, et al, apud MEGALE, 2014, p. 4).

A questão levantada por Megale (2014), com base em outros autores explicita um grande desafio para os professores – enfrentar a complexidade da dinâmica entre conteúdos escolares, contexto cultural e as línguas em questão. Megale (2014) nos ajuda a pensar que o eixo são as práticas de linguagem, que se desenvolvem em contextos culturais diversos, nos quais os conteúdos escolares fazem parte, considerando aspectos como os conflitos entre as crianças, o período de adaptação na escola, entre outras situações que compõem o contexto cultural. Trata-se do desenvolvimento da proficiência linguística, por meio da participação em diferentes práticas de linguagem que têm os elementos culturais como substrato.

Nas falas há uma preocupação forte com os conteúdos. É papel da escola ensinar esses conteúdos, então essa preocupação é importante, mas em uma educação bilíngue é necessária uma reorganização desta dinâmica, porque uma coisa

é uma professora do 5º ano ensinar os conteúdos em uma escola tradicional, outra coisa é ensinar esses mesmos conteúdos em uma escola bilíngue. Então, é um grande desafio fazer essa articulação entre os conteúdos, os contextos culturais diversos e as línguas, pois as duas línguas irão marcar especificidades culturais que não podem ser apagadas.

A professora Maísa, além do desafio já apresentado e, ainda, em relação à sua vivência como professora do 2º ano do Ensino Fundamental, apresentou outra situação que, para ela, demonstra a dificuldade que pode surgir ao colocar uma criança para estudar em uma escola bilíngue, esperando que ela aprenda facilmente e em pouco tempo:

Profª Maísa: E essa é minha grande questão. No ano retrasado, que eu estava também no 2º ano, a gente recebeu crianças, por exemplo, da escola (menciona o nome de uma outra escola), que não tem nem inglês na grade curricular, eles não sabiam nem o nome das cores... e aí aqui o livro de matemática é em inglês, o livro de ciências em inglês, tem o livro de *language*. Como que essa criança vai estudar? “Ah, mas tem a aula de apoio”, mas é o suficiente? Não é interessante a gente manter ela em um outro programa? Fazer um em inglês a parte? Então essa é minha grande luta. Eu acho que o inglês não se aplica para todos... o currículo bilíngue não se aplica para todas as faixas etárias em todo momento.

O último trecho da fala de Maísa traz uma reflexão importante sobre sua visão em relação à educação bilíngue. Por que Maísa afirma que “o currículo bilíngue não se aplica para todas as faixas etárias em todo momento”? Ela chega a essa conclusão partindo de suas próprias experiências nesse modelo escolar, e em algum momento, ela percebeu e significou que alguns alunos deveriam ter outras prioridades educacionais atendidas antes de serem inseridos em um ambiente com uma língua adicional.

É importante ressaltar que a aquisição do bilinguismo pode acontecer em diferentes fases da vida, como na infância, adolescência ou vida adulta. Esta pesquisa, por ter como participantes professoras da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, se baseia na dimensão do bilinguismo infantil, que apresenta algumas características específicas:

O bilinguismo infantil subdivide-se: em bilinguismo simultâneo e bilinguismo sequencial. No bilinguismo simultâneo, a criança adquire as duas línguas ao mesmo tempo, sendo exposta às mesmas desde o nascimento. Por sua vez, no bilinguismo sequencial, a criança adquire a língua estrangeira ainda na infância, mas após ter adquirido as bases linguísticas da língua materna (MEGALE, 2012, p. 250).

A fala de Maísa pode remeter a ideia do bilinguismo sequencial, ou seja, de que a criança deveria se apropriar primeiro do funcionamento de sua língua materna para depois ser inserida ao contexto da língua adicional, ou investir no ensino do inglês como segunda língua. Porém, a escola na qual trabalha tem como metodologia o bilinguismo simultâneo, uma vez que o aprendizado do português e do inglês acontecem ao mesmo tempo. Como cada aluno vai apresentando especificidades ao longo do processo de aprendizagem, a professora sente como uma dificuldade esse modelo de ensino de maneira concomitante para algumas crianças.

Porém, considerando o contexto escolar bilíngue, esse argumento é válido apenas ao se tratar da língua, já que existem modelos que trabalham com o ensino dela de maneiras diferentes, mas, “se há algo em que especialistas na área concordam é que, independentemente do programa ou da metodologia adotados, deve existir um duplo foco de instrução: na língua e no conteúdo” (MEGALE, 2020, p. 18). Ou seja, independentemente se a metodologia adotada pela escola é sequencial ou simultânea, é necessário ter consciência de que o trabalho pedagógico tem dois focos de aprendizagem: as línguas de instrução (português e inglês) e os conteúdos curriculares.

Assim, é possível perceber pelas falas das professoras o compromisso com o trabalho pedagógico de ensinar os conteúdos expresso na preocupação de garantir o que as crianças precisam aprender em cada ano escolar, o que leva, em alguns momentos, a priorizar os conteúdos em detrimento da língua adicional. O grande desafio para elas é justamente manter o foco nas duas coisas, mantendo essa articulação.

Esse desafio não se limita apenas às professoras que trabalham com a língua adicional, pois a professora que trabalha com o currículo em português também se depara com o desafio de fazer com que seu aluno desenvolva competências de leitura e escrita durante o aprendizado dos conteúdos. Porém, o fato de seus alunos já serem falantes nativos da língua (em sua maioria) pode tornar o processo mais fácil. “De outra feita, o docente que atua por meio da língua adicional dos alunos muitas vezes precisa atentar ao fato de que eles estão no processo de se tornar falantes dessa língua” (MEGALE, 2020, p. 18). Isso mostra o quanto os desafios vivenciados em sala de aula são muito diferentes.

Dessa forma, é possível retomar a discussão da formação de professores, pois é a base para a construção das práticas pedagógicas de um docente. Assim, “ao assumirmos que o trabalho integrado com língua e conteúdo é um dos focos da Educação Bilíngue, a formação de professores deve, portanto, instrumentalizá-los para esse trabalho com a língua alinhado à construção de conhecimentos diversos” (MEGALE, 2020, p. 22).

Ou seja, a preocupação de uma professora em relação ao aprendizado do seu aluno, perpassa a questão de compreensão apenas de conceitos, uma vez que o aprendizado de uma língua está diretamente envolvido, o que as fazem muitas vezes questionar: meu aluno está aprendendo as duas coisas da maneira esperada?

A professora Lívia demonstrou uma preocupação parecida:

Profª Lívia: Então eu falo, até que ponto eles estão aprendendo o conteúdo? Eu não sei até que ponto existe essa autonomia deles dentro desse conteúdo, e eu falo isso como professora de ciências e matemática também.

Na fala aparece, mais uma vez a tensão entre língua adicional e conteúdo, marcando que esse é um dos principais desafios. Esse relato parte da conversa sobre o ensino de conteúdos curriculares em inglês e ela ressalta que não é muito de acordo com a forma que acontece em escolas bilíngues.

Profª Lívia: lá no 5º ano eu estava falando de aquecimento global e eles “hã?”, eles não sabiam... enquanto o 4º ano dominava isso na outra escola, sobre camada de ozônio, sobre ciclo d’água, sobre as usinas... então eram uns assuntos, assim, que era para os alunos de 5º ano dominarem, e hoje eles estão preocupados com o inglês. Então assim, eu presto atenção no inglês que a professora está falando? Ou presto atenção na aula do que ela está ensinando?

Fica muito claro que, para Lívia, da forma com que a educação bilíngue está proposta, os alunos podem se encontrar em uma posição que precisam “escolher” se irão prestar atenção na língua que está sendo falada, ou no conteúdo que está sendo apresentado. Para ela, é uma situação que traz consequências para as suas aulas.

As falas dessas professoras demonstraram que elas tendem a compreender o aprendizado em escolas bilíngues de maneira estanque; ou seja, que os alunos aprendam o inglês ou os conteúdos. Mas, ao se considerar os estudos já realizados sobre a educação bilíngue, é possível concluir que na verdade esse processo de aprendizagem tem mais relação com a abordagem que o professor fará em sala de

aula. Isso é válido tanto para a professora que trabalha com a língua adicional quanto a que trabalha com a língua materna.

Essas duas realidades implicam um trabalho diferenciado, que deve sempre considerar quais são os recursos linguísticos disponíveis entre seus alunos e quais devem ser construídos em um período determinado, que pode ser aquele ano específico ou durante determinada sequência ou unidade (MEGALE, 2020, p.19).

Ou seja, como já mencionado, as professoras lidam com desafios diferentes a depender da língua que trabalham, mas, cabe a elas compreender e planejar suas práticas pedagógicas de acordo com os objetivos do aprendizado da linguagem e dos conteúdos de cada aula. Além disso, é importante que essas professoras consigam identificar o que Megale (2020, p. 19) chama de “linguagem compatível com o conteúdo”, que é a “identificação dos elementos linguísticos necessários para o trabalho com o conteúdo que será abordado” (MEGALE, 2020, p.19), independente de se tratar do inglês ou do português. Ou seja, é reforçada essa relação das práticas de linguagem com os conteúdos, que compõem uma determinada cultura.

É interessante ressaltar que a professora Lívia é responsável pelo currículo em português da escola, e ao longo da entrevista ela respondia ao que era perguntado e apresentava suas opiniões sobre o assunto, mas a todo tempo se mostrava preocupada em enfatizar que não era professora da parte do inglês:

Profª Lívia: eu não falo inglês, então talvez eu que não entenda esse contexto de ensino [...]

Esse seu desconforto parte da ideia de que ela, por não ser professora de inglês, não poderia opinar sobre esse contexto de ensino. Porém, em determinado momento, ela percebeu que, por estar inserida também em uma escola bilíngue, tinha o direito de apresentar suas ideias sobre o assunto. Esse pensamento de cisão entre português e inglês na escola pode interferir e influenciar nas práticas pedagógicas das professoras e na forma com que se relacionam com os conteúdos e as línguas envolvidas.

A professora Betina, que também é professora do currículo em português, apresentou algumas preocupações semelhantes às da professora Lívia. Mesmo assim, trouxe situações importantes para a reflexão acerca do contexto em sala de aula. Ao ser perguntada se os alunos, especialmente os da Educação Infantil, não

faziam confusão em relação às línguas por estarem expostos à duas o tempo todo, ela disse:

Profª Betina: Inicialmente, eu acho que no *Kinder* eles chegam muito confusos, eles vêm de séries em que eles tinham só inglês, quando chega no *Kinder Two* e tem essa divisão do português e inglês eu sinto que, no primeiro semestre, eles ficam bem confusos, até na questão da logística ali, né, da dinâmica da sala de aula... “agora é com essa professora, não agora é com essa professora”, então tem essa divisão, esse estranhamento por serem duas aulas completamente diferentes, porque são duas pessoas diferentes

Ou seja, ela reconhece que por um tempo, os alunos acabam entendendo a relação português/inglês de maneira fragmentada, como se existisse o horário certo para se utilizar cada uma das línguas. Os alunos entendem dessa forma justamente porque a organização escolar é cindida, uma vez que divide os conteúdos em 50% em português e 50% em inglês. A fala de Betina remete a ideia de que, na Educação Infantil antes do *Kinder Two* (até os 4 anos) o ensino da língua adicional fluía melhor por não haver essa confusão por parte dos alunos.

As professoras também vão contando sobre as estratégias que utilizam para que essa divisão não fique tão acentuada, além de sempre retornarem para seu objetivo, que é fazer com que as crianças consigam se apropriar dos ensinamentos curriculares mesmo em uma língua adicional.

A professora Luísa, que trabalha com turma de 5º ano, relata um pouco sobre o trabalho que ela desenvolve em sala de aula visando que os seus alunos desenvolvam o inglês e consigam se apropriar do conteúdo:

Profª Luísa: [...] então eles precisam aprender a fazer relação entre textos, por exemplo, que é o que eu tento ensinar na matéria *language*, fazer com que eles percebam essa relação. Então, ele está lendo um jornal, quero que eles saibam identificar o que está sendo falado ali. É opinião? É um fato? Que outro texto que eu já li que eu consigo relacionar com isso? O que eu já aprendi que eu acho que concorde ou não com isso que eu estou lendo agora? [...] vou pedir para eles lerem, discutirem, me contarem o que entenderam, se você concorda, se não concorda, por que você acha que está acontecendo isso... então fazer com que eles saiam desse *modus operandi*.

Luísa significa esse *modus operandi* como uma forma mais mecanizada de educação, em que o professor fala e o aluno apenas escuta e segue as orientações. A fala da professora demonstra um exemplo sobre ter as práticas de linguagem como eixo central. Além disso, ela procura não seguir uma linha mais tradicional, uma vez que dá bastante importância para aquilo que o aluno tem a dizer. Luísa relata que ela

seguiria esse modelo de aula independente se fosse no bilíngue ou não, mas, considerando o contexto no qual ela está inserida, ela acredita que esta forma pode facilitar o entendimento da criança, uma vez que ela tem uma participação ativa e é protagonista do seu próprio aprendizado.

Ela ainda acrescentou:

Profª Luísa: Então, acho que tentar mudar esse jeito deles de aprender vai além do inglês, eu acho que esse tem sido um grande desafio.

Esta questão da autonomia é reforçada quando ela foi questionada sobre o que faria se não pudesse utilizar o português em sala de aula:

Profª Luísa: eu pediria ajuda dos próprios alunos para explicar, porque eles adoram fazer isso, então talvez seria uma estratégia, até porque quando você explica para o outro você aprende mais, então talvez eu tentaria usar essa estratégia.

O questionamento foi feito às outras professoras também, que tinham que pensar na possibilidade de não ser permitido utilizar o português em sala de aula. Algumas demonstraram certa dificuldade de pensar como agiriam se não houvesse a opção de voltar para a língua materna, mas elas foram apresentando alternativas para o problema, como o uso de mímica, desenhos, vídeos etc.

As professoras foram apresentando as situações com as quais se deparam no dia a dia e as preocupações que existem em relação a isso. É interessante observar que muitas vezes os desafios para as professoras do currículo em inglês não se limitam à língua:

Profª Luana: então eu vejo sim o quanto às vezes eles não sabem fazer reconhecimento, por exemplo, relacionar o número com a quantidade de dedos, por exemplo, exercícios supersimples, você mostra para uma criança que está chegando no 1º ano ela tem que olhar para cá e saber que isso daqui é 4 (mostrando com os dedos), ela não precisa saber que é *four*, mas ela precisa saber que é quatro, porque se ela entender que você quer quatro, o *four* ela entende rápido depois.

A fala de Luana sugere uma prioridade ao conteúdo em detrimento do uso da linguagem. Para ela, muitas vezes, o que falta são recursos de aprendizado para esse aluno, como no exemplo que ela traz, em que uma criança que vai para o 1º ano ainda não consegue fazer o reconhecimento dos números. Assim, parece defender uma

concepção de que seria mais eficiente para a criança aprender primeiro o conceito para depois aprender o inglês.

E ela confirmou isso, ao dizer:

Profª Luana: eu acho que um desafio é a falta de uma base mesmo, de um vocabulário, falta de conteúdo, de estrutura.

Para a professora Luana, a dificuldade não tem relação com a língua, pois para ela, depois que o aluno entender o conceito, será fácil passar essa compreensão para o inglês depois, ao menos em relação à matemática.

Mais uma vez se coloca o desafio da relação entre os conteúdos e as práticas de linguagem. Parece fundamental na educação bilíngue ter as práticas como eixo e os conteúdos como matéria prima.

o trabalho com língua perpassa todas as áreas do saber e deve ser objetivo dos professores que atuam em escolas bilíngues – os que ministram aulas na língua de nascimento dos alunos e os que atuam por meio da língua adicional –, reconhecendo sempre os recursos linguísticos disponíveis entre seus alunos (MEGALE, 2020, p. 21).

Assim, o desafio para ela é justamente pensar em aulas que atendam a esses alunos, que ela compreende que não possuem essa base de conteúdos para enfrentar uma educação bilíngue. Mas, essa fala retoma a centralidade dos conteúdos em detrimento das práticas de linguagem. Pensando na educação escolar bilíngue é importante ressaltar que

para o professor que trabalha com a língua adicional, é necessária a compreensão de que, em uma abordagem que integra conteúdo e língua, a aprendizagem não ocorre de maneira linear (como acontece, por exemplo, em um curso da língua-alvo), ou seja, o tempo verbal presente não terá de ser obrigatoriamente ensinado antes do passado. (MEGALE, 2020, p. 19)

Ou seja, estudiosos do tema afirmam que não existe uma linearidade no ensino bilíngue, como acontece muitas vezes no ensino da língua materna, justamente por se tratar de um processo em que o aluno desenvolve língua e conteúdo de maneira simultânea.

É possível perceber que cada professora vai adotando estratégias que delineiam uma forma de trabalho pedagógico. Um exemplo disso é a forma com que elas optam por trabalhar a alfabetização, envolvendo desde aspectos mais simples,

como reconhecimento de letras e palavras, até questões mais complexas, como construção de frases e textos.

A professora Luana, por exemplo, que trabalha com uma turma de 1º ano, ou seja, que está em uma fase primordial de alfabetização, relatou sobre a forma que tem trabalhado para possibilitar o entendimento das crianças em relação à escrita de algumas palavras:

Profª Luana: Então nesse primeiro momento eles precisam fazer esse reconhecimento mesmo dos sons das letras. No inglês trabalha-se muito com *flashcards*, trabalha muito com a palavra inteira escrita, e aí é dessa maneira que eu tenho trabalhado desde então, eles vendo como se escreve, copiando a palavra, peço para eles prestarem atenção nos sons das letras, algumas vogais são mais difíceis, mas eu vejo que as consoantes eles têm mais facilidade, então eu vou pegando daí, caminhando. Então eles terem esse contato com a palavra inteira é primordial.

É interessante observar o quanto esse desenvolvimento da escrita em inglês é diferente do português, em que a percepção das vogais muitas vezes é mais clara do que da maioria das consoantes.

A professora Máisa, que trabalha com a turma de *Kinder Two* (4 a 5 anos), apresentou algumas estratégias muito semelhantes às da professora Luana, uma vez que busca fazer com que seus alunos reconheçam as palavras escritas inteiras em inglês:

Profª Máisa: [...] a gente trabalha com o reconhecimento visual das palavras completas, ou seja, se eu mostrar uma palavra escrita: *CAR*, só com as letras mesmo *C A R*, a criança não vai ler *C* com *A*, *CA*, com *R*, *CAR*. Ela vai olhar e vai saber que é *car*, então esse é o método adotado pela escola. Até existem outros métodos para alfabetizar em inglês, mas não é o que a gente usa. Então a gente usa dessa forma, e aí com algumas estruturas frasais, ou seja, *I see the car*, e aí acaba sendo repetitivo, até ele entender que sempre que ele quiser falar “eu vi o carro” ele vai falar “*I see the car*”.

De acordo com os relatos das professoras, é possível observar que essa forma de trabalhar a alfabetização é, muitas vezes, uma estratégia adotada pela própria escola. Entende-se que as professoras que trabalham com o inglês reconhecem as diferenças que existem em relação ao ensino do português. Essa diferença, muitas vezes, acaba sendo um desafio para essas professoras, que precisam atender as especificidades de cada processo de ensino.

Na educação bilíngue algumas professoras, principalmente da Educação Infantil, chamam de letramento o processo de ensinar a reconhecer letras e palavras,

e até mesmo de iniciar a escrita, uma vez que vai inserir a criança nesse mundo letrado em inglês, para que ela possa fazer o reconhecimento das palavras e das possibilidades de uso em frases e, conseqüentemente, ir se apropriando da convenção sobre o funcionamento da linguagem escrita.

É importante compreender os conceitos de alfabetização e letramento para a discussão dos processos que essas professoras utilizam em sala de aula, inclusive para poder compreender a forma como as professoras participantes da pesquisa concebem tais conceitos e como tal entendimento impacta nas formas de trabalho.

Magda Soares (2020) defende que alfabetização e letramento são conceitos diferentes, mas são interdependentes ao se considerar uma alfabetização com significado para as crianças. Em relação à alfabetização, a autora diz que se trata do

processo de apropriação da "tecnologia da escrita", isto é, do conjunto de técnicas procedimentos, habilidades - necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê livro, revista, jornal, papel etc. (SOARES, 2020, p. 27).

Ou seja, de acordo com a autora, se trata de uma parte mais técnica da escrita, uma vez que a criança aprende convenções e normas necessárias para conseguir ler e escrever. Já em relação ao letramento, ela afirma se tratar das

capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar ou informar - se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, interlocutor (SOARES, 2020, p. 27).

Sendo assim, é possível concluir que, de acordo com Soares, enquanto a alfabetização trata de uma questão de desenvolvimento de habilidades para o aprendizado da leitura e da escrita, o letramento tem uma relação direta com as

práticas de uso da linguagem, marcadas por uma participação ativa da criança, que atribui significados a essas práticas.

E fazendo uma relação entre os termos, Magda Soares (2020, p. 27) afirma que

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.

Pode-se afirmar, assim, que para professores alfabetizadores, trabalhar a alfabetização e o letramento ao mesmo tempo pode ser um grande desafio.

As professoras entrevistadas, especialmente as que trabalham com Educação Infantil até o 1º ano, muitas vezes investem mais nas práticas de letramento, em detrimento da alfabetização. Elas relatam que o ensino da língua adicional acontece em sala de aula de maneira menos sistematizada do que a alfabetização na língua materna, além de utilizarem recursos extras para facilitar o entendimento dos alunos, como vídeos, músicas, jogos etc.

As professoras demonstraram em suas falas a preocupação em encontrar ou desenvolver estratégias que auxiliem nesse processo de alfabetização, para que seus alunos consigam fazer a passagem da escrita de palavras para frases, e depois para os textos, considerando essa perspectiva de linearidade que existe em suas falas. A professora Luana relatou um exemplo desse desenvolvimento da escrita que teve com sua aluna do *Year 1* (1º ano):

Profª Luana: por exemplo, tenho uma aluna que hoje ela já consegue escrever uma frase simples, esses dias na aula eu nem pedi uma frase, pedi uma palavra, até mandei para (coordenadora), depois se você quiser eu te mando, ela tinha que fazer a capa de um livro e colocar uma palavra do que teria naquela história, aí ela me pediu, ela me perguntou como se escrevia prédio em inglês, aí eu mostrei para ela falei “é assim, mas o que é mais que vai ter?”, eu falei “tenta escrever uma palavra sozinha”, está bom, aí depois ela voltou, aí ela escreveu “*the Building is big*”. Então, assim, ela conseguiu usar a estrutura, e essa estrutura ela tirou de onde? Dos exercícios que a gente faz.

No exemplo dado pela professora Luana, percebe-se que para a aluna houve o que Magda Soares defende, de que a alfabetização e o letramento, embora sejam

processos diferentes, acontecem simultaneamente porque as demandas sociais mobilizam o desejo e a necessidade da escrita, fazendo com que a aluna arriscasse para escrever de acordo com os aprendizados que foi desenvolvendo ao longo das aulas.

As professoras percebem e relatam que existe uma diferença entre a alfabetização e o letramento do português para o inglês. O inglês acaba sendo explorado de forma mais contextualizada, onde o foco está na linguagem em si, e não apenas em fragmentos fonéticos. As professoras, algumas vezes pelo modelo como é feito no português, acabam tendo uma ideia linear, que vai da palavra, para a frase e depois o texto, mas, a partir do momento que a exploração da língua acontece em demandas significativas, a criança ousa, reflete e produz, como aconteceu com a aluna da professora Luana. Essas práticas pedagógicas mais contextualizadas acabam ficando mais evidente no ensino do inglês do que no português.

Ainda sobre a alfabetização, algumas professoras apresentaram outras preocupações, que se tornam desafios em seu cotidiano, como a questão do tempo em sala de aula, pois a forma com que a escola se organiza interfere na organização e planejamento das professoras:

Profª Maísa: porque antes você passava o dia, o período todo, e você falava de alfabetização, era passado o tempo todo, porque na aula de português você ensina, mas na aula de matemática também, na de história também, de Geografia também, de ciências também... então eles estavam sendo alfabetizados o tempo todo. Agora está fragmentado, porque eles dividem esse tempo com inglês. Então eu me questiono nisso, será que o Brasil está fazendo bem, se é legal de estar transformando tantas escolas bilíngues de repente, será que não era melhor deixar isso mais acessível no contraturno?

Profª Lívia: Então, eu vejo isso sabe, porque parece que existe essa divisão de horário, e aí eu tenho medo, medo da base não está sendo boa suficiente.

Profª Betina: eu acho que essa questão do tempo é gritante como um desafio para mim, faz muita diferença do tanto que as crianças têm de acesso àquilo, fica dividido mesmo tempo, atenção e tudo, também tem vantagens nisso, óbvio, mas...

É importante ressaltar que não se trata de uma colocação somente de professoras do currículo em inglês ou somente de português. O fato de três professoras terem colocado essa questão de maneira implícita na entrevista, demonstra que esse é um ponto que já as preocupava antes mesmo do assunto ser abordado. A professora Betina, por exemplo, que trabalha com turmas de *Kinder Two*

(4 a 5 anos) e 2º anos, ou seja, que está com turmas na fase de alfabetização, retoma essa questão do tempo diversas vezes ao longo da conversa.

A forma com que a escola se organiza, de maneira cindida, interfere em todos os âmbitos das práticas pedagógicas, fazendo com que o trabalho também se organize de maneira dividida. Essa organização escolar, além de refletir nas práticas pedagógicas, também provocam reações nos alunos, o que as professoras percebem como uma confusão. Elas comentam que, algumas vezes, as crianças argumentam que na escola existe os momentos e as pessoas certas que podem usar cada língua.

A professora Lívia comentou que, por ela ser professora de português, algumas crianças acham que ela não pode usar o inglês em sala:

Profª Lívia: Engraçado, você falou isso e me lembrou, acho que foi no mês passado, eu fui brincar com eles e comecei a falar “*one, two, three...*”, aí eles “ai, mas você não é a (nome da professora de inglês) (risada), aí eu falei “mas por que que eu não posso contar até 10 em inglês?” E eles ficam assim mesmo, eles fazem essa separação entre os professores né.

A fala da professora demonstra que para alguns alunos somente a professora de inglês pode utilizar a língua adicional. A reação dos alunos mostra que para eles, o simples fato de contar até dez em inglês pela professora de português está errado; ou seja, mais uma vez é ressaltado que a organização da escola bilíngue é um desafio para a professora.

Não somente em relação à língua, mas essa divisão de professoras, contextos, conteúdos, também fica clara com o exemplo da professora Maísa:

Profª Maísa: [...] às vezes a (professora de português) falta, ela faltou, por exemplo, essa semana, e aí eles já perguntam “ué, mas agora não é a Pro (nome da professora)? Então eles já compreendem que quando eu saio é a hora que vem a outra professora.

Percebe-se que os alunos já estão acostumados a terem o seu tempo dividido entre as duas professoras (português e inglês) e só quando acaba o tempo de uma é que a outra irá entrar. Porém, a própria professora Maísa comenta que, em alguns aspectos do cotidiano das crianças elas não fazem mais essa divisão.

Por exemplo, até o *Kinder Two* (4 a 5 anos) os alunos não têm disciplinas em português na grade curricular, eles seguem o ensino “100% inglês”. Sendo assim, alguns comandos mais comuns para as crianças são ensinados somente na língua adicional, o que acaba permanecendo nas séries seguintes:

Profª Maísa: eu tenho alguns alunos que só pedem para ir ao banheiro em inglês, independente se estão comigo ou se estão com a (professora de português), ela até comentou comigo esses dias sobre isso, porque são comandos usados no dia a dia, que a gente usa muito, e são crianças mais antigas na escola também, uma criança que veio crescendo nesse contexto ali. [...] Aí no ano passado ou retrasado, [...] a (nome da professora) veio me perguntar “como é que era a musiquinha que eles cantavam para ir ao banheiro? Porque o meu aluno quando vem pedir pra ir ao banheiro ele aperta a perna e canta, mas eu não consigo entender, e aí ele falou que é uma música”, então eu percebo que eles usam, fica naturalizado para eles.

Essas situações e falas das professoras demonstram que, existe uma certa divisão que as crianças fazem sobre o uso do inglês e do português, mas, é possível perceber as crianças que estão desde a Educação Infantil em uma escola bilíngue tendem a manifestar uma relação mais fluida entre o português e o inglês. Já os alunos que ingressam ao longo do Ensino Fundamental apresentam uma necessidade maior de ajuda nesse trânsito entre as duas línguas, que se acentua, especialmente no Ensino Fundamental, que tem uma organização escolar já cindida.

Como já mencionado, é comum que as professoras utilizem o português como estratégia nos momentos em que sentem dificuldade por parte dos alunos para entendê-las. Mas, outra situação em que acaba ficando muito comum o uso da língua materna, e que reforça a ideia de cisão no uso das línguas, é nos momentos em que há questões emocionais e afetivas envolvidas. Por exemplo, quando uma criança está chorando ou quando há alguma briga, as professoras entendem que falar em inglês acaba se tornando um pouco artificial, uma vez que a criança pode não estar entendendo o que está sendo falado, e desta forma não vai se sentir acolhida.

Profª Luísa: Tem casos que não tem como, a gente precisa voltar para a língua materna, se não fica mais complicado. Porque se não, vai ficar artificial o acolhimento que você está dando para a criança, porque aí vai envolver a questão da afetividade que já existe com a língua materna, principalmente com criança pequena.

Profª Catarina: E outra coisa da Educação Infantil é que o ensino envolve muito o cuidar também, então inclui a orientação, cuidar... e muitas vezes o cuidar é feito em português. Às vezes acontece alguma situação, como uma criança que entra chorando... como que entra uma criança chorando porque quer a mãe e eu vou ficar conversando com ela só em inglês, sabendo que ela não entende nada? Não é que não entende nada, mas ela pode não entender essa sentença completa. Outra coisa, são as situações de conflito, quando eles brigam, é difícil ficar falando só em inglês, então acho que pela característica da idade, que precisa de muita orientação, muito direcionamento, esses direcionamentos são feitos na língua materna para o próprio conforto da criança.

Profª Maísa: Agora acolhimento, quando a criança chorou, criança pediu a mãe, ou caiu, aí é língua mãe, e não bilíngue. Assim, quando a criança já vem de um contexto bilíngue, a gente tem alguns casos assim, e eu sei que ela vai se sentir acolhida mesmo se eu falar inglês, então eu uso.

É possível relacionar essas falas com o que os autores Velásquez e Pereira (2011) apresentam na revisão de literatura, ao defenderem que o indivíduo internaliza e manifesta as emoções e os sentimentos na língua nativa e que lhe foi ensinada primeiro.

Porém, mesmo que essa manifestação ocorra em português por ser a língua nativa desses alunos, isso não deve ser determinante para que as professoras não utilizem a língua adicional, pois ao fazer isso, elas reforçam uma ideia de divisão entre as línguas, em que a língua adicional fica apenas para ensinar os conteúdos. As situações envolvendo as relações interpessoais, em momentos significativos do dia a dia, ficam destinadas à comunicação em português.

Sendo assim, é possível questionar se essa criança só irá se sentir acolhida se a professora intervir com o uso do português, uma vez que a afetividade se manifesta além da linguagem, pela modulação da voz, por gestos e outras posturas corporais, como abraço, colo etc. Neste sentido, para essas situações seria interessante a tentativa de uso das duas línguas que fazem parte do contexto escolar desse aluno, assim como acontece com o ensino dos conteúdos.

Algumas falas de outras professoras demonstraram que pode haver exceções, mas que dependem do contexto pessoal do aluno. Como a professora Maísa apresenta:

Profª Maísa: O ano passado eu tive uma, por exemplo, foi uma criança que deu bastante trabalho na adaptação, e eu tinha total liberdade de falar com ela em inglês, porque ela se sentia confortável.

Além das dificuldades já apresentadas nessas situações, Maísa apresenta um outro desafio que a preocupa:

Profª Maísa: Agora, tem criança que quando você usa muito inglês com ela, ela cria uma resistência com você... e aí ela fica “não estou te entendendo” e aí ela procura a auxiliar (de classe), “não estou entendendo o que ela está falando” ... então, eu não gosto disso, não gosto de manter esse relacionamento com a criança.

Essa fala de Maísa é mais uma demonstração da cisão na organização escolar, uma vez que a professora fala inglês, mas a auxiliar de classe não. Assim, a criança acaba procurando para lhe ajudar a pessoa com quem ela terá mais facilidade para se comunicar. Essa realidade ressalta um desafio que existe para todo o âmbito da educação bilíngue, que é a escassez de profissional bilíngue. As próprias professoras reconheceram a dificuldade da escola para contratar professoras que têm fluência na língua adicional, conseqüentemente, também há dificuldade de encontrar auxiliares e/ou estagiárias que falem inglês.

Ainda no âmbito da cisão, que é um dos pontos centrais dos desafios existentes em relação a constituição do trabalho pedagógico, é possível perceber pelas falas das professoras que essa divisão no contexto familiar da criança também se reflete em sala de aula. As professoras relataram que muitas vezes as famílias esperam que as crianças falem o inglês com naturalidade. Porém, essa familiaridade com a língua adicional tem relação não apenas com o tempo em que está na escola, como também com a intensidade do contato que ela tem com a língua em casa:

Profª Luísa: No caso de uma criança que vem desde o infantil, desde o 1º ano, que tem o contexto, que tem em casa... às vezes entrou na escola agora, mas em casa se fala inglês, vê site, vídeo, tem contato com livros em inglês, tem um contato no dia a dia também... então assim, já ajuda. Agora sem... se a criança entra no 3º, 4º, 5º ano sem saber nada, sem nunca ter estudado inglês, aí falta esse background, falta conhecimento prévio para conseguir entender tudo. A criança não tem ferramenta.

A professora Catarina fez uma importante observação:

Profª Catarina: o que acontece, as crianças elas só falam inglês quando a gente pede. Dificilmente vai da autonomia delas conversar em inglês ou utilizar o inglês na brincadeira, é apenas nas atividades direcionadas. Então, se a gente for parar para pensar, é muito pouco tempo, né? Eles mais ouvem, escutam, do que falam.

Essa fala demonstra o desafio que existe na inserção concomitante do português e do inglês, pois a situação trata de crianças que, geralmente, em casa, falam o português. Quando o contexto familiar é bilíngue, essa realidade traz outra condição para a criança. Mas, quando se trata do desejo da família de que a criança aprenda o inglês desde cedo, mas essa família não tem a língua adicional, isso traz alguns desafios a mais para professoras e para o aluno. Essa situação é retratada na fala de Catarina, que reforça que as crianças só usam o inglês quando solicitadas. No

dia a dia elas só falam português, porque geralmente são crianças brasileiras oriundas de famílias falantes apenas de português.

Catarina demonstrou uma preocupação também pelo fato de eles mais ouvirem do que falarem. Ela já havia relatado que o aprendizado dela com o inglês não foi fácil, e que aprendeu, de fato, quando viveu em outro país; ou seja, quando precisou se comunicar em outra língua. Dessa forma, fica evidente que para Catarina, a criança apenas ouvir e não praticar a língua pode não ser suficiente para que aprenda, uma vez que foi assim que aconteceu com ela.

Ainda na discussão sobre as famílias, as professoras relataram em suas experiências que, a relação com esses familiares pode se tornar um grande desafio. Megale (2014, p. 2), citando Marcelino, aponta que

Esse novo modelo de educação teve grande adesão das famílias brasileiras que percebem as escolas bilíngues como uma oportunidade cômoda para conseguir duas funções tão importantes e necessárias na educação de seus filhos: uma educação de qualidade e o ensino de um idioma.

Ou seja, geralmente as famílias que buscam uma educação bilíngue esperam por um ensino que atenda tanto as demandas de conteúdo quanto o aprendizado de uma língua adicional. A partir dos relatos das professoras, é possível perceber que por conta dessa expectativa, existe uma cobrança muito grande sobre elas. O que contaram é que, muitas vezes, os pais procuram a escola e as professoras com uma preocupação excessiva em relação ao aprendizado do inglês, e que, de maneira geral, não existe a mesma preocupação com o aprendizado da língua materna

Essa situação demonstra dois pontos importantes a se analisar. Primeiro, o quanto, muitas vezes, acaba existindo uma cobrança maior por parte das famílias aos professores responsáveis pelo inglês, pois alguns pais acreditam que a escola bilíngue fará “mágica” e as crianças aprenderão a língua em pouco tempo, o que não acontece. Segundo, é possível refletir sobre até que ponto as famílias podem negligenciar a língua materna ao estarem em um contexto escolar bilíngue, já que as professoras relataram que às vezes os alunos estão apresentando lacunas na aprendizagem do português, mas as famílias se preocupam e questionam somente sobre o inglês.

Luísa complementou essa ideia:

Profª Luísa: mas assim, acaba responsabilizando da escola. Não sei, assim são poucos alunos que têm essa certa dificuldade, mas eu acho que eles pensam que a escola que tem que dar conta, vem de uma outra mentalidade, de um outro... não sei, talvez de uma mentalidade mais tradicional, de que é mesmo a responsabilidade da escola [...] a expectativa da família é um grande desafio, que é muito difícil porque entende-se que no ensino bilíngue a criança vai sair falando outra língua em um ano.

Fica bem claro na fala de Luísa que essa expectativa das famílias é um dos desafios que as professoras lidam no dia a dia, pois quando não são superados, a escola acaba sendo responsabilizada.

A professora Luana também comentou sobre situações em que há uma cobrança por parte das famílias em relação ao aprendizado do inglês, pois muitas vezes acreditam que esse processo deve acontecer da mesma forma que com a língua materna:

Profª Luana: Algumas mães até me questionam, porque lógico que às vezes existe uma comparação, “Ah, porque o meu filho consegue escrever em português, mas ele não consegue inglês?”, então eu acalmo todo mundo, falo que não é o nosso objetivo alfabetizar todo mundo em inglês, mas que a gente vai estimulá-lo a perceber as diferenças dos sons, eles às vezes querem escrever em inglês como eles escrevem em português usando as sílabas, e não é igual, então assim, não é assim que funciona.

E então, se retoma a questão de que muitas vezes o contexto familiar da criança também será fundamental para que ela consiga desenvolver bem a língua adicional:

Profª Maísa: Depende até da casa da criança, eu tive uma reclamação de um pai que disse assim “ai, mas o filho do fulano mistura quando vai falar”. Então, mas o filho do fulano, a família toda fala inglês com ele, então na casa dele tem esse contexto. Então depende muito do contexto também. Porque querendo ou não quando você está aprendendo a segunda língua você vai ter que ter muito mais estímulo, não é um processo normal de alfabetização normal, não.

A professora Betina completou esse pensamento, apresentando que muitas vezes os pais não auxiliam os filhos no aprendizado de uma outra língua:

Profª Betina: Então, se você não está disposto a fazer uma lição de casa em inglês com seu filho, fica um pouco difícil, e isso às vezes acaba respingando em mim que sou professora de português, porque as famílias cobram, a gente faz esse atendimento das famílias, e aí elas querem saber do inglês, mas perguntando para mim, que sou professora de português, e nem sempre a gente está preparado para falar, então eu sinto que essa é uma dificuldade, por mais que a gente troque muito com os professores de outras disciplinas,

nem sempre você tem ali um repertório, você sabe dar exemplos e explicar para as famílias “ó seu filho é assim na aula de inglês”.

Além disso, Betina demonstrou se preocupar com as cobranças das famílias em relação ao inglês e evidenciou mais um âmbito marcado pela cisão – as informações insuficientes sobre os alunos em relação ao inglês, sendo ela uma professora do currículo em português.

Assim, é possível perceber que, para as professoras que estão inseridas nesse contexto bilíngue, esse relacionamento com as famílias que, muitas vezes, está repleto de cobranças e frustrações, afeta diretamente seu trabalho pedagógico. Lidar com essa expectativa das famílias e com os sentimentos resultantes delas é um desafio diário para essas professoras. A partir de suas falas é possível perceber que uma estratégia que elas utilizam para lidar com isso é a comunicação direta e clara com esses responsáveis, explicando como funcionam suas aulas e a metodologia da escola, esperando que eles entendam que cada aluno tem suas especificidades e o tempo de aprendizado de cada um é muito diverso.

Todas as situações citadas, decorrentes de um contexto escolar bilíngue, como a divisão na organização escolar, o relacionamento com os alunos ou com as famílias, ou a relação com as próprias línguas de instrução da escola, vão desencadeando diferentes sentimentos nas professoras, que afetam o seu trabalho. Por exemplo, a professora Lívia já havia comentado algumas vezes que, apesar de trabalhar em uma escola bilíngue, já tentou aprender o inglês, mas que chegou à conclusão de que “não era para ela”. Porém, em algumas de suas falas, demonstrou que se fosse fluente na língua, algumas situações seriam mais fáceis para ela, considerando o contexto:

Profª Lívia: hoje seria mais fácil se eu soubesse, se eu dominasse a língua, e não passasse por esse tipo de situação. Até porque, já aconteceu deles me perguntarem uma coisa, e alguém fala “mas não é assim que fala”, e aí o outro “não, está errado, é de tal jeito”, e aí eu fico “caramba, eu também não sei quem está falando certo, quem está falando errado...” e eu fico sem corrigir, sem conseguir falar para eles qual é a forma certa.

Além disso, essa questão do afeto para a professora Lívia está sempre muito presente em suas falas, e ela demonstrou ter uma preocupação muito grande em servir como exemplo para seus alunos:

Profª Lívia: O que eu tenho medo é que, como os meus alunos gostam muito de mim, algumas alunas até já me falaram que se identificam e tal, de que eles pensem assim “ai se a professora não sabe eu também não preciso

saber”, porque eu já passei por uma situação dessa, uma aluna falou para mim “mas eu quero dar aula de história e geografia, não preciso saber inglês”, e aí eu brinquei com ela, falei “Ah, mas como você vai comprar as coisas, fazer compras nos Estados Unidos?” Para mostrar que existem outros lugares que você vai usar o inglês.

Para Lívia, em aspectos pessoais, talvez não tenha nenhum problema em relação a não falar inglês de maneira fluente, mas como professora, isso a incomoda pelo medo de estar influenciando de maneira negativa seus alunos que a veem como referência. Assim, busca significar o inglês em sua própria vida, para contribuir com a ressignificação por parte de alguns alunos.

Lidar com esses sentimentos e essas emoções é também um grande desafio para essas professoras, já que muitas vezes é necessário que elas ressignifiquem experiências que já viveram pensando em seus alunos. Além de lidar com os sentimentos decorrentes da realidade escolar vivenciada em sala de aula, nos últimos anos as professoras também precisaram ressignificar algumas questões em relação às suas práticas pedagógicas para se adaptarem à realidade pandêmica, que trouxe um novo desafio em relação ao trabalho docente – as aulas remotas.

As professoras foram relatando o quanto foi difícil terem que se planejar e reorganizar rapidamente para atender a essa nova demanda, e que essas aulas, que são muito diferentes das presenciais, apresentaram desafios novos para elas.

Profª Catarina: Às vezes eu tô na aula online... aula online, inclusive não estou fazendo inglês, tá tudo português. Preciso conversar com o pessoal lá da escola, porque se na sala já é difícil, imagina no online. Se eu ficar falando só em inglês, eles vão “ligar um botão” lá pra mim, não vão prestar atenção, então eu tô usando bastante o português.

Profª Lívia: Então eu vejo isso muitas vezes, principalmente nesse momento remoto que eles têm mais dificuldade de prestar atenção, porque, por estar no computador, qualquer coisa tira atenção deles. Eu falo que 10h30 da manhã eles já não aguentam mais nada, já não escutam mais nada, eles não aguentam mais, e às vezes nem o professor.

É interessante observar que o desafio que ambas mencionam é o mesmo, manter a atenção do aluno na aula *on-line*, mas destacaram causas distintas. Catarina, que é professora do currículo em inglês na Educação Infantil, relaciona a dificuldade de concentração das crianças com a língua, enquanto Lívia, que é professora do currículo em português acredita que a distração e o cansaço são consequência de estarem no computador por tempo prolongado.

Além da questão da atenção por parte do aluno, as professoras também relataram que um desafio nesse contexto das aulas remotas é a distância física com as crianças, que impedia que elas pudessem observar e auxiliar aquele aluno que não se manifesta em aula:

Profª Luísa: e aí organizar a aula de uma maneira que eles entendam, porque se está no presencial a gente ainda consegue chegar no canto, abaixar, chega na criança e fala: “olha, você entendeu?” Você vê o que que ele fez, o que que ele não fez... você olha aquela cara de “ué?” Você vai até a criança e você consegue..., mas agora no virtual? Como é que, você tem 30 crianças ali, ao mesmo tempo, como é que você vai chegar nessa criança aqui, você não... às vezes não está nem vendo a cara dessa criança, você não vê se está com cara de dúvida, as vezes você olha e você já sabe, assim, que não está entendendo nada. Então, eu acho que tem esse desafio também né, maior né, não dá nem para dar esse suporte.

Luísa exemplificou os desafios do ensino remoto, diante da impossibilidade do encontro em sala de aula. Destacou o fato de não conseguir nem ver o rosto da criança, se ela não liga a câmera. Aqui, Spinoza (2009) contribui para a potência do encontro dos corpos e das formas de afetos que circula em sala de aula – muitas vezes, os professores conseguem identificar o que o aluno está pensando apenas pela sua expressão facial, reconhecendo, por exemplo, se ele está com alguma dúvida e precisa de ajuda.

A professora Luísa ainda complementou que

Profª Luísa: Acho que no presencial era um pouco mais tranquilo, porque você tem outros recursos né. Mas no *on-line* é bem difícil. Tem aqueles alunos que participam bastante, que conseguem entender e falar inglês, mas eu tenho aqueles que têm mais dificuldade e geralmente são os mais quietos, que não participam tanto. Então, sempre busco tentar traduzir os conceitos, principalmente, não tudo o que eu falo, mas o conceito para ajudar esses que têm mais dificuldade né, o conceito pelo menos eles precisam entender.

Luísa reforçou mais uma vez o desafio de envolver a todos os alunos no âmbito virtual, ressentindo-se da impossibilidade do uso de recursos mais familiares existentes na sala de aula. Retoma um dos principais desafios existentes na educação bilíngue que já foi citado anteriormente, que é manter o processo de ensino focado em dois pontos – conteúdo e língua – que ficou mais comprometido com o ensino remoto, em que os conteúdos ganharam a prioridade. É interessante observar que Luísa, quando não estava considerando o período de pandemia, mantinha sua estratégia de ensinar conteúdo e língua de maneira articulada e contextualizada. Mas,

no modelo remoto, admite que foi necessário priorizar um deles e, neste caso, ela optou pelo conceito, ou seja, pelo conteúdo em detrimento da língua.

Além das questões já citadas, as professoras comentaram o quanto os seus planejamentos de aula precisaram mudar para atender a demanda do ensino remoto.

Profª Catarina: não dá para fazer tudo o que eu tinha planejado para fazer naquela semana, por causa do *on-line*, porque é pouco tempo para cumprir tudo.

Nas escolas que essas professoras trabalham houve uma redução na carga horária de aulas para evitar que o ensino por meios digitais ficasse exaustivo para os alunos. Porém, essa mudança trouxe mais um grande desafio, pois a carga horária foi reduzida, mas os conteúdos de aula não, como consequência, as professoras tinham menos tempo para ensinar os mesmos conteúdos aos seus alunos. Esse foi um problema relatado tanto pelas professoras da Educação Infantil quanto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do currículo em português, como em inglês.

Sendo assim, a justificativa de que a carga horária foi reduzida para não comprometer o rendimento das aulas se tornando exaustivo ficou contraditório, ao menos pelo ponto de vista das professoras, que precisavam se reorganizar constantemente e pensar em estratégias para não prejudicar seus alunos em relação ao aprendizado, o que tornou o trabalho muito mais cansativo.

Outro desafio decorrente das aulas no período de pandemia surgiu quando alguns alunos foram voltando para as aulas presenciais, iniciando o período de aulas híbridas. A professora Catarina, por exemplo, conta que ficou responsável pelas duas turmas e fazia um revezamento entre momentos em que estava presencialmente na escola e outros em que dava as aulas remotamente, de sua casa. Quanto à sua organização com as aulas, disse:

Profª Catarina: eu tenho que fazer dois planejamentos. É coisa de louco. E não são todas as crianças que participam do *on-line*, tem criança que nunca entrou. [...] ainda bem que alguns dias eles vão no presencial, porque se não essa criança estaria perdendo absolutamente tudo desse ano.

A fala de Catarina destacou a intensa demanda de planejamento, pois o modelo remoto e o presencial exigem estratégias, materiais, propostas diferentes a serem desenvolvidas em tempos e ritmos diferentes, o que gerou um significativo aumento da demanda de trabalho.

O relacionamento das professoras com as famílias, conforme já apresentado, é um dos desafios que elas precisam lidar. No contexto de pandemia esse desafio se intensificou.

Profª Betina: Sim, as famílias ficavam mesmo junto vendo a aula e, a maioria ficava supervisionando, então era bem tenso assim, principalmente no começo, porque realmente é isso a gente falar vai pegar a folha do projeto eles não conseguiam, então precisavam que tivesse alguém ali olhando e ajudando, só que aí a gente ficava totalmente exposta né, então era bem complicado ainda bem que já passou assim o pior.

Profª Lívia: Então para mim estava tudo bem, lógico que na hora do vamos ver eu tremi também né, porque ali você sabia que não era só os alunos, você tinha 30 famílias do lado, quem que não queria ver como é que ia ser no começo? Todos os pais queriam ver.

As falas demonstraram o quanto a exposição as incomodava, pois sentiam que, por as famílias estarem observando as aulas, corriam o risco de estarem sendo avaliadas constantemente. As professoras que já se sentiam cobradas pelas famílias em relação ao aprendizado dos alunos, sentiram essa cobrança se potencializar a partir da exposição que acontecia, já que, de alguma maneira, elas estavam dentro da casa dessas famílias para dar as suas aulas.

Durante o período de pandemia, a realidade escolar foi mudando de maneira rápida. Em alguns momentos, as aulas aconteciam apenas no modelo remoto, passando pelo híbrido, até o momento em que, salvo exceções, os alunos voltaram para a escola para as aulas presenciais. Esse retorno provocou novos dilemas para as professoras.

A professora Betina, por exemplo, que trabalha com a Educação Infantil e com o 2º ano do Ensino Fundamental, conta os desafios que enfrentou em cada turma.

Profª Betina: No *Kinder Two* eu sinto muito essa questão da maturidade agora que eles voltaram para o presencial, a gente oscilou também em vários modelos né, então fica metade presencial, metade *on-line*, depois troca por um grupo só *on-line*, ou duas turmas separadas... [...] agora, no 2º ano pior ainda de saber em que nível que cada aluno está, ou que cada um consegue fazer, porque é muito difícil, eles já foram alfabetizados nesse modelo remoto, então as lacunas são enormes, são crianças, que vão para o 3º ano, assim, muito despreparadas, eu fico com muita preocupação, assim, de como essas crianças vão para o 3º ano... têm crianças ali que ainda não estão alfabetizadas, que têm muitas dificuldades, e crianças que eu fui conhecer agora em agosto. Então, assim, causa estranhamento mesmo.

A fala de Betina demonstra o quanto as dificuldades desse retorno podem e são diferentes em relação à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino

Fundamental. Ao falar sobre a sua turma do *Kinder Two* (4 a 5 anos), conta que sentiu diferenças em relação à maturidade das crianças. O que, tanto ela quanto outras professoras mencionaram, é que, por serem crianças pequenas e que estavam por um longo período em casa, tinham o auxílio dos familiares para realizarem praticamente tudo. Ao voltarem para a escola, as professoras sentiram diferenças em relação à organização, como pegar sozinho o seu material na mochila, a organização na hora de comer o lanche, ir ao banheiro ou tomar água. Betina cita, ainda, que foi difícil porque geralmente são coisas que nessa idade as crianças já fazem sozinhas, mas que precisaram auxiliá-las por um tempo até se adaptarem ou aprenderem a fazer.

Já no 2º ano, a preocupação da professora foi em relação ao aprendizado das crianças. Ela citou que, muitas vezes, não conseguia saber o quanto cada aluno sabia sobre determinado conteúdo, além de perceber as lacunas em relação à leitura e escrita, já que passaram por todo o processo de alfabetização no modelo remoto.

Assim, além de todos os desafios que já existem em relação ao professor, a pandemia potencializou alguns e trouxe outros de maneira inesperada. As professoras precisaram rapidamente de uma reorganização em relação às suas práticas pedagógicas, se adaptando a uma nova realidade. É possível concluir, inclusive, que essas professoras passaram por um processo de ressignificação de seu trabalho docente, construindo novas estratégias de ensino para superarem os novos dilemas que enfrentaram.

Neste núcleo percebe-se alguns desafios que as professoras enfrentam em relação ao seu trabalho pedagógico e, conseqüentemente, apresentaram algumas estratégias que utilizam com os alunos e seus processos de aprendizagem.

O que fica muito evidente é que o grande desafio que se coloca é a perspectiva de se trabalhar com dois focos, sendo eles o conteúdo e a língua, mas sem priorizar um em detrimento do outro. Mas, nesse esforço, há outras interferências que vão dificultando o enfrentamento desse desafio, e que aparece de maneira mais evidente no Ensino Fundamental, em que a escola organiza seus conteúdos em relação às duas línguas distribuídas em 50% para cada uma. Esta forma de organização gera uma série de cisões: do tempo de trabalho destinado às duas línguas; entre as professoras falantes de inglês e outras não e que são afetadas por sentimentos de insegurança e de vergonha de falar errado; do processo de alfabetização, envolvendo as diferentes concepções que o embasam; de uma linha que delinea as situações em

que o português ou o inglês serão usados. Além dessas cisões, há ainda o desafio relacionado à cobrança da família para que as crianças sejam fluentes no inglês, em que reforça a ideia de que priorizam que a criança aprenda o inglês em detrimentos dos conteúdos.

Esse conjunto de desafios diante do trabalho pedagógico gera sentimentos de natureza muito diversas para os professores. Esses sentimentos afetam as formas de pensar e de agir, dependendo de sua natureza.

Assumindo a indissociabilidade entre corpo e alma, com base em Spinoza, Tassoni (2008) esclarece que para o autor a função da alma é pensar o corpo e está aí a ligação entre ambos – ter consciência do que afeta o corpo. Ter consciência relaciona-se diretamente com os conhecimentos que o sujeito tem da situação em si. As professoras participantes da pesquisa ao falarem sobre os desafios que enfrentam e as ações que derivam de suas percepções sobre seus afetos tomam como referência um conjunto de conhecimentos que pode se constituir em ideias claras a respeito da situação ou ideias confusas, que resultam em (re) ações pouco produtivas para os enfrentamentos dos desafios identificados. Nesse sentido, pensar sobre o que nos afeta decorre da identificação dos sentimentos e das emoções que emergem a cada momento. E é essa condição que mobiliza ações ou passividade. Spinoza (apud BUZIOLI; TASSONI; TEIXEIRA; 2021, p. 243), destaca que “por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções”. Tassoni, Teixeira e Buzioli (2021, p. 243) completam afirmando que “assim, entendemos que as interações estabelecidas entre as pessoas provocam afecções que podem se constituir como alavancadoras ou redutoras de nossa potência de agir”.

Portanto, dependendo da maneira com que uma pessoa foi afetada e os sentimentos que foram gerados levam a um aumento ou a uma diminuição das possibilidades da força para ação. De acordo com Spinoza (2009), quando os sentimentos são da natureza da alegria há um aumento na potência de ação. Por outro lado, quando são sentimentos tristes alteram a força do *conatus* e a potência para a ação. Os desafios identificados pelas professoras, quando geram sentimentos tristes e de desânimo, podem diminuir a potência de ação. Por exemplo, as responsáveis pela língua adicional podem se sentir pressionadas pelas cobranças excessivas de que seus alunos se tornem fluentes na língua em pouco tempo, e as responsáveis pela língua materna podem se sentir frustradas pela negligência de algumas famílias

com o ensino do português. Sendo assim, esses afetos, que podem diminuir ou aumentar a potência de ação, exercem uma influência no trabalho pedagógico.

4.3. A constituição da educação bilíngue

Este núcleo aborda, de acordo com as falas das professoras, suas concepções acerca da educação bilíngue, em relação à forma como elas conceituam o bilinguismo, suas experiências e relações com a gestão escolar, além de aspectos mais gerais da educação e da formação de professores para a educação bilíngue.

Tanto entre estudiosos do tema, quanto entre professores, existem certas divergências de conceituação sobre o que é bilinguismo ou sobre quem pode ser considerado bilíngue. Buscando compreender a visão das professoras participantes sobre esse conceito, elas foram questionadas a respeito da forma como compreendem o bilinguismo, o que conseqüentemente as levam a refletir sobre sua identificação (ou não) como sujeito bilíngue.

Algumas delas, como Luísa e Luana, associam o bilinguismo com comunicação:

Profª Luísa: Eu acho que você ter um domínio da língua é você conseguir se comunicar, porque a língua é comunicação, eu me considero bilíngue, por conseguir me comunicar.

Profª Luana: eu acho que ser bilíngue é você ser capaz de se comunicar em dois idiomas, sejam eles quais forem. Português okay, inglês okay [...] independente de pronúncia, independente de riqueza de vocabulário.

As falas das professoras demonstraram que, para elas, o sujeito bilíngue não é aquele que tem domínio total de uma língua adicional, mas sim aquele que é capaz de se comunicar nessa língua sempre que necessário. Megale (2012, p. 249), citando Hamers e Blanc, pontua que os autores

distinguem o bilinguismo em duas modalidades: a bilinguagem e o bilinguismo. Os autores definem a bilinguagem como um estado psicológico de um indivíduo que tem acesso a mais de um código linguístico como meio de comunicação. Por outro lado, o bilinguismo, segundo os autores, refere-se ao estado de uma comunidade linguística na qual duas línguas estão em contato e são utilizadas para a interação.

Seguindo essa definição, é possível associar a compreensão de pessoa bilíngue de Luana e Luísa com o que os autores citados chamam de bilinguagem,

uma vez que, para elas, o ponto central é a comunicação. Além disso, a definição que elas fazem vai ao encontro com Canagarajah, citado por Megale e Liberali (2017, p. 14), que “afirma que as línguas formam um sistema integrado e, dessa maneira, a competência bi/multilíngue emerge de práticas locais nas quais as línguas são negociadas para comunicação”. Nesta direção, elas significam “ser bilíngue” como a capacidade de conseguir interagir com o outro, entendendo e sendo entendido, independente de vocabulário rico ou de forma de pronúncia.

Porém, algumas professoras ampliaram essa ideia do que é ser bilíngue, e apresentaram outros aspectos que também consideram importantes para essa questão. A professora Catarina, por exemplo, apresentou o que para ela é ser bilíngue:

Profª Catarina: Ter essa flexibilidade no idioma de poder trocar, trocar na hora que eu quiser. Você pode me perguntar em português e eu vou responder em inglês, ou o contrário, é mais essa flexibilidade.

É possível perceber que, mesmo não dizendo de maneira explícita, ela também traz a questão da comunicação como importante. Porém, amplia essa ideia quando afirma que, ser bilíngue está relacionado com a capacidade do sujeito de transitar entre as línguas sempre que achar necessário. É o que ela chama de flexibilidade, que seria justamente ir de uma língua para outra com fluidez.

Após essa definição, Catarina foi questionada se se identifica com isso, ou seja, se ela se considera bilíngue. A resposta foi afirmativa, e ela justificou:

Profª Catarina: porque o inglês tá muito no meu dia a dia. Gosto de escutar mais música em inglês, séries em inglês sem legenda em português, gosto de tentar, não sei tudo, tem muita coisa ainda que preciso aprender... Mas, gosto de me comunicar em inglês com as pessoas. Eu prefiro, eu acho, a minha voz em inglês do que em português (risada) porque muda né ... gosto, assim, bastante. Me considero, acho que porque no meu dia a dia eu uso inglês, não só no meu trabalho.

Catarina demonstrou que não entende o inglês apenas como uma ferramenta de trabalho, mas como algo que está inserido em sua rotina, como as músicas, filmes etc. Para Catarina, além da questão da troca de uma língua para outra, o bilinguismo também está relacionado a essa questão de que a língua adicional esteja presente na rotina da pessoa.

O mesmo questionamento foi feito para a professora Maísa, que respondeu:

Profª Maísa: Eu me considero (bilíngue) porque se eu precisar usar a outra língua, eu uso com facilidade. Eu não me consideraria se eu tivesse dificuldade ou me sentisse insegura para isso. Então eu acho que tem muito a ver com essa segurança de você afirmar “aqui eu consigo fluir bem em outra língua”. Acho que é mais ou menos isso.

A fala de Maísa se aproxima muito da ideia que Catarina apresentou sobre ser bilíngue, que está relacionada com a facilidade de passar de uma língua para outra. Mas, além disso, Maísa também apresenta a ideia de segurança, uma vez que afirma que não se consideraria bilíngue se fosse insegura para falar a língua adicional. Ou seja, ela também associa o bilinguismo com a questão da autoconfiança, possibilitando pensar na ideia do domínio que se tem da língua.

É possível perceber que, apesar de apresentarem alguns aspectos semelhantes sobre suas concepções de bilinguismo, as professoras trazem visões específicas sobre o conceito ou sobre sua própria identificação. Essas diferenças podem ser decorrentes de seus estudos sobre o tema ou até mesmo sobre suas vivências pessoais. Isso demonstra que as experiências pelas quais essas professoras já passaram em relação à uma língua adicional podem ter sido fundamentais para que elas fossem significando o que é o bilinguismo.

A significação que atribuímos para os objetos, para os acontecimentos e para as reações das pessoas com as quais convivemos está relacionada com as experiências vivenciadas ao longo de nossa vida e afeta cada de nós de maneiras distintas (TASSONI; TEIXEIRA; BUZIOLI, 2021, p. 244).

Por isso, algumas entendem o fenômeno sob o viés da comunicação, outras sobre a questão da flexibilidade, ou até mesmo em relação a ter o domínio a ponto de se sentir segura. As situações que cada uma já passou em relação a esse contexto foram constituindo suas compreensões acerca do tema.

Além de apresentarem a forma que entendem o que é ser bilíngue, as professoras também relataram os desafios que existem em relação a esse aspecto.

Profª Luana: Mas assim, o idioma é assim, se a gente fica um tempo sem usar algum tipo de palavra, você esquece, você perde, porque em português também é assim. Se você aprendeu o significado de uma palavra hoje, se você não começa a pôr em prática o que significa, você vai esquecer. Com o inglês é a mesma coisa. Então, acontece, eu falo às vezes que algumas estruturas mais avançadas estão enferrujadas em mim.

A fala de Luana remete a ideia de que, mesmo ela se considerando bilíngue, caso não faça uso constante de alguns termos, os significados podem se perder.

Pensando no contexto escolar, essa preocupação pode se relacionar com os imprevistos que acontecem em sala de aula. Por exemplo, quando uma criança faz uma pergunta para a professora que trabalha com o português, mesmo que aquele não seja o assunto planejado para a aula, pode ser mais fácil para ela responder aquela dúvida. Agora, se uma pergunta for feita para a professora do inglês, para responder ela precisa, no mínimo, conhecer o vocábulo. Por isso, ao longo das entrevistas foi constante, na fala das professoras, o reconhecimento da importância de, mesmo tendo fluência na língua adicional, que elas continuem estudando o inglês.

Ainda sobre os desafios recorrentes do tema bilinguismo, alguns relatos das professoras demonstraram suas crenças sobre o ensino de uma língua adicional.

Profª Maísa: Eu acredito também que têm pessoas que têm mais facilidade e têm outras que têm mais dificuldade. Eu digo isso assim... aqui em casa eu, meu pai e minha irmã, a gente é bilíngue e trabalha com isso o tempo todo. A minha mãe tentou, mas ela não deu conta. Então, depois de adulta, mais velha, ela foi tentar. E eu acho que quanto mais tarde, mais difícil [...]

Há dois pontos importantes a se observar na fala de Maísa. O primeiro, é o fato de que ela usa a experiência de sua família para justificar que alguns têm mais facilidade que outros para aprender o inglês. O argumento é justamente que, dentro da sua casa, mesmo com três pessoas consideradas bilíngues, uma não conseguiu aprender a língua. Fazendo uma relação com o contexto escolar, é possível que a professora estenda esse pensamento para a sala de aula, acreditando que uns aprendem mais rápido, e outros não.

Outro ponto interessante é quando ela fala que sua mãe foi tentar aprender a língua novamente depois de adulta, mas que ela acredita que quanto mais tarde, mais difícil. Vale ressaltar os estudos sobre a idade de aquisição da língua adicional, que os definem como bilinguismo infantil, adolescente ou adulto, que como o próprio nome já indica, “entende-se a aquisição da língua estrangeira que ocorre durante a idade adulta” (MEGALE, 2012, p. 250). Ou seja, a partir de suas experiências pessoais, Maísa significou que o aprendizado de uma outra língua na idade adulta pode ser mais difícil. A forma com que a professora compreende esse processo, baseando-se na sua vivência familiar, a afeta de alguma maneira, o que pode modificar o modo com que trabalha em sala de aula.

Além de experiências pessoais, as professoras também comentaram sobre a formação de professores para a educação bilíngue, de maneira geral, e os desafios a

serem enfrentados. A professora Maísa, por exemplo, relata suas percepções de quando começou a trabalhar na escola que está atualmente:

Profª Maísa: é uma coisa que eu sempre falo para as outras professoras bilíngues, que eu me sinto super inferior, porque eu não tenho um curso tipo, com certificado sabe? Muitas delas trabalharam, estudaram em escolas de inglês... e eu não tenho esse certificado.

Maísa aprendeu inglês com professor particular, e por isso não tem certificado ou comprovação oficial de curso. É possível perceber pela sua fala o quanto isso a afeta de uma maneira ruim, uma vez que a faz se sentir inferior às outras professoras. Mesmo tendo estudado a língua e sendo fluente na fala, Maísa atribui ao certificado um sentido de superioridade na profissão.

A professora Catarina apresenta em sua fala uma opinião sobre esse assunto, dizendo que

Profª Catarina: Eu acho que tem que ser, acho que agora a gente tem que correr atrás. Eu acho que sim, tem que forçar o professor a ter curso, a estudar, a se especializar e ter uma comprovação de que você sabe falar inglês, porque se não acho que perde um pouco aquela imagem de uma educação mais séria, sabe? Até em relação a própria Pedagogia porque, por exemplo, nas escolas de idiomas têm muitas professoras trabalhando com crianças pequenas, e que não são pedagogas, que não tem faculdade de Pedagogia.

Para Catarina, todas as escolas bilíngues devem exigir essa certificação do professor, para representar essa ideia de seriedade na escola. Ou seja, é possível perceber que, assim como Maísa, Catarina também atribui a essa formação um sentido de extrema importância, e que, independentemente de a pessoa saber a língua ou não, é preciso ter a formação necessária para se trabalhar com cada etapa de ensino.

Mas, Maísa justifica que acredita que muitas escolas acabam contratando quem não possui certificação pela falta de profissionais bilíngues na área da educação.

Profª Maísa: E então eu acho que o campo do bilíngue está crescendo muito rápido, e a formação das profissionais não estão acompanhando.... Quem tem o mínimo já pega para garantir, e aí você acaba tendo, para conseguir fazer um bom trabalho, você tem que procurar estudar. [...] por pesquisa de vida, de campo, quando você conversa com outras pessoas, é claramente por isso. É claramente pela falta de profissionais bilíngues.

A fala de Máisa de que a formação de professores não está acompanhando o crescimento de escolas bilíngues também aparece no discurso de outras participantes. O que elas comentaram é que isso acaba gerando uma desvalorização ainda maior da profissão, pois, pela falta de professores bilíngues, algumas escolas acabam contratando para dar aulas pessoas sem o preparo necessário.

Profª Luísa: A verdade é que em escola de idioma, tem muita escola né, que acaba contratando qualquer estrangeiro, sem ter formação de professor. Até porque eles não contratam professores né, eles contratam instrutores de ensino. Então é outra realidade, não existe nenhuma exigência de que tenha alguma formação.

A fala de Luísa se refere especificamente às escolas de idiomas, que têm como objetivo o ensino do inglês como segunda língua, e não às escolas bilíngues, que é sobre o que a pesquisa trata. Mas, sua crítica é válida no sentido de que, por falta de profissionais da educação bilíngue, essas escolas acabam contratando qualquer pessoa que saiba falar inglês. Luísa ainda completou a sua crítica com o exemplo:

Profª Luísa: parece que qualquer um pode ser professor de inglês né. É aquela coisa, se meu marido for para os Estados Unidos, se a gente se muda para os Estados Unidos, ele pode ser professor de português? Porque ele é nativo, ele fala uma linguagem padrão, ele tem um bom domínio da norma padrão, ele escreve muito bem, ele lê muito bem, ele fala se comunica muito bem, mas ele é professor de português?

Ou seja, seu questionamento é sobre quem, então, pode dar aula de inglês, pois Luísa entende que saber a língua não significa que a pessoa saberá ensiná-la. Porém, reconhece que muitas vezes essa é a única opção de algumas instituições de ensino, uma vez que existe uma defasagem na formação de professores, pensando na educação bilíngue.

Considerando professores que atuam em escolas de contexto bilíngue, vale lembrar que, de acordo com a Lei 9.394 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o docente precisa ter curso em licenciatura ou Pedagogia para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessas escolas não podem ser contratados para lecionar professores que não sejam licenciados. Daí vem a dificuldade de encontrar profissionais com a formação necessária. Por exemplo, para a Educação Infantil não é difícil para as escolas encontrarem pedagogas para atuar, mas, as opções ficam limitadas quando o requisito é que elas sejam bilíngues, “pois em um profissional graduado em pedagogia

falta a formação referente a aspectos teóricos relacionados ao bilinguismo e a educação bilíngue, sem mencionar o conhecimento linguístico-discursivo para atuar neste segmento” (MEGALE, 2014, p. 3). Ou seja, uma das problemáticas para se encontrar professores para a educação bilíngue é que a formação inicial, em qualquer curso de licenciatura, não oferece os suportes necessários para esse profissional no que se refere aos aspectos teóricos relacionados ao bilinguismo e a educação bilíngue, para que haja uma dinâmica articulada entre conteúdos escolares, contexto cultural e as línguas em questão.

Essa escassez de profissionais bilíngues pode estar relacionada, também, ao fato de as escolas bilíngues terem crescido muito nos últimos anos, justamente pela grande procura das pessoas pelo aprendizado do inglês.

O status que a língua inglesa atingiu no mundo globalizado e, especialmente, no Brasil acabou por despertar o interesse não só pela aprendizagem dessa língua como uma língua estrangeira em escolas regulares ou institutos de idiomas, mas nos últimos anos tem significado também um avanço muito grande no número de escolas bilíngues. (MEGALE; LIBERALI, 2017, p. 11)

Diante do grande aumento de escolas bilíngues, algumas estratégias vão sendo adotadas para superar essa dificuldade:

Para suprir essa lacuna existente na formação de professores para contextos de educação bilíngue surgem, embora a passos lentos, cursos de extensão e de pós-graduação no Brasil que assumem a função de formar esses profissionais, uma vez que os cursos de graduação parecem ignorar a crescente demanda por professores capacitados para atuar em escolas bilíngues (MEGALE, 2018, p. 14).

Mesmo com o crescimento desses cursos voltados para a educação bilíngue, as professoras questionam sobre a formação inicial

Prof^a Maísa: mas eu fico pensando se você tivesse uma formação ou sei lá, até talvez uma faculdade bilíngue, você teria muito mais acervo para poder trabalhar, seria um banco de dados mesmo.

Prof^a Luísa: Por exemplo, tem licenciatura em português, mas junto você tira a licenciatura em inglês, como mais ou menos acontece no curso de letras, sabe. [...] Então, para fechar, acho que sim seria possível ter professores preparados desde a formação inicial, se tivesse mais investimento nessa área para aprender uma outra língua seria possível sim desde a formação inicial.

A fala das professoras remete a ideia de que existe uma desconsideração pela educação bilíngue nos cursos de formação inicial. Ao pensar em uma graduação que

visar a formação do professor bilíngue, não basta acrescentar o inglês na grade curricular, pois o foco desse professor deve ser o ensino da língua e também o conteúdo, que será ensinado nessa língua adicional. Sobre isso, Megale (2020, p. 22) afirma que

Se, como venho argumentando, assumirmos que o trabalho integrado com língua e conteúdo é um dos focos da Educação Bilíngue, a formação de professores deve, portanto, instrumentalizá-los para esse trabalho com a língua alinhado à construção de conhecimentos diversos.

Portanto, apenas ensinar inglês para esses professores em formação não seria o suficiente para que atuem nesse contexto de ensino. Seria preciso uma formação que explorasse a dinâmica desse modelo escolar, focando na compreensão sobre a escola bilíngue, para que esses professores pudessem ir constituindo seu trabalho pedagógico.

A professora Luísa, que acredita ser possível uma formação inicial que prepare o professor para a educação bilíngue, argumentou reforçando essa ideia de que não basta acrescentar a língua no currículo, além de que, é preciso garantir o conhecimento do funcionamento da língua.

Profª Luísa: uma vez, quando eu era coordenadora do (nome da escola de idiomas), eu fui fazer entrevista com uma professora que tinha licenciatura em inglês, mas não falava nada... Então assim, para quem não sabe nada, precisa desenhar esse curso para que seja um curso que garanta o domínio da língua.

Essa escassez de profissionais na área da educação que sejam bilíngues não se limita aos professores. Um outro ponto que traz dificuldade, que inclusive já foi mencionado, é que os funcionários de uma escola bilíngue, nem sempre falam inglês. As professoras citam, por exemplo, as auxiliares de classe, que na maioria das vezes são estagiárias, e que, por falarem apenas português, acabam rompendo as estratégias de algumas professoras de evitar a língua nativa em sala de aula.

Porém, as professoras reconhecem a dificuldade da escola em contratar apenas pessoas bilíngues para atuar nesse contexto.

Profª Luísa: Mas já é difícil achar um professor que tenha um bom nível da língua e que tenha a formação necessária para dar aula, então imagina se você vai conseguir achar que todos os funcionários da escola tenham, além da formação da língua materna, uma outra língua.

É importante enfatizar que, a discussão não é para definir que todos os funcionários de uma escola bilíngue precisam ser fluentes na língua adicional, mas, para refletir e questionar se dessa forma é possível estabelecer um contexto verdadeiramente bilíngue, em que as duas línguas estejam presentes em todos os ambientes escolares e não apenas na sala de aula.

A professora Luísa, que apresentou várias críticas sobre a formação de professores para educação bilíngue, estendeu seu posicionamento para a educação de maneira geral. Ela relatou, como já apresentado nos núcleos anteriores, que busca fugir de uma educação mecanizada, tentando contextualizar suas aulas para que façam mais sentido para os alunos. Ela ressaltou que

Profª Luísa: porque você pega a BNCC, olha as habilidades lá, tá tudo lindo e maravilhoso, tem que integrar o currículo, tem as áreas, fazer projeto e blá blá blá..., mas quando a gente vai ver na prática, não é assim que acontece, cada professor no seu quadrado, o currículo não é integrado...

Ela apresentou esse posicionamento para argumentar sobre um dos desafios que percebe na educação bilíngue:

Profª Luísa: Então se a gente não tiver essa mudança na educação, vai absorver? Adianta a gente mudar sua língua na escola, ensinar outra língua e continuar com as mesmas práticas? Vai fazer sentido? "Ai, mas agora essa criança vai poder fazer intercâmbio em outro país, fazer high School...", cara, mas ele vai chegar lá e vai se lascar, porque ele teve outra vivência na escola, enfim... Acho que a gente precisa fazer uma coisa de cada vez, precisaria urgentemente ter essa reestruturação para as coisas de fato mudarem.

O que a professora questiona é sobre a discussão já apresentada sobre a relação entre língua e cultura. O que Luísa diz é que, a partir de suas experiências em escolas bilíngues, ela observa que muitas vezes a escola introduz o ensino de uma língua adicional, mas as práticas educativas não se alteram. É como se fossem ensinar o inglês da mesma forma que se ensina o português.

Conforme já discutido, a própria alfabetização ocorre de maneira distinta do português para o inglês, em virtude de especificidades linguísticas inerentes a cada um dos idiomas, o que impacta em procedimentos de ensino diferenciados, além de alguns fatores relacionados à cultura dos países que falam as línguas envolvidas. A crítica de Luísa é justamente quando os aspectos culturais de ensino não são levados em consideração e a língua adicional é introduzida nas escolas sem a

contextualização necessária para que o aluno desenvolva as habilidades esperadas no conteúdo e na língua.

Ela ainda completou

Profª Luísa: então, se vai querer fazer essa aproximação do currículo nacional com o internacional, a gente precisa de mudanças no nosso currículo, uma mudança estrutural básica, como prática de ensino.

Para Luísa seria necessária uma mudança curricular em relação à educação bilíngue, para que exista essa contextualização de ensino, e que não fosse ignoradas as questões culturais no ensino de duas línguas. Mas, como Megale (2014, p. 2) apresenta, “apesar desse crescimento significativo das escolas de educação bilíngue, não há nenhuma lei nacional que embase este tipo de educação”. Ou seja, ainda não existe de maneira regulamentada no país uma proposta para as escolas de um currículo que seja multicultural.

Todas essas questões relacionadas ao currículo de uma escola bilíngue estão postas nas escolas que essas professoras trabalham, principalmente no que se relaciona à clareza sobre o funcionamento de uma escola que segue esse modelo de ensino. Nesse sentido, um dos desafios que as professoras apontaram refere-se ao relacionamento com a gestão escolar. As professoras comentaram que, ao entrarem na escola, percebem que a gestão, muitas vezes, conclui que as professoras conhecem e dominam os aspectos desse contexto de ensino. Porém, as participantes relataram que sentem falta dessa clareza nas informações.

A professora Lívia, por exemplo, que trabalha com o currículo em português, relata que em sua entrevista de emprego, nem parecia que se tratava de uma escola bilíngue.

Profª Lívia: Acho que no dia da entrevista, por exemplo, nem caiu minha ficha direito que era uma escola bilíngue, eu fui percebendo essa questão do conceito bilíngue depois que eu comecei a trabalhar, e quando, de vez em quando, uma criança me chamava de *teacher*, ou acabavam fazendo alguma pergunta em inglês. [...] Então eu só fui me tocar um pouco assim de que eu estava em uma escola bilíngue com a vivência. Então, quando você me pergunta em relação ao bilíngue, ela não me explicou nada como é que funcionava sobre isso, nada, nada mesmo.

A fala de Lívia reforça que um dos principais desafios que essas professoras enfrentam é em relação à clareza que existe dentro das escolas. Como Lívia é responsável apenas pelo currículo em português da escola, não lhe foi repassada

nenhuma informação sobre o funcionamento da escola em relação à língua adicional, reforçando a ideia da divisão que ocorre entre as línguas.

Essa falta de clareza não ocorreu somente com a professora de português, como Maísa relata:

Profª Maísa: então, eu percebo que isso até em português, quando você entra na escola você não recebe uma orientação ou “você tem que ensinar isso e isso e isso, você vai dar aula para essa faixa etária e você tem que ir atrás para saber o que você vai fazer”. Mas aí, isso eu estou falando de logo quando a escola se tornou bilíngue, eu percebo que hoje está um pouco melhor.

No caso da escola que a professora Maísa trabalha, ela relaciona essa situação com o fato de a escola ter passado pelo processo de transição para se tornar uma escola bilíngue. Ou seja, para ela essa falta de informações acontecia pelo fato de a própria gestão estar passando pelo processo de adaptação. Porém, isso não muda o fato de essa falta de clareza se tornar um desafio para as professoras.

A professora Lívia, após mencionar que não teve essa orientação sobre o funcionamento da escola, contou que, após um tempo que já estava trabalhando nesse contexto, percebeu que começou a existir uma cobrança por parte da gestão em relação ao uso da língua adicional por todos os funcionários.

Profª Lívia: e que eu vi assim, que parte da coordenação e da direção começou a cobrar que o inglês fosse utilizado fora da sala de aula. Então, com *bye, bye; hello*, etc. Então eu já vi essa orientação de que todo mundo devia falar inglês nos corredores. Só que a gente não vê isso acontecer.

Essa situação volta para a discussão sobre a constituição de um espaço escolar que tenha um contexto bilíngue na prática. Vale, ainda, questionar: basta que as pessoas que estão inseridas nessas escolas usem falas pontuais na língua adicional para que o ambiente seja considerado bilíngue? Como essas escolas estão constituindo esse contexto da educação bilíngue?

Ainda sobre a gestão escolar, as professoras explicitaram que existe uma cobrança em relação às professoras em geral, tanto de português, quanto de inglês. As cobranças são diferentes, mas que se tornam desafios para elas.

Profª Betina: Uma outra coisa assim que eu percebo, não só em mim mas nas meninas que trabalham comigo, principalmente as estagiárias auxiliares, até mesmo a gente que não tem o inglês, eu percebo uma cobrança da escola, do tipo assim “galera vamos lá vocês precisam saber inglês”, mas no

meu caso, eu sinto que eu preciso me preparar muito mais em outras coisas, para a questão da própria alfabetização e letramento por exemplo, que é o que eu realmente gosto e que tem muito mais sentido para mim do que por exemplo cursar inglês nesse momento.

A professora Betina, que trabalha com o currículo em português, menciona que a cobrança que ela sente é justamente por não falar o inglês fluentemente. Ela demonstrou, com a sua fala, que a escola tem a preocupação de que os professores invistam no aprendizado da língua adicional, porém, ela deixa claro que tem outras prioridades, como investir em cursos relacionados a alfabetização e letramento, por exemplo, que é a área que ela se identifica.

É possível analisar essa fala sob duas perspectivas. A primeira, é sob o ponto de vista da professora, que sente que essa cobrança da parte da escola é negativa para ela, já que ser fluente em outra língua não é sua prioridade. Mas, ao considerar o ponto de vista da escola, percebe-se mais uma vez o quanto a falta de profissionais bilíngues afeta o funcionamento escolar.

Mas, ainda sobre o posicionamento da professora Betina, ela apresentou um argumento interessante sobre essa cobrança que parte da gestão:

Profª Betina: Então eu sinto assim que tem essa cobrança por parte da escola, assim, que vocês precisam falar inglês, vocês precisam saber inglês. Mas nem sempre a gente tem esse suporte né, então assim “ó, nós vamos oferecer esse curso para vocês e aí vocês vão poder estudar”.

O que a professora demonstrou é que, se depender de que ela invista nessa formação adicional, ela irá priorizar outros interesses. Mas, se a própria escola investisse em cursos para os funcionários, por exemplo, ela se envolveria.

Essa discussão parte do ponto de vista da cobrança que as professoras do currículo em português sentem, mas as professoras do inglês também apresentaram algumas situações que se sentem pressionadas pela gestão escolar, por outros aspectos. Por exemplo, algumas professoras comentaram que existe uma dificuldade de manter a comunicação com as crianças apenas na língua adicional e, por isso, acabam utilizando o português em diversos momentos. Mas, a gestão insiste na necessidade de se manter a fala em inglês o tempo todo para que a criança se aproprie da língua.

Profª Catarina: Só que tem uma cobrança aí né, depois tem a cobrança se a criança está aprendendo. Então não dá pra fugir muito, tem que falar.

Profª Luísa: Sim, eu sinto essa cobrança. Mas a (nome da coordenadora de idiomas) é muito... porque tem essa cobrança, ela fala isso tudo, mas ela é bem compreensiva, ela entende que às vezes dá e as vezes não dá. Ela até me fala que os alunos conseguem falar inglês, que pode cobrar deles, mas ela compreende bem, assim, quando não dá. Então, ela sempre lembra de pedir para os alunos falarem inglês, reforçar com eles.

O que as professoras relataram é que, mesmo com a compreensão da dificuldade de manter apenas o inglês na sala de aula, elas são cobradas que o aprendizado desse aluno esteja acontecendo e, para isso, pedem que a língua nativa seja evitada até onde for possível.

Algumas professoras entrevistadas relataram que trabalham em escolas que passaram pelo processo de transição para se tornarem escolas bilíngues e essa mudança desencadeou alguns desafios para elas, como a própria compreensão que elas têm do que é, de fato, a educação bilíngue. A professora Luana, por exemplo, que é professora do currículo em inglês e que já trabalhou em outras escolas bilíngues, apresentou que, algumas vezes, o conceito de bilinguismo não fica claro para as pessoas porque a própria escola ainda está se adaptando a esse contexto.

Profª Luana: Mas é aquilo que eu te disse, também é uma escola aprendendo a ser bilíngue, entendendo como o bilinguismo funciona, né.

Mas, essa visão de a escola estar se adaptando e entendendo como a educação bilíngue funciona, também existe por parte de professoras do currículo em português:

Profª Betina: assim eu acho que a escola não é necessariamente bilíngue não, ela está se tornando, e isso é um desafio que respinga e que influencia diretamente o meu trabalho.

A fala de Betina demonstrou, mais uma vez, o quanto os desafios que elas enfrentam estão relacionados com a organização da escola. Para ela, essa configuração escolar em que está inserida decorre do fato de a escola ainda não ter se consolidado como bilíngue. Em sua visão, seu trabalho seria mais fácil se houvesse uma reorganização escolar.

A forma com que as escolas se organizam em relação ao seu currículo de português e inglês é um dos principais desafios que as professoras enfrentam. Assim, se retoma a questão da cisão existente que acontece principalmente no último ano da Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Profª Luana: Ali no (nome da escola bilíngue que trabalha) é dividido mesmo, então a mesma carga horária que eles têm em português eles têm inglês. As matérias que leciono são language, science e math. Então sim, o inglês ele é uma ferramenta para ensinar essas disciplinas, não é que a gente vai desenvolver ou inglês, a gente vai usar o inglês para desenvolver as disciplinas, aprender o inglês acaba sendo uma consequência, a criança aprender a falar acaba sendo uma consequência. Com relação à carga horária para o bilinguismo tem muitas ideias, não existe nada protocolado relacionado a isso do bilinguismo, pelo menos não até onde eu estudei, falava-se numa média de porcentagem de tempo, tinha uma porcentagem de tempo que tinha que ser em inglês para a escola ser bilíngue, mas aí cada escola se adaptava de acordo com a sua estrutura.

Luana apresentou que na escola que ela trabalha, essa divisão de 50% é feita na carga horária, ou seja, os alunos têm, diariamente, a mesma quantidade de aulas em português e em inglês.

Maísa reforçou essa forma com a qual a escola trabalha:

Profª Maísa: Então, a divisão é mais por tempo do que por disciplina, apesar de no currículo ser por disciplina, mas na forma de trabalho, de apresentação, acredito que seja só por carga horária.

Essa divisão se torna um problema a partir do momento que as professoras começaram a sentir que o trabalho não fica contextualizado. Ou, até mesmo quando elas relataram que, dessa forma, precisam ensinar os conteúdos de suas aulas e a língua (sendo a nativa ou a adicional) em um tempo menor do que aconteceria em uma escola regular.

Além disso, Maísa também disse que

Profª Maísa: antes, nas turmas (da Educação Infantil), era 100% em inglês, e aí chega no *Kinder Two* que fica 50%, então a ideia é que eles chegam ali com os comandos de rotina bem estabelecidos, eu acho que para desvincular para eles é mais difícil.

Essa divisão que acontece de um ano para o outro na própria Educação Infantil, pode causar uma confusão nos alunos sobre o uso das duas línguas. Além disso, a partir do Ensino Fundamental, essa divisão ocorre no tempo e nos conteúdos curriculares.

A partir dessa configuração, é preciso considerar que um desafio para as professoras, conforme já mencionado, é que esses conteúdos sejam ensinados de forma que a cultura relacionada a eles não se perca. É como Megale (2014 p. 4)

ressalta que é imprescindível ao profissional que trabalha em escola bilíngue a “compreensão da organização de currículos e de planejamentos que envolvem o ensino por meio de duas ou mais línguas e têm a interculturalidade como eixo central”. Ou seja, o que não pode acontecer é haver desencontros entre a língua e a cultura, pois, mesmo com o ensino acontecendo em uma língua adicional, as especificidades do conhecimento precisam ser consideradas e preservadas.

Além da discussão sobre a cultura, há também a questão do próprio contexto. Pensando na constituição e na compreensão que as professoras têm da educação bilíngue, a forma com que o contexto vai sendo construído no ambiente pode se tornar um grande desafio. Por exemplo, algumas professoras argumentaram que a escola que trabalham não tem um contexto verdadeiramente bilíngue, já que a língua adicional só está presente na sala de aula e nos momentos das aulas em inglês.

Profª Luísa: Eu acho que na escola fica tudo muito restrito, porque teria que ser todo o ambiente bilíngue, então todos os funcionários falarem outra língua, não é só colocar a placa em inglês e eles falarem inglês na aula de inglês. Porque só quem fala inglês com eles é a professora de inglês e durante a aula, então eles vão falar somente nesses horários, eles não têm a percepção de que eles podem falar inglês, eles poderiam falar inglês em qualquer ambiente dentro da escola.

Luísa demonstrou que é uma dificuldade para ela, como professora do currículo em inglês, que as crianças tenham um uso limitado da língua adicional. A professora Maísa trouxe em sua fala uma comparação interessante sobre esse aspecto do contexto:

Profª Maísa: Aí a gente para e pensa “mas se a criança que se muda, que se muda de país, porque que ela lida tão bem?” Porque tudo em volta dela está naquela língua, tem um contexto, ela não tem outra opção. Agora aqui, você sai no corredor a monitora te cumprimenta em português, a tia da cantina fala em português, “só quem fala inglês comigo é aquela tia doida lá na sala de aula” (risada). Então assim, acaba ficando muito isolado.

Para uma escola que se denomina bilíngue, na visão das professoras, é fundamental que a língua adicional faça parte daquele contexto e não que esteja presente somente em momentos pontuais. É possível observar a partir das falas das professoras que, em um contexto verdadeiramente bilíngue, o aprendizado daquele aluno em relação à língua será muito mais tranquilo. Essa organização em relação à língua acaba se diferindo entre uma escola e outra pela falta de uma regulamentação sobre esse tipo de instituição. Esse aspecto reforça o que já foi apresentado por

Liberali e Megale (2016) que destacam a importância de leis e regulamentos que organizem o campo da educação bilíngue.

Esse núcleo apresentou os desafios que existem para as professoras em relação à constituição e à compreensão que elas têm em relação à educação bilíngue. É possível perceber que o principal desafio para elas se refere à organização escolar e a forma com que o ensino bilíngue se constitui nas escolas.

Nesses dois grandes desafios, percebe-se outros dilemas que vão surgindo e que dificultam o trabalho dessas professoras, como a relação com a gestão escolar, que muitas vezes é marcada por cobranças e falta de clareza nas informações; aspectos relacionados com a formação de professores, que reflete nas próprias professoras que estão inseridas na escola e sentem a defasagem no seu processo formativo; e o processo de transição que algumas escolas vivenciaram quando mudaram o seu currículo que era regular para o bilíngue.

Além disso, destaca-se, mais uma vez, o quanto a cisão que acontece, principalmente entre as línguas de instrução da escola, torna-se um grande desafio para a constituição de um contexto escolar bilíngue. O que as professoras mencionaram é que, a partir dessa divisão existente, o contexto escolar não se torna verdadeiramente bilíngue, uma vez que nos diferentes espaços, o uso das línguas é cindido e que algumas pessoas falam as duas línguas e outras não. Dessa forma, parece que o ensino bilíngue, nessa configuração, se limita à sala de aula. Um desafio central nessa discussão sobre a constituição da educação bilíngue, e que aparece nas falas das professoras é justamente em relação a falta de uma regulamentação sobre essas escolas, para que esse campo educacional fosse mais contextualizado.

4.4. Estabelecendo um diálogo entre os núcleos

O objetivo desta pesquisa foi compreender, segundo ponto de vista de professoras que estão inseridas em contexto escolar bilíngue, como elas têm enfrentado os desafios relacionados às formas de interação e apropriação dos elementos culturais da língua, visando o desenvolvimento da língua materna simultaneamente ao desenvolvimento do inglês. A partir dos núcleos de significação, é possível estabelecer um eixo que coloque em diálogo os desafios identificados.

Ao apresentar as suas histórias, as professoras evidenciaram as experiências que viveram e que possibilitaram, ora a construção de vínculos muito fortes com o

inglês e ora uma relação de afastamento com a língua. Essa relação estabelecida é resultado de um conjunto de experiências vividas ao longo da escolarização dessas professoras e ao longo da própria formação para a docência, o que afeta a forma como o trabalho pedagógico é compreendido e concretizado na sala de aula.

Os impactos do trabalho pedagógico são decorrentes de diferentes naturezas e a relação com o inglês marca um desses aspectos. Mas, a forma com que a escola se organiza em torno do currículo bilíngue apresenta também um impacto bastante relevante no próprio trabalho. Essa organização se manifesta, por exemplo, no tempo destinado a cada idioma e na tensão entre conteúdo e língua.

Ainda sobre o trabalho pedagógico, destaca-se o processo de alfabetização, que se mostrou um grande desafio para as professoras. Esse trabalho com a alfabetização é uma consequência das formas com que as professoras significam o português e o inglês e como significam as relações entre a alfabetização e o letramento. Neste âmbito, os significados e sentidos atribuídos pelas professoras parecem carregar uma marca do que cada uma viveu no seu próprio processo de alfabetização, pois ainda aparece, em algumas falas, uma concepção linear de ensino e aprendizagem: primeiro as letras, depois a palavra, depois frases e depois o texto. Mas, uma coisa que fica muito evidente é como o inglês é aprendido em contextos muito mais significativos de uso da linguagem do que o português, pelo menos em relação ao espaço da sala de aula. Infere-se que fora deste espaço, nas situações em que as relações interpessoais são vividas com mais intensidade, a situação se inverte, e nos momentos de conflitos e de choro, o português é mais utilizado.

Ainda como uma derivação dessa cisão tem a questão do relacionamento com as famílias, que tem como base a expectativa e a cobrança de que as aprendizagens do inglês e do português sigam juntas. As professoras demonstraram ter uma concepção de ensino e aprendizagem como processos independentes e isso pode acontecer como uma reação à cobrança que existe por parte dos familiares dos alunos. Isso gera tensões diante do trabalho pedagógico, em que algumas professoras se sentem menos valorizadas do que outras, a depender do momento.

Na base desse conjunto de desafios está a forma com que a educação bilíngue é compreendida, não só pelas professoras, mas na forma com que é assumida nas escolas. Tal forma de compreensão e constituição do modelo educacional é uma consequência da falta de regulamentação no país acerca da formação de professores para a educação bilíngue e da própria organização escolar.

Hoje, no século XXI, se considera importante esse domínio de mais uma língua, especialmente o inglês, considerada uma língua de alto valor. Mas, percebe-se que é um campo educacional que ainda tem muitas lacunas, que se refletem na prática docente de professores que estão inseridos nesse contexto.

Os núcleos de significação permitiram identificar os desafios existentes e as estratégias usadas como recursos de enfrentamento. No entanto, há desafios que demandarão discussões e estudos envolvendo toda a equipe pedagógica, coletivamente, buscando caminhos para a construção de uma educação bilíngue, visando a formação de sujeitos bilíngues, que se dá na imbricação das duas línguas – português e inglês, no caso desta pesquisa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivava compreender, segundo ponto de vista de professoras que estão inseridas em contexto escolar bilíngue, como elas têm enfrentado os desafios relacionados às formas de interação e apropriação dos elementos culturais da língua, visando o desenvolvimento da língua materna simultaneamente ao desenvolvimento do inglês. Além disso, partia da seguinte questão norteadora: quais são os desafios e os dilemas que surgem no cotidiano da escola bilíngue e as estratégias usadas frente a eles?

Para isso, foi realizada uma revisão de literatura, que trouxe importantes contribuições acerca do contexto da educação bilíngue, como o próprio conceito de bilinguismo. Esses estudos reforçaram o desafio que existe em relação à conceituação de bilinguismo, uma vez que, entre os próprios estudiosos do tema, existem diferentes pontos de vista em relação ao fenômeno, ancorados em diferentes concepções de linguagem. Para fundamentar e aprofundar a discussão acerca da educação bilíngue, foram realizados também estudos sobre obras de autores que pesquisam sobre o bilinguismo, a diversidade linguística no Brasil e a própria educação bilíngue, a fim de contextualizar o aumento na procura de escolas bilíngues nos últimos anos. Além disso, um estudo acerca dos significados, sentidos e afetos, baseados nas obras de Vigotski e Spinoza, foi fundamental para compreender a maneira com que as professoras participantes da pesquisa significam suas experiências e, conseqüentemente, são afetadas por elas.

A educação bilíngue no Brasil está muito pautada na língua de prestígio, de alto valor e, conseqüentemente, as línguas de baixo valor, falada por grupos minoritários, não em termos numéricos, mas em relação às situações de desvantagem social, tendem a sofrer um apagamento. A língua inglesa é de alto valor e, desta forma, justifica-se o aumento de escolas bilíngues no país.

O material empírico possibilitou a construção de três núcleos de significação – a constituição da professora para educação bilíngue; a constituição do trabalho pedagógico; a constituição da educação bilíngue.

Os núcleos evidenciaram os desafios da constituição de uma professora bilíngue, que vai envolver diversas experiências para além do ensino formal da língua inglesa. Uma parte das professoras enfrentaram os desafios de estabelecer essa relação com inglês, buscando experiências cada vez mais diversificadas. Mas, outras

acabaram se afastando, não conseguindo, de fato, o enfrentamento, encaminhando-se, assim, para outros aspectos da docência, como o aprofundamento na compreensão da alfabetização e letramento, ou em outros componentes curriculares, como História e Geografia. Isso, de certa forma, evidencia o que Spinoza discute sobre atividade e passividade, em que, na relação com o inglês, uma professora pode ter adotado uma posição mais passiva, mas que, conseqüentemente, gerou atividade para outros caminhos.

Em relação ao trabalho docente, percebe-se que todos os desafios mencionados giram em torno da forma com que os currículos nas escolas bilíngues vêm se constituindo, provocando uma cisão e não uma integração, entre os dois idiomas. As estratégias são muito dinâmicas e têm uma diversificação de possibilidades. Infere-se que o fato de as professoras falarem sobre isso, ajudou cada uma a se conscientizar das suas condições de trabalho, o que é extremamente importante, pois pode potencializar movimentos de discussão dentro de cada escola, pois, se o coletivo estiver fortalecido, os desafios poderão ser enfrentados com maior potência. As professoras, ao tomarem consciência das suas condições de trabalho, também sinalizaram que as escolas têm um papel importante no investimento na formação em serviço e que, no contexto bilíngue, um dos caminhos para essa formação são os cursos de inglês, mas não só.

Percebe-se, também, que a falta de uma regulamentação para as escolas bilíngues traz inúmeros desafios, uma vez que a formação de professores e a própria constituição escolar, ainda são frágeis. Uma professora que tem a intenção de atuar em escola bilíngue está ciente de que a formação inicial não é suficiente para atender a demanda necessária, precisando, assim, buscar outras experiências formativas. Conseqüentemente, a escassez de profissionais bilíngues reflete nas escolas, onde nem todos são falantes do inglês.

Vale ressaltar ainda a importância do que Megale (2014) já havia sinalizado, que são os saberes necessários que um professor precisa para atuar na educação bilíngue, que estão relacionados, principalmente, em assumir uma relação intrínseca entre língua e cultura, sem perder o foco também no domínio dos conteúdos. Partindo dessa perspectiva, esse estudo ofereceu às professoras participantes discussões importantes sobre esse contexto escolar, além da oportunidade de refletirem e se conscientizarem sobre sua constituição docente e suas práticas pedagógicas.

É importante ressaltar que a pesquisa não apresenta respostas, mas sim os desafios existentes na realidade escolar bilíngue e as formas que as professoras têm buscado enfrentá-los. Sendo assim, evidencia-se que, com o aumento de escolas bilíngues nos últimos anos, espera-se que esse estudo ofereça possibilidades de novas pesquisas que investiguem a educação bilíngue e as especificidades desse contexto. Espera-se, também, que essa pesquisa possa contribuir com o campo da formação de professores, além de produzir conhecimentos que contribuam para a discussão e compreensão das influências que o contexto bilíngue tem nas práticas pedagógicas de professoras que atuam nessa área.

Há diferentes compreensões sobre educação, sobre ensinar e aprender – falar sobre isso possibilita uma tomada de consciência da constituição da professora, das condições de trabalho, podendo contribuir para o planejamento de ações, especialmente no âmbito coletivo, para a construção de uma educação bilíngue genuína.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, abr. 2013. <https://doi.org/10.1590/S2176-66812013000100015>
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. Características da investigação qualitativa. In BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto editora, LDA, p. 47-51, 1994.
- BRASIL. MEC. **LBD**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996/abril 2020, 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRENTANO, Luciana de Sousa.; FINGER, Ingrid. Habilidades linguística e metalinguística diferenciadas no aprendizado em currículo bilíngue. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 35, n. 1, p. 120-144, 2010.
- BULLIO, Paula Cristina. A socialização e a criança bilíngue. **Alfa**, São Paulo, v. 54, n. 2, p. 459-474, 2010.
- CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA**, São Paulo, v.15, n. spe, p. 385-417, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300015&lng=en&nrm=iso
- GATTI, Bernardete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 28, n. 1, abr. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066/23315>
- GÓES, Maria Cecília R.; CRUZ, Maria. Nazaré. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, SP, v. 17, n. 2, p. 31-45, mai./2006.
- ITO, Hiroshi. With Spanish, Guaraní lives: a sociolinguistic analysis of bilingual education in Paraguay. **Multilingual education**, dds, v. 2, n. 6, p. 1-11, out./2012. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1186/2191-5059-2-6>
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva; COLOMBO, Fabiana Aurora. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO M. A. S. (orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. SP: Edições Loyola, 2006.
- LIBERALI, Fernanda Coelho; MEGALE, Antonieta. Elite bilingual education in Brazil: an applied linguist's perspective. **Colombian Applied Linguistics Journal**, v. 18, n. 2, p. 95-108, jun./2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. A entrevista. *In* LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 33-38.

MASCARELLO, Lidiomar José; JUNGES, Mácat Nágelo. "Teacher, How to Do The 'legs' em Inglês?" A study of Bilingual Children of the 1st Primary Education Series. **Revista Brasileira Multidisciplinar**, v. 15, n. 1, p. 35-53, jun./2012.

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

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilíngüe, eu? Representações de sujeitos bilíngües falantes de português e inglês. **Revista X**, v. 2, n. 1, p. 243-263, 2012.

MEGALE, Antonieta Heyden. A Formação de Professores para a Educação Infantil Bilíngüe. Bilinguismo e Formação Docente. **Pátio Educação Infantil**, p. 12 - 15, 01 abr. 2014.

MEGALE, Antonieta Heyden, **Memórias e histórias de professores brasileiros em escolas bi/multilíngües de elite**. Tese – Campinas, SP: [s.n.], 2017.

MEGALE, Antonieta Heyden; LIBERALI, Fernanda Coelho. **Caminhos da educação bilíngüe no Brasil: perspectivas da linguística aplicada**. Raído, 10 (23), 9-24, 2017. <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/6021>

MEGALE, Antonieta Heyden. Educação bilíngüe de língüas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **The Specialist**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 1-17, 2018. Disponível em: <https://ken.pucsp.br/esp/article/view/38653>

MEGALE, Antonieta Heyden. Saberes necessários para a docência em escolas bilíngües no Brasil. *In*: MEGALE, A. H. (org). **Desafios e práticas na Educação Bilíngüe**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020, p. 13-26.

MOZZILLO, Isabella. Algumas considerações sobre o bilinguismo infantil. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 19, n. 1, p. 147-157, 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Teresa Cristina Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. *In*: ARANTES, V. A.; AQUINO, J. G. **Afetividade na escola – alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. p. 13-34.

PEDRO, Ana. A ética como conatus de Espinosa. **Cadernos Espinosanos**, [Sl.], n. 29, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/epinosanos/article/view/82747>

PREUSS, Elena Ortiz; ÁLVAREZ, Margarida Rosa. Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil: da ilusão monolíngüe à realidade plurilíngüe. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 36, n. 4, p. 403-414, dez./2014.

RODRIGUES, Lisandra Rutkoski; SILVA, Leandra Fagundes; ZIMMER, Márcia Cristina. Revisitando a vantagem bilíngüe nas redes de atenção em dois grupos etários. **Veredas atemática**, Juiz de Fora, v. 19, n. 2, p. 112-135, 2015.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; WISNIVESKY, Mariana; SARETTA, Paula; PAULUCCI, Fernanda Costa; VIEIRA, Carolina Pasquote; MARQUES, Carolina de Aragão Escher. Partilhando formação, prática e dilemas: uma contribuição ao

desenvolvimento docente. **Psicologia escolar e educacional**. Campinas, v. 9, n. 1, p. 71-86, jun. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000100007&lng=en&nrm=iso

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; GAIO, Mario Luis Monachesi; NETO, Marcionilo Euro Carlos. Contato linguístico e imigração no Brasil: fenômenos de manutenção/revitalização, *language shift e code-switching*. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 19, n. 1, p. 71-91, 2015.

SILVA, Hélen Cristina; AGUILERA, Vanderci Andrade. O poder de uma diferença: um estudo sobre crenças e atitudes linguísticas. **Alfa**, São Paulo, v. 58, n. 3, p. 703-723, jan./2014.

SOARES, Isabelle Maÿal. **Educação bilíngue e o ensino de língua estrangeira: estudo de caso**. 2009. 143 p. Dissertação (mestrado). Universidade Católica de Pernambuco. Pró-Reitoria acadêmica. Mestrado em Ciências da Linguagem. 2009.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PETRONI, Ana Paula; ANDRADA, Paula Costa de. A afetividade como traço da constituição docente identitária: o olhar da psicologia. **Psicologia & sociedade**. Belo Horizonte, v. 25, n. 3, pág. 527-537, 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822013000300007&lng=en&nrm=iso

SPINOZA, Benedictus de. **Ética** Tradução Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2008.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; SILVA, Jade Oliveira Melo. Modos de afetar e seus impactos na educação: um diálogo entre Spinoza, Vigotski e Wallon. *In: MARAFON, G.; TORTELLA, J. C. B.; ROCHA, M. S. P. de M. L. (org.). (org.). Escola e desenvolvimento Humano: contribuições da Psicologia da Educação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 263-283.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; TEIXEIRA, Kalyne Jeuken; BUZIOLI, Josiane Regina de Souza. As relações em sala de aula: as aprendizagens, as escolhas e os afetos. *In: MARAFON, G.; TORTELLA, J. C. B.; ROCHA, M. S. P. de M. L. (org.). Escola e desenvolvimento Humano: contribuições da Psicologia da Educação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 241-262.

VELÁSQUEZ, Pedro Pablo; PEREIRA, Maria Ceres. Atitudes com referências às línguas castelhano e guarani. **Língua e letras**, v. 12, n. 22, p. 46-63, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Pensamento e Palavra. *In: VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 395-486.

WEBER, Andréa. Política de línguas e fronteiras no Mercosul: novos sentidos para o espanhol, o português e o guarani. **Veredas atemática**, Juiz de Fora, v. 20, n. 2, p. 201-218, 2016.