

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO**

EDUARDO HENRIQUE SAMPAIO MARQUES

**“EU TAMBÉM SOU (DO) BILÍNGUE?” –
A COCONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DE EDUCADORES ATUANTES NO
PLANEJAMENTO DE UM CURRÍCULO BILÍNGUE INTEGRADO À LUZ DA
TEORIA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL**

**São Leopoldo
2022**

EDUARDO HENRIQUE SAMPAIO MARQUES

**“EU TAMBÉM SOU (DO) BILÍNGUE?” –
A COCONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DE EDUCADORES ATUANTES NO
PLANEJAMENTO DE UM CURRÍCULO BILÍNGUE INTEGRADO À LUZ DA
TEORIA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Prof. Dra. Christine Siqueira Nicolaides

São Leopoldo

2022

EDUARDO HENRIQUE SAMPAIO MARQUES

**“EU TAMBÉM SOU (DO) BILÍNGUE?” – A COCONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES
DE EDUCADORES ATUANTES NO PLANEJAMENTO DE UM CURRÍCULO
BILÍNGUE INTEGRADO À LUZ DA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

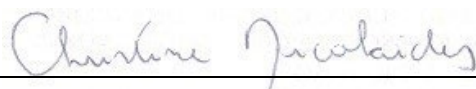
APROVADO EM 25 DE AGOSTO DE 2022

BANCA EXAMINADORA

**PROFA. DRA. ANAMARIA KURTZ DE SOUZA WELP - UFRGS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. CÁTIA DE AZEVEDO FRONZA - UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

ORIENTADORA



PROFA. DRA. CHRISTINE SIQUEIRA NICOLAIDES - UNISINOS

S192e Sampaio, Eduardo Henrique.
“Eu também sou (do) bilíngue?” – a coconstrução de identidades de educadores atuantes no planejamento de um currículo bilíngue integrado à luz da teoria sócio-histórico-cultural / por Eduardo Henrique Sampaio Marques. – 2022.
104 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2022.
“Orientadora: Dra. Christine Siqueira Nicolaidese”.

1. Educação bilíngue. 2. Identidades. 3. Teoria sócio-histórico-cultural. 4. Formação de educadores. I. Título.

CDU: 800.732:371.12

À minha família; por vezes biológica, outras composta por energias afins que me deram apoio e incentivos, ao longo da minha jornada, para que eu pudesse desenvolver este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pelo apoio, pelo ombro, pelo afago nos momentos mais difíceis. Em especial, sou muito grato à minha esposa Mel, companheira de cotidiano e pelas possibilidades a mim ofertadas por ela para que eu pudesse estudar e escrever. A ti eu sou gratidão e amor!

Agradeço à minha filha Belle, por me inspirar com sua sensibilidade nas diversas linguagens por meio da qual me mostrou, desde muito cedo, a versatilidade que somos e precisamos ter nessa vida. Podemos sim, filha, fazer poesia, nos contorcer nos mais completos e complexos movimentos da ginástica, procurar casas das fadas em meio a troncos de tamanhos variados e demonstrar, em bom tom, nossos posicionamentos para fazer esse mundo cada vez mais seguro e justo para todas e todos!

Agradeço ao meu pequeno curioso Daniel. Com você eu me reconstruí, reencontrei o menino que mora em mim e que estava precisando fazer esse meu eu adulto relembrar a força que há nas crianças. Você é uma luz em nossas vidas e movimentará esse planeta com a sua habilidade de questionar e promover transformação nas pessoas que te cercam.

Agradeço, sentindo a energia que corre em mim, à minha família nordestina arretada - meus pais, meus irmãos, tias, tios e primos - que despertou em mim, das mais diversas maneiras, o meu interesse pelos estudos, pelos lugares, pelas descobertas e, sobretudo, pôde me mostrar a força que há nos meus passos!

Um obrigado especial à minha mainha que lutou e luta, incansavelmente, para que nada nos faltasse/falte. Que o mundo se espelhe na garra das diversas mainhas que se fazem presentes em cada um de nós! Uma dessas mainhas era a minha vó! Um especial obrigado a ela. Você faz parte desse pesquisador que sou hoje. Agradeço, imensamente, pelo investimento carinhoso e assertivo em meus estudos.

Gostaria, igualmente, de agradecer à Unisinos, ao PPG em Linguística Aplicada, seus professores e professoras, estudantes e todo mundo que contribuiu para que esse percurso formativo se realizasse com tanto empenho. Sou grato às parcerias nas inúmeras oportunidades de coconstrução de conhecimentos.

Sou agradecido às minhas colegas da U-Education/Unisinos pelas ricas trocas, pelo incentivo e por acreditarem e impulsionarem minha coragem para conseguir ir

em frente na pesquisa. Obrigado por tanto e por me inspirarem com suas histórias e trajetórias profissionais!

Agradeço imensamente à minha orientadora Christine Nicolaides, pela paciência, pelo olhar sensível, pelos convites a pensar e a produzir ao longo dessa trajetória acadêmica, principalmente por depositar tantas sementes em mim. A cada conversa, a cada aula, no nosso café presencial, você foi sol para que eu pudesse crescer.

Um carinhoso agradecimento ao grupo NUVYLA – Núcleo de Estudos e Pesquisa da Escola de Vygotsky em Linguística Aplicada – pelo acolhimento e apoio nas diversas etapas da minha formação no curso de mestrado e na minha trajetória de vida como agente de transformação social por meio da educação crítica.

Um agradecimento especial a todos/as os/as educadores/as envolvidos/as nesta pesquisa! Juntos somos fogueiras que brilham cada vez mais fortes, e sem vocês nada disso seria possível!

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1987, p. 68).

RESUMO

A presente pesquisa visa a analisar, à luz da teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky (1987; 1988), as transformações ocorridas nas identidades dos participantes da pesquisa durante um curso de formação em educação bilíngue com vistas à coconstrução de um currículo bilíngue integrado. A metodologia se dá a partir da geração de narrativas (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014) ao longo da observação de encontros síncronos no curso de formação continuada e em entrevistas realizadas com os participantes. Desse modo, podemos contribuir no campo da Linguística Aplicada para a compreensão desse sujeito educador, em práticas escolares e na formação de educadores engajados com uma educação bilíngue colaborativa e transformadora. Os resultados indicam que os educadores participantes demonstram transformações significativas que levam em consideração os seguintes aspectos: apropriação dos conceitos desenvolvidos na formação, fluidez identitária, colaboração, pertencimento e empoderamento. Esses aspectos apontados serviram como categorias para a análise das narrativas dos educadores e educadoras em formação atuantes no 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola localizada no Nordeste do Brasil.

Palavras-chave: Educação Bilíngue; Identidades; Teoria Sócio-Histórico-Cultural; Formação de educadores.

ABSTRACT

The present research aims to analyze, in the light of Vygotsky's socio-historical-cultural theory (1987; 1988), the transformations that occurred in the identities of the research participants during a development course for in bilingual education with a view to co-constructing an integrated bilingual curriculum. The methodology will be based on the generation of narratives (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014) throughout the observation of synchronous meetings in the continuing education course and in interviews with the participants. In this way, we can contribute to the field of Applied Linguistics to the understanding of this educator in school practices and in the formation of educators engaged in a collaborative and transformative bilingual education. The results indicate that the participants of the research demonstrate significant transformations regarding the following aspects: appropriation of the concepts presented in the training, identity fluidity, collaboration, belonging and empowerment. These mentioned aspects served as categories for the analysis of the narratives of educators in training working in the 5th year of the Initial Years of Elementary School in a school located in the northeast of Brazil.

Keywords: Bilingual Education; Identities; Sociocultural Historical Theory; Teacher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Bilinguismo dinâmico	43
Figura 2 - Representação da triangulação dos instrumentos de pesquisa.....	60
Figura 3 – Categorias de análise.....	68
Figura 4 - Quadro avaliativo apresentado pelos educadores do 5º ano.....	72
Figura 5 – Registro no <i>chatroom</i>	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos em Linguística Aplicada envolvendo Educação Bilíngue	25
Quadro 2 - Percurso legal da Educação Bilíngue no Brasil.....	40
Quadro 3 – Relações ideológicas sobre os tipos de educação bilíngue	46
Quadro 4 - Perfil dos participantes	57
Quadro 5 - Organização metodológica da pesquisa	63
Quadro 6 - Cronograma de geração de dados.....	65

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBI	Currículo Bilíngue Integrado
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CLIL	Content and Language Integrated Learning
PF	Ponto Focal
LA	Linguística Aplicada
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TSHC	Teoria Sócio-Histórico-Cultural
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
1.1 A relação da pesquisa com a Linguística Aplicada	23
1.2 Justificativa	26
1.3 Objetivos	28
1.3.1 Objetivo geral	28
1.3.2 Objetivos específicos.....	28
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	30
2.1 Nós somos um conjunto de identidades	36
2.2 Zonas de desenvolvimento proximal de educadores/as	38
2.3 Concepções (históricas, sociais e culturais) de educação bilíngue e bilinguismo	39
2.3.1 Educação bilíngue: ampliando o repertório sobre monoglossia e heteroglossia	44
2.3.2 Práticas translíngues e suas contribuições para o desenvolvimento de um currículo bilíngue colaborativo e integrado	47
3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	51
3.1 O contexto de pesquisa e um breve panorama do curso de formação em educação bilíngue para uma escola filantrópica no Nordeste do Brasil.....	52
3.1.1 O curso de formação na perspectiva do pesquisador	52
3.2 Metodologia de pesquisa	56
3.3 Organização metodológica da pesquisa	63
3.4 Cronograma da pesquisa e geração dos dados	65
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS GERADOS	66
4.1 Categorias de análise.....	67
4.1.1 Apropriação dos conceitos desenvolvidos na formação.....	69
4.1.2 Fluidez Identitária	75
4.1.3 Colaboração	80
4.1.4 Pertença/Pertencimento à proposta de educação bilíngue	84
4.1.5 Empoderamento	87
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	94
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ..	100

ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA.....	102
ANEXO C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	104

Do Nordeste eu vim, ao Nordeste sou chamado a voltar: uma autonarrativa do meu eu no mundo e na pesquisa

Ao fechar meus olhos ainda consigo enxergar aquele meu eu menino, morador de um prédio de poucos andares localizado em uma cidade litorânea no Nordeste do Brasil. Minha rua era irregular e não pavimentada, cujos moradores, incluindo *mainha*, acreditavam que, mais cedo ou mais tarde, uma daquelas promessas de campanha pronunciadas eloquentemente por vários representantes do povo iria se materializar e, enfim, transformar nossa rua em um pavimento reto e ideal na proteção dos alagamentos sazonais de cada ano. Até então, eu não tinha tomado consciência de que a irregularidade daquele caminho cotidiano colocava meu prédio no mapa, da mesma forma que me fugia a noção de que os dias de forte aguaceiro faziam com que adentrássemos um mundo aquático, em um fluxo interrelacional constante entre estar dentro de um ambiente desconhecido e fora ao mesmo tempo. Ao pisar naquele terreno estranho e escorregadio, lembrávamos que ali antes tinha sido manguezal. A tomada de consciência sobre ali ter sido uma área aterrada possibilitaria que eu refletisse sobre o antes de tudo aquilo ser o que era e pudesse construir estratégias, mentais e físicas, necessárias para participar e explorar percursos diversos em minha trajetória, seja brincando, driblando o aguaceiro para ir para a escola, participando daquela paisagem. Essa minha rua ficava pertinho do oceano e foi por meio dele que pude desenvolver conhecimentos sobre as tábuas da maré. Sempre gostei de observar o balanço das águas e de notar como a força líquida é, notoriamente, um divisor de territórios. O poder líquido é capaz de, com muita insistência, transformar o sólido, romper o concreto, o qual foi modelado e exposto para ser, quase que sempre, estático.

Observei por muitos momentos o oceano se elevar e penetrar o que antes era só areia; assim como em outros tempos, vi a areia se alargar, de tal forma, que o oceano ficava lá longe aos nossos olhos, precisando que caminhássemos por mais tempo sob o terreno arenoso para entrar no mar, esperando o que o vento soprasse mais forte e trouxesse, ciclicamente, anúncios de que as águas voltariam a crescer. Aprendi também a saber onde tocar com os meus pés e mãos na diversidade de espécies marinhas e nas formações de corais que marcam e dão nome à minha cidade-natal, Recife.

Este início metafórico e simbólico busca tencionar e refletir a respeito das irregularidades dos percursos históricos pelos quais percorremos ao longo das nossas experiências na Terra. Para mim, aprendiz e educador, não foi e não deixará de ser irregular. Nem todas as ruas antes eram ruas, nem todos moram em ruas iguais e/ou observam a variação da maré do mesmo jeito. No meu entendimento como observador do mundo, observar, escutar e experienciar são ações importantes para o processo de aprender sobre ele e para poder lê-lo antes mesmo de ler o que está colocado em forma de palavra (FREIRE, 2005). Antes de nós, muitos povos vieram, deixaram legados e estamos interagindo e aprendendo no hoje por meio dessas descobertas e transformações realizadas nos percursos desses vários tempos passados. Esse aprender sobre o mundo é orgânico, não excluindo instrumentos de mediação pelos quais possamos interagir com o meio, fazendo ajustes de lentes necessários (VYGOTSKY, 1988).

Pellanda e Boettcher (2017, p. 69), ao refletirem sobre a importância das autonarrativas na constituição dos sujeitos, afirmam que, “ao narrarmos a nossa vida, vamos inventando e configurando o estilo de existir que escolhemos para nós, alimentando nossa autonomia para conduzirmos nossa vida.”. Essas escolhas mencionadas pelas autoras parecem estar atreladas ao poder transformador que, de modo consciente, passamos a ter na intenção de nos desenvolvermos para atuar no mundo.

A educação está presente em mim desde que passei a me identificar como gente nesse mundo de tantas diferenças e oscilações de terrenos, de fluxo de água e de vento; e a partir da compreensão de que outras pessoas codividiam meu lar, meu prédio, a rua que morava e a casa comum que todos e todas nós habitamos. Nasci, cresci e aprendi no Nordeste brasileiro. No Nordeste somos gente, diversas gentes, assim como Paulo Freire, grande educador recifense, o qual enriquece nossa compreensão sobre coletividade ao dizer que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 2005, p. 78).

Vivendo nesse mundo e sendo mediatizado por ele faz com que sejamos educados pela coletividade. Afinal, o mundo é mundo porque está povoado de seres. Através da educação nos instigamos a pensar que, reverberando a voz potente de Chico Science, somos seres coletivos e temos a necessidade de compreender nossos

contextos. É bebendo e sentindo o cheiro salobre desse “monólogo ao pé do ouvido¹”, que narro aqui a forma como compreendo o mundo a partir de onde eu vim. Deixo o poeta indisciplinado e ousado em arranjos complexos mediar meu pensamento para então compreender que “o homem coletivo tem necessidade de lutar”. Escolhi lutar por meio da linguagem e da educação e passei a me enxergar como educador na intenção de colaborar nessa luta.

Para compreender a ciência da vida em comunidade, desde a minha casa núcleo, era preciso estar muito atento às falas, aos meios de se comunicar para gerar mudanças significativas no ambiente no qual estava inserido, em mim mesmo, a partir do que vinha dos outros, e no próprio outro, e a partir das escolhas que eu podia fazer para transformar!

Meu eu-menino dividia, a partir do entendimento nesse mundo de muitas outras gentes, o espaço com outros meninos e meninas. Sou o filho do meio e, como filho do meio, aprendi a negociar na divisão dos espaços, na busca por escutas efetivas.

A minha identidade educadora começou a ser construída ainda muito cedo, mesmo antes das aulas conduzidas no pequeno quadro que ganhei de presente, colocando outras crianças, vizinhas de apartamento daquele mesmo prédio baixo de rua irregular, em situações de aprendizagem, estrategicamente pensadas, para que eles pudessem acompanhar a evolução daquele pequeno educador que se afluava nessas experiências. Relembrar esses momentos, através desta narrativa escrita, faz com que eu possa rememorar os porquês das minhas escolhas, ao passo que movimenta a reflexão acerca das diversas pessoas que colaboraram para o sujeito que sou hoje.

Em 2009, precisei atravessar o Brasil, saindo do meu Nordeste com destino ao sul do país por escolhas emocionais. Esse distanciamento foi, e é, um olhar recorrente para o meu percurso como sujeito no mundo, uma vez que passei a ser confrontado com a minha identidade nordestina constantemente. Fora do Nordeste eu sou ainda mais apontado como nordestino porque assim as pessoas me veem, me ouvem, me questionam. Já no Sul, após formatura no curso de Letras na Universidade Federal de Pernambuco, adicionei experiências como professor de curso de idiomas, coordenador pedagógico, professor na educação básica desde o ensino fundamental

¹ *Monólogo ao pé do ouvido* é uma canção composta por Chico Science, no ano de 1994, e popularizada como repertório do álbum *Da lama ao caos*, da banda Nação Zumbi.

até o médio, que trouxeram uma bagagem expressiva de repertório para a minha identidade educador. Hoje, atuando como professor em uma universidade no Sul, sou convidado a voltar ao Nordeste como educador em um projeto que visa à implementação e manutenção de currículos bilíngues em uma rede de ensino. Essa volta do eu-educador ao Nordeste movimenta uma necessidade de mediação de diálogos entre os envolvidos de cá e os de lá, na intenção de desenvolver ações de assessoramento educacional que corroborem com as especificidades locais da escola na qual focalizei esta pesquisa.

Voltei ao Nordeste novamente como educador procurando apresentar um repertório diverso de experiências profissionais e pessoais com o objetivo de promover reflexões e implementar ações acerca de uma educação bi/multilíngue com vistas à formação docente e desenvolvimento de planejamentos pedagógicos integrados com base em competências de colaboração e cidadania global. Tendo estado e me entendendo em formação durante esse longo percurso de existência, procuro compreender como as diversas identidades emergem a partir de processos interacionais e formativos, em colaboração com um grupo de educadores/as nordestinos/as que, assim como eu, acredita fortemente na educação como transformação de mentes, de hábitos e, sobretudo, de vidas.

Dando sequência a esses aspectos históricos, na próxima seção, busco relacionar minha experiência em estudos no campo da Linguística Aplicada à trajetória da educação bilíngue no Brasil, contemplando aspectos de lei, ideologias, resistências étnicas e linguística.

1 INTRODUÇÃO

Em sua vastidão territorial, o Brasil é marcado pela presença das mais diferentes etnias, de uma diversidade de línguas e variedades de formas de se expressar por meio delas. Essa pluralidade de faces, cores, culturas e vozes constitui, em cada estado da federação, um ambiente heterogêneo em atitudes e híbrido em maneiras de agir e pensar. Como população, somos complexos nas nossas escolhas, assim como o somos na forma em que nos construímos como grupos e nos identificamos como pessoas e cidadãos/ãos.

Apesar dessa multiplicidade, Cavalcanti (1999) aponta que as manifestações linguísticas dos povos indígenas brasileiros, assim como as línguas herdadas e faladas nas comunidades de imigração não têm a mesma relevância e valor quando comparadas à hegemonia da língua portuguesa no Brasil. O nacionalismo severo que foi marca do Estado Novo estabelecia proibições duras para quem ousasse se comunicar em outra língua se não o Português (BUENO, 2013). Nesse período de autoritarismo e intolerância linguística e cultural, expressar-se em língua portuguesa se torna sinônimo de “identidade nacional, sendo que a não empregabilidade deste mesmo idioma, era vista como fator de exclusão e sérias medidas deveriam posteriormente ser empregadas por órgãos públicos” (ROCHA, 2004). Esse apagamento ideológico representou, e ainda hoje podemos perceber consequências, negação ao caráter plurilíngue presente em nosso território nacional, objetivando unificar e padronizar o modo como falamos e nos expressamos por meio da língua imposta.

Nas décadas de 2010 e 2020, a oferta de educação bilíngue parece ter crescido de forma exponencial em todo o Brasil. Embora seja possível encontrar na Constituição Federal de 1988 menções sobre educação bilíngue como forma de garantia de direitos e tentativas de reforçar o aspecto plurilíngue do nosso país, sobretudo no que tange às comunidades indígenas e de surdos, o que se tem notado no cenário escolar brasileiro é que, principalmente na rede privada de ensino, tem ocorrido uma explosão de escolas e programas de educação bilíngue (MEGALE; LIBERALI, 2016; MARCELINO, 2009; VIAN JR., WEISSHEIMER *et al.*, 2013).

Segundo Jordão (2004), na maioria das vezes, as escolas denominadas bilíngues estão localizadas socioeconomicamente em regiões de maior privilégio/concentração de renda nas cidades, podendo estas cobrar valores

consideravelmente altos de mensalidades, dificultando o acesso das famílias que gostariam de ver seus filhos e filhas matriculados. Tal impossibilidade de acesso escancara a estrutura social da qual (sobre)vivemos no Brasil.

No tocante à oferta de língua adicional, as escolas têm optado pelo ensino da língua inglesa, possivelmente impulsionadas pelo alargamento das ofertas de ensino em inglês no país, atrelado à crença de obter sucesso, pessoal e profissional, reproduzida da mídia (RAJAGOPALAN, 2005). Esse reforço incansável reproduz a necessidade de preparar trabalhadores e trabalhadoras para um mundo globalizado e, supostamente, cheio de oportunidades as quais serão asseguradas aos que aprendem a língua inglesa, gerando, como consequência, um volume imenso de ofertas de materiais didáticos prontos para suprir necessidades igualmente intensas das instituições de ensino no Brasil.

O acesso à aprendizagem de língua inglesa como forma de promover mobilidade e assegurar oportunidades em uma sociedade cada vez mais desigual não é uma realidade para todo e toda cidadã brasileira, embora esteja presente como componente obrigatório na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), popularmente conhecida como BNCC, a partir do 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. É notório que ainda há uma carência, em nível de entendimento coletivo, do papel do ensino de línguas adicionais como meio de promoção de mobilidade social, ainda mais em um país tão culturalmente e linguisticamente diverso como o Brasil. É urgente que nos percebamos como parte de um país multi/plurilíngue, superdiverso (BLOMMAERT, 2013; VERTOVEC, 2007), para, cada vez mais, reimaginar nossos papéis, levando em conta ideologias, identidades e o contexto educacional (NORTON, 2001; PAVLENKO, 2003).

Diante dessa expansão de escolas se nominando bilíngues no Brasil, os debates sobre Educação Bilíngue tomaram mais força, uma vez que muitas escolas precisavam de regulamentação para se definirem como bilíngues ou não bilíngues, diferenciando-se em tipos de propostas educacionais. Neste cenário, passei a somar ao debate como professor, trabalhando com meus pares e coordenando um programa de ensino bilíngue em uma dessas muitas escolas do país.

No ano de 2020, o Conselho Nacional de Educação aprovou parecer que dita diretrizes para a educação plurilíngue no Brasil, ainda aguardando homologação por

parte do Ministério da Educação², mas que vem causando mudanças nas escolas em nível de estruturação de carga horária, escolhas de recursos didáticos e, principalmente para este olhar de pesquisa, para a formação dos educadores atuantes no currículo bilíngue.

Em uma perspectiva micro, como educador em contextos de ensinagem de língua, percebo a correlação que há entre ensinar e aprender. Estes papéis não estão totalmente definidos, ou não deveriam estar: de que o professor é aquele que somente ensina e o estudante aquele que apenas aprende. Os papéis, embora sejam historicamente colocados dessa forma, na prática, tomam sentidos diferentes daqueles enraizados por uma parcela da sociedade que não questiona essas identidades.

Nicolaides e Szundy (2013) utilizam-se desse termo ensinagem por perceberem o caráter imbricado dessas ações. O professor ensina e aprende, o estudante aprende e ensina. Essa noção de ensinagem pode ser ampliada a partir do entendimento de que nem sempre o professor é o par mais experiente no momento da aprendizagem. O papel de ser mais experiente ou menos experiente no processo de ensinagem nos coloca frente ao que propõe Vygotsky (1988) ao definir esse(s) momento(s) potenciais de aprendizagem por pares como Zonas de Desenvolvidos Proximais³.

Em um olhar mais macro, como educador, estou constantemente em processos de construção e reconstrução das minhas identidades ao longo de muitas experiências com meus pares, em situações diversas de trabalho e por meio das diversas oportunidades de estudar, objetivando rever minhas práticas, tendo outros educadores como colaboradores e mediadores na promoção de verdadeiras zonas de desenvolvimento de aprendizagens no meu percurso. Esta pesquisa busca o ajuste das lentes para a interação e para o trabalho colaborativo como meio de promoção de novos saberes pedagógicos.

Nessa perspectiva, Liberali (1996, p. 27) reforça que é “no diálogo com o outro, com as pistas dadas pelo outro, enfim, com o apoio do outro, que ele aprende a

² BRASIL. Governo Federal. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue - Parecer CNE/CEB Nº: 2/2020 aprovado em 09/07/2020. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/90801-educacao-plurilingue> Acesso em 30 de julho de 2022

³ Desenvolvo a noção de Zonas de Desenvolvimento Proximal na seção 2.2.

observar, ver, criticar a própria prática, a vê-la com “novos olhos” a ponto de gerar mudanças”.

Em alguns vários anos de experiência na vida escolar, atuando como professor de língua inglesa e coordenador de grupos de professores de língua adicional, venho observando, a partir das interações estabelecidas com os meus pares, como o ensino de línguas adicionais tem estado separado do restante das experiências de aprendizagens do currículo. Em uma das minhas experiências mais recentes, trabalhando como coordenador em um programa de ensino bilíngue, deparei-me, diversas vezes, com o esforço pedagógico que vinha da equipe de língua inglesa na tentativa de desenvolver e fomentar processos colaborativos diante das intencionalidades pedagógicas presentes nos planejamentos do restante da equipe docente responsável pelo currículo de determinado ano/série. A partir dessa indignação, educação bilíngue deveria pressupor que pelo menos duas línguas são ensinadas e aprendidas em determinado contexto, e que essa ensinagem pressupõe integração e colaboração por parte de mais de uma educadora, ou de um grupo de educadoras.

Sem meias palavras, o termo bilíngue não deveria ser compreendido como somente referido ao grupo de professoras de inglês (ou outra língua adicional) da escola, nem essa terminologia deveria ser utilizada para caracterizar, ou dar nome, a um setor específico da escola responsável pelo ensino de língua adicional. Assim escolhendo, a escola estaria assumindo, quase que de imediato, uma perspectiva de bilíngue como algo mono, único, solitário, diferente do que significa o próprio prefixo latino que rege a palavra: *bi-*, dois, ou, ampliando a discussão em alinhamento aos contextos diversos em que vivemos, pelo menos dois.

1.1 A relação da pesquisa com a Linguística Aplicada

Estando eu mesmo nessa reflexão e no processo de colaborar para que haja práticas pedagógicas em educação bilíngue mais colaborativas, assumindo o meu percurso profissional e a minha identidade como professor de língua adicional e coordenador de programa de educação bilíngue, corroboro com Ibiapina (2008) quando este nos convoca a pensar sobre o papel da pesquisa cujo enfoque está na colaboração. O estudioso comenta que

[...] quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder às necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos. A pesquisa colaborativa, portanto, reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola (IBIAPINA, 2008, p. 114-115).

Atualmente, como professor e assessor em um projeto de uma universidade jesuíta localizada no sul do Brasil, cujo objetivo central é a formação de educadores/as e a implementação de currículos bilíngues integrados em colégios e escolas no Brasil, tenho notado que há persistência de indagações e um despertar significativo, entre os/as educadores/as envolvidos/as nesse projeto de formação, para novas possibilidades de atuação a respeito dos diversos papéis assumidos na promoção de aprendizagens em ambas as línguas, português e inglês. Diante dessa responsabilidade colaborativa a partir das aprendizagens ofertadas em mais de uma língua no currículo, esses sujeitos parecem estar construindo novas formas de se identificarem enquanto educadores, e, ao longo do processo formativo pelo qual passaram, como educadores bilíngues.

A presente pesquisa tem por pretensão contribuir com o campo da Linguística Aplicada no sentido de desvendar novos caminhos sobre como se dá a construção das identidades de educadores atuantes em contexto de educação bilíngue, em que se pressupõe que a ensinagem aconteça de forma integrada e colaborativa. Mais especificamente, a pesquisa pretende fomentar a reflexão entre professores, aprendizes e o próprio pesquisador a respeito da importância do trabalho colaborativo e corresponsável na intenção de construir novas formas de compreender uma educação bilíngue comprometida com o sujeito que se encontra em formação e situado em uma escola no Brasil, sendo esse sujeito detentor de um repertório linguístico (BUSCH, 2012) individual que precisa ser considerado ao se propor a adição de uma nova língua.

Nos últimos cinco anos, de 2018 a 2022, o número de dissertações na área da LA referente ao tema Educação Bilíngue tem aumentado consideravelmente. Em uma

investigação realizada no Catálogo de Dissertações & Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi possível verificar as seguintes produções, após a aplicação os seguintes filtros:

- Dissertações
- Grande Área do Conhecimento: Linguística, Letras e Artes;
- Área Conhecimento: Linguística;
- Área Avaliação: Linguística e Literatura;
- Área Concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação; Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem; Linguagem e Educação; Linguística Aplicada;
- Nome Programa: Linguística Aplicada; Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Das 114 ocorrências obtidas após a aplicação dos filtros topicalizados acima, destaco quatro trabalhos no quadro a seguir:

Quadro 1 - Trabalhos em Linguística Aplicada envolvendo Educação Bilíngue

Título da dissertação	Autor(a)	Ano da publicação
Educação bilíngue e interculturalidade: aspectos linguísticos e culturais na constituição de sujeitos	GOMIDES, Pollyanna Morais Espindola	2018
O ensino-aprendizado afeto-cognitivo de sujeitos bilíngues em uma atividade de <i>circle time</i>	KEMMER, Ligia Gomes Salgueiro	2018
O que é, afinal, uma escola bilíngue? A voz do professor nos programas bilíngues de escolas da região metropolitana do Recife	ANDRADE, Rayssa Mesquita de	2019

Contribuições de uma formação de professores em contexto de educação bilíngue de elite: colaboração crítica, agência e desencapsulação	CLEMESH, Susan Ann Rangel	2019
--	---------------------------	------

Fonte: Elaborado pelo autor

Os trabalhos acima merecem destaque por marcar a intencionalidade das pesquisas em LA no fomento à criticidade, à afetividade, às narrativas daquelas e daqueles que fazem educação bilíngue no país no sentido da transformação social e cultural. Nenhuma das dissertações encontradas na plataforma da CAPES, utilizando os filtros supracitados, no entanto, têm como proposta desenvolver a temática da formação para educadores, professoras/es e gestoras/es, atuantes em currículos bilíngues.

A presente pesquisa intenciona a ampliação dos debates acerca do processo colaborativo que podem envolver o desenvolvimento de práticas pedagógicas bilíngues, buscando a superação do individualismo e da alienação que ainda se fazem presentes em ambientes escolares (MAGALHÃES; FIDALGO, 2010), dando espaço para repensar uma educação bilíngue em que professores das mais diversas áreas do conhecimento humano e gestores passariam a se identificar como corresponsáveis pelas aprendizagens bilíngues possibilitadas no cotidiano escolar.

Para que isso possa acontecer, parece ser um caminho a construção de novas identidades e novas mudanças de paradigmas, por meio de uma formação continuada direcionada a educadores que contemple elementos norteadores que possibilitem rever suas práticas.

1.2 Justificativa

Em alguns vários anos de experiência na vida escolar, atuando como professor de língua inglesa e coordenador de grupos de professores, venho observando, a partir das interações estabelecidas com os meus pares, como o ensino de línguas adicionais tem estado separado do restante das experiências de aprendizagens do currículo. Em uma das minhas experiências mais recentes, trabalhando como coordenador em um programa de ensino bilíngue, deparei-me, diversas vezes, com o esforço pedagógico

que vinha da equipe de língua inglesa na tentativa de colaboração diante das intencionalidades pedagógicas as quais aconteciam nos planejamentos do restante da equipe docente responsável pelo currículo de determinado ano/série. Afinal, pensar em ensino bilíngue deveria pressupor integração e colaboração de mais de uma educadora por determinada proposta de aprendizagem.

Atualmente, como professor e assessor em um projeto com vistas à formação de educadores e educadoras em Educação Bilíngue e a implementação de currículo bilíngue integrado (português-inglês) em colégios e escolas no Brasil, tenho notado que há persistência de indagações e um despertar significativo, entre os/as educadoras/es envolvidas/os na formação, para novas possibilidades de atuação a respeito dos diversos papéis assumidos na promoção de aprendizagens em ambas as línguas. Diante dessa responsabilidade colaborativa a partir das aprendizagens, ofertadas em mais de uma língua no currículo, esses sujeitos parecem estar construindo novas formas de se identificarem como educadores.

Possibilitar que os educadores envolvidos com o desenvolvimento de sua formação continuada e da implementação de um currículo bilíngue integrado narrem suas experiências e anseios diz respeito à possibilidade de compreender quem são esses sujeitos em ação conjunta e pertencentes ao meio do qual se relacionam. Barkhuizen, Benson e Chik (2014, p. 2) reforçam a importância dessas pesquisas com narrativas na área da Linguística Aplicada (LA) como instrumento que “nos ajudam a compreender os mundos mentais internos de professores e aprendizes e a natureza do ensino e aprendizagem de língua como uma atividade social e educacional”. Para De Fina (2015, p. 351), “narrativa e identidade são muitas vezes consideradas como intimamente conectadas”, já que “as narrativas são vistas como o principal veículo para expressar a identidade” e, segundo a autora, as contribuições de estudos nesse âmbito apontam que, ao contarmos histórias, vamos nos moldando no que somos.

Na esteira desse entrelaçamento entre os estudos de LA para compreender as transformações identitárias pelas quais sujeitos passam enquanto narram sobre determinados acontecimentos, parece-nos pertinente compreender, analisar e propor rotas para o desafio de desenvolver uma educação bilíngue comprometida no Brasil. Com a expansão vertiginosa das ofertas de educação bilíngue no país, este estudo tem como pretensão possibilitar avanços expressivos na área da formação de educadores atuantes em currículos bilíngues.

Diante disso, e na intenção de superar a minha curiosidade ingênua e me tornar epistemologicamente curioso (FREIRE, 1997), busco responder à seguinte pergunta de pesquisa:

- *Como as identidades emergem à medida em que os educadores participam de um curso de formação em educação bilíngue integrado?*

Na próxima seção, procuro explicitar os objetivos que permeiam esta pesquisa.

1.3 Objetivos

A seguir, apresento o objetivo geral e os objetivos específicos deste trabalho.

1.3.1 Objetivo geral

Esta pesquisa buscou analisar, em uma perspectiva sócio-histórico-cultural, de que maneira as identidades de educadores participantes de um curso de formação continuada em Educação Bilíngue emergem em um contexto de currículo bilíngue com vistas ao desenvolvimento de planejamentos pedagógicos integrados.

1.3.2 Objetivos específicos

A fim de responder à indagação que motivou esta pesquisa, concentrei meus esforços para

- a) Descrever, sob a narrativa dos/das participantes, a relevância do curso de formação para o desenvolvimento de um currículo bilíngue integrado;
- b) Avaliar a coconstrução, a partir de uma perspectivaêmica junto às/aos participantes, da relevância do curso de formação em educação bilíngue;
- c) Identificar possíveis (re)construções de identidades nos indivíduos a partir de suas narrativas, diante da experiência em participar de um curso de formação em educação bilíngue com vistas ao desenvolvimento de planejamentos pedagógicos integrados.

Cada objetivo descrito acima é um dos caminhos cuja intencionalidade está em alcançar respostas para a pergunta de pesquisa deste estudo. Na próxima seção,

trago elementos teóricos que fundamentam o trabalho e que serviram como suporte para a análise das narrativas geradas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para realizar a pesquisa e poder atingir os objetivos descritos, tomo como base epistemológica a teoria sócio-histórico-cultural, proposta por Vygotsky, a qual sugere a mediação como ponto fundamental para o desenvolvimento de aprendizagens, tomando como pressuposto a noção de zona de desenvolvimento proximal, sob a perspectiva de aprendizagem desenvolvida por pares - mais ou menos experientes - e de como estamos mediatizados no mundo (FREIRE, 2005) por meio de artefatos materiais e simbólicos.

Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, de cunho crítico-colaborativo, que busca analisar as realidades presentes na escola pesquisada e na contribuição do pensar as práticas docentes em contextos bilíngues como forma de refletir sobre a realidade humana, social e coletiva.

Para Lev Vygotsky, o ser humano é entendido como um ser histórico e situado, sendo

produto de um conjunto de relações sociais. Ele se pergunta como os fatores sociais podem modelar a mente e construir o psiquismo e a resposta que apresenta nasce de uma perspectiva semiológica, na qual o signo, como um produto social, tem uma função geradora e organizadora dos processos psicológicos. O autor considera que a consciência é engendrada no social, a partir das relações que os homens estabelecem entre si, por meio de uma atividade sócio-histórica, portanto, pela mediação da linguagem. Os signos são os instrumentos que, agindo internamente no homem, provocam-lhe transformações internas, que o fazem passar de ser biológico a ser sócio-histórico. Não existem signos internos, na consciência, que não tenham sido engendrados na trama ideológica semiótica da sociedade (DAMIANI; NEVES, 2006, p. 06).

Estar situado em comunidade, sugere que nós, seres humanos, aprendemos a partir das relações que coconstruímos com os nossos pares. Jacoby e Ochs (1995, p. 177) apontam que “uma das mais importantes implicações de se tomar a posição de que tudo é coconstruído através da interação é que existe uma responsabilidade distribuída entre interlocutores para a criação de coerência sequencial, identidades, sentido e eventos”. Diante dessa contribuição, pretendo ajustar minhas lentes de pesquisa para os momentos de interação entre educadores ao participarem de determinadas práticas discursivas, na intenção de verificar as contribuições dessas experiências para a transformação individual e possíveis reorganizações nas

identidades desses sujeitos perante um trabalho educacional conjunto. A esse trabalho conjunto, Jacoby e Ochs (1995, p. 171) referem como coconstrução, uma “criação conjunta de uma forma, interpretação, postura, ação, atividade, identidade, instituição, habilidade, ideologia, emoção ou outra realidade culturalmente significativa”.

Para Bakhtin (1992) e Clark (1990), a coconstrução do conhecimento passa a ser o centro de uma proposta de aprendizagem colaborativa. O movimento dialético e dialógico entre os pares possibilita trocas de informações constantes para que haja desenvolvimento e, conseqüentemente, transformações. Isso acontece a partir da insistência nos processos de comunicação verbal.

A fim de analisar os diferentes papéis que os/as educadores/as assumem no contexto da pesquisa, parto de uma noção socioconstrutivista de identidade. Stuart Hall (2006), ao refletir sobre os impactos nos processos de interação que ocorrem no mundo pós-moderno, ressalta, então, que “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente.” (HALL, 2006, p.13).

A relação desse sujeito com o meio, utilizando diferentes práticas discursivas para interagir com pares em diversos ambientes sociais, narrando suas histórias e ouvindo outras, parece promover transformações e impactar nas (re)construções de si. Sobre isso, Moita Lopes (2001, p. 63) comenta que

os constructos teóricos da dialogicidade (quem conta certas histórias para quem), situacionalidade (em que espaços culturais, históricos e institucionais) e constitutividade do discurso possibilitam um arcabouço teórico que explica como na análise das práticas narrativas se tem acesso à socioconstrução das identidades sociais.

Tendo como intencionalidade para esta pesquisa a observação de encontros com as/os educadoras/es da escola pesquisada, em momentos de interação e colaboração em um curso de formação continuada, recorro à noção de que a interação social e as atividades culturais correspondem a algo central na perspectiva da Teoria Sócio-Histórico-Cultural (doravante TSHC) de Lev Vygotsky. As interações, portanto, influenciariam os processos de desenvolvimento cognitivo a partir da conversão de relações sociais em funções mentais. Diante disso, a construção de significados às novas informações que circulam no grupo social estaria, de acordo com a ótica

vygotskyana, diretamente ligada à participação dos indivíduos no coletivo. Eles aprendem e mudam perspectivas sobre si e sobre o mundo em contato e negociação com outros pares, mais e menos experientes.

Diante dessa reflexão, volto-me à Teoria Sócio-Histórico-Cultural para compreender a diferença sobre o que o indivíduo conseguiria fazer sozinho e o que ele seria capaz de fazer com o auxílio de outro par mais experiente, ou em grande grupo, possibilitando transformações em si e a comunidade a qual está inserido. Para verificar, recorro ao que Vygotsky nomeou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definindo-a como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1988, p. 112).

A noção de ZDP se encaixa nesta pesquisa, a fim de buscar entendimento acerca do que o educador em formação consegue desenvolver, ou não, com o auxílio de pessoas mais competentes. Durante os momentos formativos em que participarão de propostas de atividades de desenvolvimento de práticas conjuntas, a ZPD demonstra certo benefício quanto aos aspectos de colaboração para formação de educadores (FIGUEIREDO, 2019).

A teoria sociointeracionista de Vygotsky destaca a dialética entre o sujeito e o meio como o principal responsável pela sua formação, levando em conta, quanto aos aspectos de aprendizagem, o que esses sujeitos fazem e aprendem na presença de outros sujeitos. O aspecto dialético que envolve esse sujeito com o meio corresponde a uma relação sobre desenvolvimento e aprendizagem, de forma cíclica e dinâmica. O sujeito interage com o meio e essa experiência o transforma.

Stetsenko (2013), quando faz referência a desenvolvimento e aprendizagem, aponta para a necessidade de assumir essa relação como “projetos ativistas de dever histórico na interseção de processos individuais e coletivos na zona de desenvolvimento proximal entendido como o que está sendo criado agora na forma de uma realização do futuro no presente.”⁴ (tradução minha, 2013, p. 19).

⁴ No original: “(...) activist projects of historical becoming at the intersection of individual and collective processes in the zone of proximal development understood as what is being created now in the form of a realization of the future in the present”.

Esta pesquisa, de cunho crítico colaborativa, versará sob uma perspectiva da transformação pela ação. A colaboração é vista como um trabalho compartilhado, com foco nas atividades conjuntas e interação no sentido de gerar zonas de desenvolvimento proximal mútua (MAGALHÃES; FIDALGO, 2010). A transformação das ações docentes não seria o resultado de uma aplicação, mas de colaboração, construção e responsabilidades partilhadas, em que professor e pesquisador aprendem e modificam-se a partir de práticas discursivas. Essa compreensão de colaboração se reflete, de igual forma, na relação que se tem entre a universidade, ambiente profissional no qual atuo como professor, e a escola de educação básica fonte contextual desta pesquisa.⁵

Aguiar (2021), com base na teoria crítica e de colaboração, aponta para a necessidade de promover espaços propícios para que haja o desenvolvimento de pessoas críticas. O autor também comenta que, para

a construção de seres críticos e valorizados em suas subjetividades, interesses e demandas, é preciso a construção de novos tipos de relações no espaço escolar, a partir da criação de contextos para a produção do conhecimento, proporcionando que alunos-professores-gestores possam interagir, trocar experiências, modificar pensamentos e transformar ações. (AGUIAR, 2021, p. 514)

Levando em conta uma possível generalização histórica e por vezes equivocada dos papéis estáticos dos/as educadores/as em exercício nas escolas de educação básica, bem como a reflexão pretendida nesta pesquisa quanto à necessidade de romper com uma visão limitante das possibilidades de atuação docente, busco obter algumas dessas respostas na noção de trabalho colaborativo. Essa forma de trabalho é vista como um potencializador da compreensão que esse/a profissional passa a ter de si, diante da corresponsabilidade assumida para com as aprendizagens do currículo bilíngue.

A perspectiva de trabalho, sob a ótica da colaboração, pressupõe que os sujeitos envolvidos estariam compromissados e comprometidos em desenvolver algo comum e em corresponsabilidade. Anna Stetsenko (2017, p. 27) comenta que

[...] a premissa-chave de uma natureza político-ideológica é que todos os indivíduos são dotados de igual potencial para realização social, inteligência, criatividade e outras capacidades e faculdades. Ou seja, todos os indivíduos são verdadeiramente considerados iguais, não apenas em seus direitos

⁵ Essa relação entre a universidade e a escola de educação básica está tratada na seção 3.1.

legais e morais, nem apenas em oportunidades, mas em suas capacidades e habilidades fundamentais - embora apenas quando estas podem e devem ser realizadas dentro de práticas colaborativas compartilhadas das comunidades, por meio de contribuições autorais e individualmente exclusivas e com o apoio de ferramentas e mediações culturais inventadas coletivamente e continuamente reinventadas (tradução minha).

No que tange a essa relação e imbricação do individual e do coletivo, tomo como base os estudos sobre empoderamento trazidos por Joice Berth (2019), relacionando o conceito à dimensão escolar, levando em conta o impacto da coletividade, da comunidade, para o empoderamento individual dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Berth (2019) reflete acerca da reconstrução e desconstrução que esses sujeitos passam quando em processo continuado, e, por que não dizer, persistente e com intencionalidade, resultando em uma coletividade transformada e capaz de transformar. A autora comenta ainda que

O empoderamento individual e coletivo são duas faces indissociáveis do mesmo processo, pois o empoderamento individual está fadado ao empoderamento coletivo, uma vez que uma coletividade empoderada não pode ser formada por individualidades e subjetividades que não estejam conscientemente atuantes dentro de processos de empoderamento. É o empoderamento um fator resultante da junção de indivíduos que se reconstróem e desconstróem em um processo contínuo que culmina em empoderamento prático da coletividade, tendo como resposta as transformações sociais que serão desfrutadas por todos e todas. Em outras palavras, se o empoderamento, no seu sentido mais genuíno, visa a estrada para a contraposição fortalecida ao sistema dominante, a movimentação de indivíduos rumo ao empoderamento é bem-vinda, desde que não se desconecte de sua razão coletiva de ser. Como dito anteriormente, partindo das reflexões de Paulo Freire, a consciência crítica é condição indissociável do empoderamento (BERTH, 2019, p. 36-37).

Para Garcia, Hypólito e Vieira (2005), a identidade docente é fruto de diversos fatores que se interligam para que tais profissionais possam se representar de diferentes maneiras e funções. Os autores destacam que tais representações estabelecem de modo consciente ou não, “negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão [...]” (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005, p. 54-55).

Tendo como participantes desta pesquisa indivíduos adultos, educadores em atuação em uma escola implementando um currículo bilíngue integrado, assumo que os envolvidos, em sua forma individual, são vistos como mediadores dos processos de aprendizagem coletiva, conforme preconizado a TSHC, uma vez que o desenvolvimento dessas aprendizagens tem caráter formativo para a implementação de um projeto comum. Magalhães (1996, p. 3), por sua vez, afirma que, “em uma abordagem sócio-histórica/cultural, a aprendizagem de qualquer conhecimento novo parte do outro, de padrões interacionais interpessoais”.

Uma vez envolvido como formador e em interação com outros/as educadores/as em um contexto de educação bilíngue, busquei traçar um panorama acerca de alguns estudos sobre educação bilíngue e bilinguismo na intenção de compreender concepções marcadas historicamente. Nesse sentido, ao desenvolver e mediar a execução de estratégias de ensinagem para aprendizes situados em uma escola brasileira em constante desenvolvimento de competências em mais de uma língua, parto da noção de um sujeito bilíngue sócio-histórico, longe daquele idealizado pelo senso comum. Assim, alinho-me a Maher (2007, p. 73), quando aponta que

O bilíngue, não o idealizado, mas o de verdade, não exige comportamento idêntico na língua x ou y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender da sua história pessoal, e pelas exigências da sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas.

Diante de algumas tipologias possíveis para classificar educação bilíngue, apoio-me no conceito postulado por Hamers e Blanc (2000). Os autores apontam que educação bilíngue consiste em “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas” (HAMERS; BLANC, 2000, p. 321).

A partir dessa definição, que passa a ser a mesma assumida pelo curso de formação do qual os educadores participam, faz-se necessário adotar uma perspectiva sobre as aprendizagens esperadas nas línguas, uma vez que o trabalho pedagógico focaliza no desenvolvimento de práticas integradas com vistas ao bilinguismo. Bilinguismo é compreendido nesta pesquisa não como um fenômeno estático, mas de caráter dinâmico, podendo se manifestar de acordo com diferentes

fatores históricos, políticos, sociais, culturais (WEI, 2000; GARCÍA, 2009; MEGALE, 2005, 2006).

Nas próximas seções deste capítulo, traço um panorama acerca dos estudos envolvendo o conceito de identidade e a TSHC, desenvolvendo paralelos sobre aspectos ideológicos que norteiam bilinguismo, educação bilíngue e práticas translíngues.

2.1 Nós somos um conjunto de identidades

Tendo em vista a necessidade da escola pesquisada em formar sujeitos bilíngues por meio de práticas pedagógicas realizadas em um currículo bilíngue integrado, a comunidade de educadores se organiza em prol da mediação dessas aprendizagens em ambas as línguas ofertadas no currículo. Uma vez que os educadores da escola estarão envolvidos no desenvolvimento de práticas pedagógicas integradas em mais de uma língua e que esse papel social não costumava ser responsabilidade de muitos dos educadores presentes no grupo pesquisado, recorro a Rajagopalan (2003) quanto à importância de compreender as nuances que envolvem o ensino de línguas como um espaço de construção de identidades. O autor nos mostra que

[u]ma das maneiras pela qual as identidades acabam sofrendo o processo de renegociação, de realinhamento, é o contato entre as pessoas, entre os povos e entre as culturas. É por esse motivo que se torna cada vez mais urgente entender o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades. Pois as línguas não são meros instrumentos de comunicação (...). As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo, quem transita em vários idiomas está redefinindo sua própria identidade (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

No tocante à compreensão acerca das identidades docentes, parto igualmente da concepção de que estas são construídas sócio-histórico-culturalmente, por meio de práticas discursivas estabelecidas com o outro. Essas identidades passam a ser modeladas, por meio de situações formativas, iniciais à carreira docente, de modo continuado, ou condicionadas a fatores sociais que influenciam o fazer pedagógico (MOITA LOPES, 2002).

A fim de verificar as possíveis relações de poder que emergem das narrativas geradas, debruço-me na concepção de que “o poder define as identidades sociais dos participantes na escola a ponto de como exercer o poder sobre si próprios” (FOUCAULT, 1977 *apud* MOITA LOPES, 2002).

Para dar conta de analisar as identidades que emergem das narrativas dos participantes desta pesquisa em momentos de interação, no que aponta possível aceitação, negociação nas propostas de colaboração, assim como a inserção da língua inglesa como meio para as aprendizagens no currículo bilíngue integrado, é pertinente uma ampliação acerca da noção de identidade social.

Presumindo que os educadores poderão assumir diferentes papéis no planejamento e execução das propostas de aprendizagens, ancoo esta pesquisa no entendimento que Hall (2006, p. 13) demonstra para explicar que

[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Os estudos sobre identidades na área da educação linguística e da linguística aplicada demonstram as contribuições das ciências sociais aos estudos da linguagem, objetivando compreender as mudanças sofridas pelos indivíduos, pela própria linguagem e pelos processos de aprendizagem. Sobre essas mudanças, a pesquisadora Bonny Norton, em entrevista aos professores Christine Nicolaidis e Caio Mira, aponta que essas contribuições proporcionam um “foco maior nas dimensões sociológicas e culturais da aprendizagem de línguas.” (NORTON; NICOLAIDES; MIRA, 2020). Além disso, identidade é compreendida como o entendimento que a pessoa passa a ter acerca da sua relação com o mundo em que vive e como essa relação se organiza e se estrutura de forma temporal, espacial e como, a partir desse olhar, ela toma consciência para as possibilidades de agir e participar em momentos futuros.

No que tange ao papel da linguagem no processo de aprendizagens envolvendo educadores, vou ao encontro, na seção 2.2, do que preconiza a TSHC

quanto às zonas de desenvolvimento estabelecidas quando esses sujeitos estão em situação interacional.

2.2 Zonas de desenvolvimento proximal de educadores/as

Conforme Figueiredo (2019) aponta, para Vygotsky e, conseqüentemente para a TSHC, os meios de interação entre os seres humanos vêm se transformando desde a antiguidade até os dias atuais. O mesmo acontece com os meios de aprendizagem. Vários são os artefatos utilizados pelos humanos para desenvolver aprendizagem. Na atualidade, possivelmente devido à rapidez da nossa era, as tecnologias digitais têm sido fonte demasiada de colaboração e aprendizagem por pares.

O pesquisador supracitado, remetendo aos estudos de Fett e Nébias (2005), destaca que a tecnologia é um fenômeno presente na vida dos sujeitos e capaz de promover transformações em sua existência devido ao fato de que esta exerce influência nas relações sociais e culturais, no modo de agir e pensar, nas diversas formas de lazer, no trabalho, assim como nos processos que envolvem o ensino e aprendizado.

Apesar de a formação dos professores não ter sido objeto central dos trabalhos de Vygotsky, cabe na Teoria Sócio-Histórico-Cultural, como destaca Figueiredo (2019), a sua aplicação ao desenvolvimento do/a educador/a. A perspectiva sócio-histórico-cultural, direcionando o olhar para o contexto de formação de professores, é essencial para compreender como eles “pensam, aprendem e se comportam como agentes históricos sociais e políticos nos contextos de ensino e aprendizagem” (FIGUEIREDO, 2019, p. 95). Seguindo esse fluxo de pensamento, a ZDP do educador pode ser desenvolvida a partir da interação que ele ou ela faz com seus alunos, na relação dele/a com gestores/as da escola, entre colegas, assim como através do processo de escrita de diários, fazendo-os refletirem sobre suas práticas, por meio de narrativas orais, textos científicos, participação em atividades, eventos e projetos colaborativos, entre outras formas.

Indo além do conceito de ZDP como benéfico por se relacionar à aprendizagem por pares, Donato (2000, p. 47) explicita que a aprendizagem precisa estar pautada no local, no contexto situado. O autor comenta que “essa característica situacional significa que a aprendizagem se desdobra em diferentes formas sob diferentes

circunstâncias”. O destaque que o caráter situacional tem é válido quando ajustamos as lentes para a formação de educadores/as. Os meios pelos quais as interações acontecem, assim como o envolvimento das partes no processo de aprendizagem refletem diretamente em como essas ZDPs se estabelecem para a formação de professores e professoras.

Quando o meio das/para as aprendizagens são digitais, conforme se estabeleceu o contato, o relacionamento e a formação que possibilitou a geração dos dados desta pesquisa, parece ser igualmente relevante compreender as possibilidades (ou não) trazidas por esses ambientes.

Figueiredo (2019) afirma que a telecolaboração utiliza recursos tecnológicos, pode estar a serviço de melhorias dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como de práticas que viabilizam o desenvolvimento de competência linguístico-comunicativa, intercultural, colaborativa e profissional desses educadores/as.

Diante dessas reflexões, na próxima seção, adentro em um espaço temporal e social que subjaz os estudos sobre educação bilíngue no Brasil, fazendo devidas relações dessas pesquisas com aspectos ideológicos marcados e o momento histórico e social no qual elas se situam.

2.3 Concepções (históricas, sociais e culturais) de educação bilíngue e bilinguismo

Segundo Mello (2010, p. 298), “a educação bilíngue está diretamente relacionada à história, à ideologia e à organização sociopolítica de um povo e, por isso, segue caminhos diferentes”. Parto dessa reflexão para percorrer a história do Brasil no que tange às leis que asseguram a educação bilíngue no nosso território. Desde a redemocratização do país, é possível observar que os caminhos da educação bilíngue passaram a se abrir, conforme indica o Quadro 2, baseado no que é apresentado por Megale (2018).

Quadro 2 - Percurso legal da Educação Bilíngue no Brasil

1. Educação Indígena	Garantia presente, de início, pela Constituição Brasileira de 1988 e, posteriormente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394) e pelo Plano Nacional de Educação (Lei 10.172).
2. Educação Bilíngue para Surdo	Assegurada por lei desde 2002 (Lei 10.436/2002) e regulamentada pelo Decreto 5.626/2005.
3. Educação Bilíngue em Contextos de Fronteira	Oficializada em 2004, por iniciativa bilateral Brasil e Argentina, por meio do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF), hoje rebatizado como Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF).
4. Escolas bilíngues de prestígio ou de elite	Os estados do Rio de Janeiro e de Santa Catarina lançaram, em 2013 e 2016, respectivamente, documentos oficiais que estabelecem normas para a oferta da Educação Bilíngue dentro de seus estados em escolas de Educação Básica.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como é possível perceber no quadro, a partir do percurso histórico do Brasil, foi necessário redemocratizar o país para que houvesse avanços na garantia de direitos para os diversos povos e regulamentações em âmbitos de ações educativas. Ainda precisamos, enquanto sociedade, avançar cada vez mais nas discussões sobre educação bilíngue para que tenhamos outras modalidades contempladas. É preciso abrir espaços para o diálogo, sobretudo para que possamos compreender as especificidades locais para desenvolver políticas públicas voltadas fidedignas com as realidades educacionais e culturais do país.

Kramersch (2013, p. 68) esclarece que, “em uma perspectiva pós-moderna, a cultura se tornou um discurso, ou seja, uma construção social semiótica”. Uma educação bilíngue comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes não deve ser uma responsabilidade apenas de um setor específico da escola, mas uma corresponsabilidade de todos aqueles que nela atuam. Professores de todas as áreas do conhecimento humano precisam se reconhecer nesse papel de educador bilíngue, independentemente se sua formação perpassa o ensino de língua adicional ou não. Essa noção de pertencimento necessária para o desenvolvimento de uma educação bilíngue comprometida, envolvendo a comunidade escolar como um todo, na figura da gestão, das famílias e estudantes, desde à perspectiva dos/as professores/as individualmente, passa a ser um trabalho social e de colaboração.

No que tange aos olhares para os aspectos de língua presente nessa forma de pensar e desenvolver educação bilíngue, Megale (2018, p. 5) defende a ideia de que a Educação Bilíngue está relacionada com “[o] desenvolvimento multidimensional das duas ou mais línguas envolvidas, a promoção de saberes entre elas e a valorização do translinguagem como forma de construção da compreensão de mundo de sujeitos bilíngues.

Esses sujeitos em formação não podem ser vistos como pessoas possuidoras de repertórios linguísticos fragmentados e totalmente separados. A visão apresentada pela pesquisadora Ofélia García aponta para um olhar heteroglóssico desse sujeito, em que as línguas que constituem seus repertórios individuais favorecem “o entendimento de normas múltiplas em coexistência caracterizando o discurso bilíngue, além do reconhecimento da translinguagem de indivíduos bilíngues” (GARCIA, 2009, p. 117, tradução minha).

O caráter líquido das relações humanas (BAUMAN, 2001) e a velocidade do mundo contemporâneo clamam por uma compreensão de sujeito enquanto representação de sua pluralidade no sentido histórico, cultural e social. As línguas e as diferentes manifestações dessas línguas igualmente reforçam as facetas encontradas pelos sujeitos para fazer cultura no mundo. Ao me referir à cultura e às relações que o sujeito faz com o seu meio, destaco o papel crucial que ela tem ao definir como somos e agimos. Maher (2007, p. 261-262) aponta que

[...] como um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação: é a cultura que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam; e é ela quem orienta a forma como agimos diante do mundo

e dos acontecimentos. [...] A cultura, assim, não é uma herança: ela é uma produção histórica, uma construção discursiva. A cultura, portanto, é uma abstração; ela não é 'algo', não é uma 'coisa'. Ela não é um substantivo. Antes, como explica Street (1993), a cultura é um verbo. Ela é um processo ativo de construção de significados. Ela define palavras, conceitos, categorias e valores. E é com base nessas definições que vivemos nossas vidas.

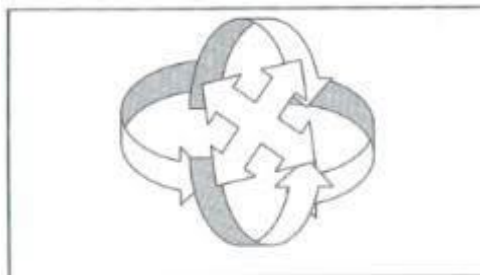
Esse sujeito histórico e situado no mundo que age e faz cultura a partir dos territórios dos quais está inserido, não pode ser entendido a partir de uma visão reducionista. Em detrimento a uma visão heteroglóssica de sujeito, penso que há um entendimento necessário a se fazer acerca do contrário. Ainda alicerçado em García (2009), não enxergar esse sujeito como diverso é reforçar que “as únicas práticas de linguagem legítimas são as performatizadas por monolíngues” (GARCIA, 2009, p. 115, tradução minha).

A partir dessa proposição, sujeitos bilíngues não são considerados duplos monolíngues, ou seja, não possuem dois compartimentos separados em seus cérebros a fim de utilizá-los de modo individualizado. Por sujeito bilíngue, em uma perspectiva heteroglóssica, compreende-se a dimensão desse sujeito em sua plenitude, em que as línguas que foram adicionadas ao seu repertório estão conectadas às suas experiências, vivências e identidades, assim como idealiza esse repertório como um sistema dinâmico e complexo.

Dito isso, é possível estabelecer relações com uma visão de sujeito bilíngue mais ampla com o conceito proposto por García (2009) sobre bilinguismo dinâmico. A pesquisadora se refere a esse tipo de bilinguismo para destacar os “diferentes graus de habilidades e usos de práticas de múltiplas linguagens por pessoas para atravessar limites físicos e virtuais” (GARCIA, 2009, p. 149). O bilinguismo produzido e analisado a partir da utilização de diversas práticas discursivas pelo sujeito sugere uma simbiose de linguagens possibilitando que o/a falante de mais de uma língua transpasse as barreiras antes impostas pela visão idealizada do monolíngue e/ou da monoglossia. O/a falante passaria a utilizar todo o potencial presente em seus repertórios. Esse “atravessar de limites” pressupõe que o/a falante também possa transitar e se experienciar em diferentes identidades, dependendo da interlocução desenvolvida com outro/as meios e faltantes.

Na Figura 1, destaco a representação de bilinguismo dinâmico a partir da noção apresentada por García (2009).

Figura 1 - Bilinguismo dinâmico



Fonte: García (2009, p. 149).

O compromisso de uma educação bilíngue sob a ótica da heteroglossia deve ter como foco o desenvolvimento de práticas linguísticas complexas a fim de dar abrangência aos múltiplos contextos sociais. Caberia aos educadores e educadoras estarem atentos/as e aptos/as a conduzirem momentos em que esse sistema dinâmico seja valorizado a partir da noção de diferentes graus de desenvolvimento de língua, dentro de um *continuum* de bilinguismo, a serem utilizadas nas diversas práticas sociais e culturais (MEGALE, 2018).

Na intenção de valorizar as práticas de língua e linguagem como fenômeno social, é necessário que transcendamos no entendimento de língua para além de algo meramente nomeado. Para Scholl (2020, p.3), “a perspectiva da translíngua também traz uma problematização muito interessante em relação à ideia de “línguas nomeadas” (como o português ou inglês, por exemplo”. O conceito de línguas nomeadas (MAKONI; PENNYCOOK, 2007; WEI, 2011) parte da noção de que há uma construção ideológica, de cunho político e cultural, que reforça o entendimento de estado-nação, gerando, conseqüentemente, uma visão monolíngue. Partindo desse entendimento, cada nação possuiria uma determinada língua a qual seria nomeada de forma equivalente ao nome da respectiva nação.

Em contraponto, o conceito de translíngua consiste em algo transgressor por promover a compreensão de que espaços sociais são criados para que o sujeito se expresse, podendo utilizar todo o potencial de seu repertório linguístico na produção de sentidos. Esse caráter inventivo e participativo possibilitaria que o/a

sujeito produza sentido de forma fluida e dinâmica, “indo além das línguas nomeadas” (SCHOLL, 2020, p. 4).

Após discutir e provocar, nesta seção, acerca dos conceitos de educação bilíngue, bilinguismo e papel docente, desenvolvo, na seção a seguir, a diferenciação entre monoglossia e a heteroglossia.

2.3.1 Educação bilíngue: ampliando o repertório sobre monoglossia e heteroglossia

Mikhail Bahktin (1895-1975) contribuiu para a expansão da noção de linguagem para além das línguas faladas por sujeitos de uma cultura específica. Para ele, cada movimento discursivo do sujeito está conectado a um processo enunciativo dialógico que se articula e se direciona a um outro sujeito ou para um determinado grupo de sujeitos. Essa relação entre falante e ouvinte(s) demonstra o significado de linguagem como tendo uma função social e que os enunciados proferidos estão carregados de valores socialmente construídos e dependentes historicamente de outros enunciados já realizados.

Nesse sentido, conclui-se que várias vozes compõem os repertórios dos sujeitos e essas vozes compõem os enunciados do falante em cada ato discursivo com e para outro(s) falante(s). Nos estudos de Bahktin, heteroglossia, ou *raznorecie* em russo, é um conceito fundamental para explicar a multiplicidade de vozes na linguagem. Em uma tradução literal, *raznorecie* quer dizer “a palavra do outro” ou “que possui outras ou diferentes línguas”, demonstrando o caráter dialógico, histórico, cultural e social dos processos discursivos.

Ao contrário da monoglossia, a heteroglossia entende o sujeito de forma mais ampla e situada a um espaço histórico e social. A noção de sujeito enunciador, detentor de repertório linguístico individual e pertencente a comunidades discursivas compartilhadas com outros sujeitos que fazem parte dos mesmos espaços sociais e histórias (BAHKTIN, 1992; KRAMSCH, 1998; GARCÍA, 2009; BUSCH, 2012), vem servindo para a estruturação de programas de educação bilíngue que corroboram com essas concepções.

Para Colin Baker (2011), o debate sobre educação bilíngue não deveria estar segmentado à uma discussão micro. Ao contrário disso, o autor entende que

o tema educação bilíngue se relaciona aos debates sobre os propósitos e objetivos fundamentais da educação como um todo para indivíduos, comunidades, regiões e nações. Educação bilíngue [...] é um componente dentro de uma estrutura social, econômica, educacional, cultural e política mais ampla (BAKER, 2011, p. 184).

A partir dessa reflexão levantada por Baker, é possível compreender que diferentes visões sustentam determinadas escolhas e práticas em educação bilíngues. Essas visões estão, assim como na educação de modo geral, orientadas por bases ideológicas (FREIRE, 2005).

As diferentes tipologias de programas de educação bilíngue carregam, fortemente, ideologias epistemológicas, locais sobre ensinagem de línguas, assim como propósitos políticos que objetivam lidar, ou não, com determinados grupos étnicos.

Para García (2009), a educação bilíngue não pode ser resumida ao entendimento de uma língua, mais uma outra língua, é igual a duas línguas. Em relação a determinadas práticas escolares, a educação bilíngue não deveria ser compreendida como um anexo, uma parte distinta a um currículo desenvolvido em uma língua específica. Para a autora, compreender educação bilíngue sob a ótica da monoglossia

reduz a educação bilíngue ao uso de duas ou mais línguas separadas, geralmente em diferentes espaços de sala de aula, tempos, quadros, contextos, ou como falado por professores diferentes. Nessa visão reducionista, a educação bilíngue tem sido muitas vezes interpretada como sendo a simples soma de práticas linguísticas monolíngues discretas. Competências separadas e completas em cada língua são esperadas dos alunos. Além disso, essas práticas bilíngues “idealizadas” levam pouco em conta como as línguas são usadas na sociedade, ou práticas reais bilíngues e multilíngues (GARCÍA, 2009, p. 22, tradução minha).

Na esteira dessa discussão, educação bilíngue passaria a ter um caráter integrador para dar conta das inúmeras possibilidades de desenvolvimento de competências das quais os sujeitos tirariam proveitos para ser e participar de ações no mundo. Para os educadores, caberia fomentar práticas pedagógicas que condizem com as variadas práticas sociais que utilizam a linguagem como meio para agir e participar. Além disso, García aponta para o fato de que as escolhas sobre os tipos de educação bilíngue estão alicerçadas em ideologias e visões específicas de língua, de objetivos linguísticos e modos de entender os efeitos do fenômeno do bilinguismo no sujeito.

Para García e Woodley (2015), a educação bilíngue fundamenta-se sob três pilares: o papel que a língua e o bilinguismo exercem na sociedade e na educação, o papel do bilinguismo na representação de identidades, ideologias e relações de poder, e por fim, as maneiras pelas quais o bilinguismo pode ser usado para educar.

Abaixo, apresento o Quadro 3, que busca sintetizar os tipos de educação bilíngue apresentados pela autora, a fim de estabelecer relações entre quais ideologias estão marcadas em cada um dos tipos, bem como para quem essa proposta se destina e entendimentos acerca das contribuições do bilinguismo para esses públicos.

Quadro 3 – Relações ideológicas sobre os tipos de educação bilíngue

	IDEOLOGIAS MONOGLÓSSICAS		IDEOLOGIAS HETEROGLÓSSICAS	
	Educação Bilíngue Subtrativa	Educação Bilíngue Aditiva	Educação Bilíngue Recursiva	Educação Bilíngue Dinâmica
IDEOLOGIA LINGUÍSTICA	Monoglóssica	Monoglóssica	Heteroglóssica	Heteroglóssica
OBJETIVO LINGUÍSTICO	Monolingüismo	Bilingüismo	Bilingüismo	Bilingüismo
ECOLOGIA LINGUÍSTICA	Troca de idioma	Adição de outra língua; Manutenção de línguas para grupos minoritários	Revitalização lingüística	Plurilingüismo
PERSPECTIVA DE BILINGÜISMO	Bilingüismo como um problema	Bilingüismo como enriquecimento	Bilingüismo como algo certo	Bilingüismo como recurso
ECOLOGIA CULTURAL	Monocultural	Monocultural a bicultural	Multiplicidade Bicultural	Transcultural

SUJEITOS ENVOLVIDOS	Exclusivamente populações minoritárias	Exclusivamente populações majoritárias (de manutenção ou de prestígio); exclusivamente minoritária (manutenção)	Principalmente grupos não dominantes	Para todos
----------------------------	--	---	--------------------------------------	------------

Fonte: Adaptado de García (2009).

Como é possível observar no quadro, cada tipo de educação bilíngue tem objetivos claros a se atingir. A proposta de educação bilíngue dinâmica e integrada possibilita uma forma de aprendizagem mais democrática, proporcionando que o sujeito se confronte com diferentes repertórios de cultura, de línguas e de poder para transitar entre diferentes identidades, uma vez que o fenômeno do bilinguismo é compreendido como um recurso para que esse sujeito possa participar, intervir e ser no mundo.

2.3.2 Práticas translíngues e suas contribuições para o desenvolvimento de um currículo bilíngue colaborativo e integrado

Segundo Guimarães (2020, p. 88), “[...] as práticas translíngues [funcionam] como forma de ruptura e de enfrentamento das visões monolíngues e racionalistas diante da linguagem, do sujeito e da cultura”. Essa ruptura mostra um importante distanciamento do mito do sujeito bilíngue que antigamente era comparado a um falante nativo monolíngue.

Esse sujeito bilíngue não idealizado (MAHER, 2007) é detentor de um complexo sistema orgânico capaz de reunir, além das línguas adicionadas ao longo de um percurso sócio-histórico, suas vivências com outros falantes, memórias dessas interações, assim como expressar emoções, ideologias e afetos, fazendo emergir um repertório linguístico individual.

Para Busch (2012), a noção de repertório representa essas experiências do sujeito no mundo. O repertório linguístico, de acordo com a autora, “evolui na experiência da linguagem em interação em níveis cognitivos e emocionais e que está inscrita na memória corporal e corporificada como hábito linguístico” (BUSCH, 2012, p. 19).

Essas transformações pelas quais o sujeito passa são frutos de uma recorrência de interações com outros pares, capazes de promover mudanças significativas em seu modo de agir e se expressar por meio da linguagem. Busch (2015, p. 9) afirma que as partes constitutivas do repertório linguístico do sujeito estão nas experiências “emocionais e corporais, situações dramáticas ou recorrentes de interações com o Outro, seja devido a atitudes linguísticas implícitas ou explícitas e a padrões habituais de práticas linguísticas”.

Para além das línguas com compõem o repertório desses sujeitos, Welp e García (2022, p. 49), discorrem sobre o fato de a mente dos sujeitos bilíngues ser formada de “um repertório semiótico, que se ajusta e se adapta às exigências do contexto, permitindo a interação com outras pessoas em diferentes situações”.

Nessa esteira, a linguagem, quando compreendida como um fenômeno social, manifesta-se a partir dos contextos em que é mobilizada, a fim de produzir sentidos entre pares. Liberali (2019) argumenta que a linguagem encontra sua base nas experiências e se alicerça no compartilhamento de informações. De acordo com Moore e Nikula (2016), a translinguagem pode claramente ser percebida como estratégia de comunicação. Isso porque as práticas translíngues permitem ao sujeito bilíngue a mobilização de seu repertório linguístico - composto pelas línguas às quais o sujeito está exposto -, com o objetivo de estabelecer sentidos na relação com o outro. Ao produzir linguagem, o sujeito estaria construindo uma diversidade de significados para as situações em que ele se relaciona. Essa constante relação entre o que se faz no meio e em contato com outros interagentes situados nesses espaços compartilhados possibilita o desenvolvimento de cultura.

Quando me volto ao conceito de cultura para este trabalho, considero as afirmações de Pereira (2016, p. 20), que a define

um conjunto de significados, construídos sócio historicamente, que dão sentido à realidade humana, sendo, portanto, um construto social fluído. Esta “cultura” perpassa as “barreiras” geográficas, políticas e virtuais dos territórios tidos como nacionais através de fluxos culturais, sendo significada e ressignificada constantemente através do diálogo. Cultura, neste sentido,

significa, simboliza, e compõe a identidade humana e as relações pragmáticas construídas pelos indivíduos envolvidos no ato da interação.

A translinguagem pressupõe uma visão de sujeito e de linguagem como uma mistura não homogênea, de caráter híbrido, em que diversas práticas discursivas se encontram imbricadas constituindo o repertório linguístico desse indivíduo. Essa noção heteroglóssica de sujeito e de língua, em detrimento de uma visão monoglóssica que entende o sujeito como tendo as línguas e as experiências nessas línguas de forma separadas, leva em consideração não somente os aspectos de língua, mas assume que os fatores não linguísticos são parte integrante da composição desses sujeitos e de suas escolhas comunicativas. Moore e Nikula (2016, p. 230) reforçam que “a carga emocional é, sem dúvida, um fator na escolha do idioma”. A emoção, o afeto e outros aspectos socioemocionais também são pontos-chave nas diversas possibilidades de práticas translíngues.

Welp e García (2022, p. 53) comentam que, ao se alinhar a uma perspectiva da translinguagem, o/a educador/a precisa

ter em mente as três vertentes da corrente translíngue: stance, design e shift. Stance diz respeito à crença do professor de que o aluno possui um repertório linguístico abrangente e à sua forte orientação voltada à justiça social. Design se refere ao planejamento cuidadoso da instrução, que permite que o professor trabalhe dentro da corrente translíngue e aborde os quatro propósitos dessa pedagogia. Shift concerne à adaptação momento a momento das práticas do professor para se adequar às práticas linguísticas dos seus alunos, mesmo que signifique sair do seu planejamento original para seguir a corrente translíngue mais livremente.

Esses pontos basilares para o trabalho nas práticas translíngues agregam valor e respeito aos aprendizes, permitindo, segundo as autoras, que eles/as se sintam encorajados/as a utilizarem seus repertórios linguísticos de forma profunda, promovendo maior engajamento e dando significado às atividades propostas.

Neste capítulo, busquei interrelacionar estudos que possibilitem o entendimento de como língua e linguagem, sob a ótica da heteroglossia e das práticas sociais, possibilita ter uma visão de sujeito como alguém capaz de se transformar e ser transformado a partir das interações com o outro e com as memórias deixadas ao longo de percursos históricos, sociais e culturais. Os embasamentos teóricos expostos neste capítulo traçam o perfil desse sujeito compreendido frente a sua complexidade e possuidor de aptidões para transitar entre identidades que emergem diante de sua participação e ação no mundo. Desse modo, esta pesquisa, de cunho crítico

colaborativa, busca responder como as identidades de educadore/as participantes emergem na medida que participam, conjuntamente, de um curso integrado de formação sobre educação bilíngue.

Após apresentar, neste capítulo, os pressupostos teóricos que sustentam esta pesquisa, construo, no capítulo subsequente, o desenvolvimento deste estudo, levando em conta o contexto pesquisado, o curso de formação que considera os conceitos aqui trazidos nesta seção como estruturas basilares para o trabalho com a escola e com seus/suas educadores/as.

3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Como professor-formador e ponto focal no contexto de pesquisa estudado, venho observando atentamente as diversas produções de narrativas desenvolvidas pelos meus/minhas alunos/as-educadores/as. Além de simplesmente contar sobre suas vidas, há indícios de reflexão sobre si e sobre suas histórias a partir do que contam e do que ouvem de outros e, sobretudo, sobre o que sabem e o que passam a saber sobre educação bilíngue e bilinguismo. Essas possibilidades de construção e reconstrução refletem novos significados para suas experiências enquanto sujeitos situados em sociedade, e como educadores/as. Figueiredo (2019, p. 96) nos diz que

professores em formação podem avançar em sua ZPD por meio da interação com professores formadores, da escrita de diários, da escrita de narrativas, da colaboração com colegas, de estudos realizados por pesquisadores da área, do processo de visualização e análise de aulas filmadas e de debates com os aprendizes.

A respeito de pesquisas com base em narrativas, Pavlenko e Lantolf (2000) propõe que, ao invés de substituição a modelos tradicionais de pesquisas que assumem caráter observacional/experimental, a pesquisa que utiliza narrativas poderá ampliar a perspectiva sobre os acontecimentos em determinado contexto em que os participantes estão situados. Desse modo, os participantes podem contar suas histórias, relatando a (re)construção, e creio que, no caso desta pesquisa de cunho crítico de colaboração, a coconstrução, de suas identidades durante suas novas experiências.

Acerca da relevância do trabalho com narrativas como instrumento de pesquisa, Barkhuizen, Benson e Chik (2014, p. 2) afirmam que

o ponto principal da pesquisa por narrativas está no fato que seu foco se encontra em como as pessoas usam histórias para fazer sentido de suas experiências, nas áreas de estudo em que é importante compreender fenômenos da perspectiva daqueles que os experienciam.

Como pesquisador em meio a um contexto de colaboração com outros/as pesquisadores/as, penso que narrar as experiências vividas e ouvir sobre outras experiências narradas torna a existência humana uma ciranda de possibilidades para o desenvolvimento do senso de coletividade.

3.1 O contexto de pesquisa e um breve panorama do curso de formação em educação bilíngue para uma escola filantrópica no Nordeste do Brasil

A presente pesquisa está inserida na abordagem qualitativa e se baseia no paradigma crítico de investigação, indo ao encontro do que propõe a TSHC por acreditar que os indivíduos se constituem por meio das relações sociais.

Para responder à pergunta desta pesquisa, a metodologia adotada neste estudo para a geração de dados foi a de narrativas (orais, escritas) realizadas com educadores atuantes em um currículo de 5º anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola filantrópica, situada em uma capital nordestina. A escolha pelos/as educadores/as envolvidos/as com os 5º anos se deu pelo fato de esse ser o ano de início do processo de implementação do currículo bilíngue integrado na escola.

A minha relação com a escola e com seus/suas educadores/as começou antes mesmo do início dos encontros síncronos. Para mim, não era somente voltar para o Nordeste assumindo uma turma como professor e/ou dialogando com a equipe gestora da escola. A pergunta que me fazia e continuo fazendo era de que Nordeste estávamos falando, uma vez que insistentemente muitas pessoas no Brasil, incluindo pesquisadores/as, mantêm uma visão monoglóssica, hegemônica de uma região tão complexa, tão diversa e tão plural, além de desconsiderarem práticas pedagógicas e estudos em diversos campos do conhecimento humano. As epistemologias do Nordeste precisam ser lidas e ouvidas!

Preferi, então, aprender sobre o contexto estabelecendo relações a partir do que ele/as conta(va)m sobre si. Para tal, busquei analisar as representações do cotidiano escolar a partir das redes sociais e do site da instituição de ensino como artefatos mediacionais - materiais e simbólicos - pelos quais poderiam auxiliar na organização de um repertório cultural para estabelecer interlocuções com a comunidade escolar.

3.1.1 O curso de formação na perspectiva do pesquisador

O curso de formação em educação bilíngue e currículo bilíngue integrado faz parte de um programa de assessoramento com vistas à implementação e manutenção

de currículos bilíngues em escolas e colégios no Brasil. Esse programa está veiculado ao curso de Letras e ao instituto de línguas de uma universidade jesuíta de grande destaque acadêmico no sul do país. O programa teve seus primeiros passos no ano de 2019, a partir de uma demanda de uma rede de escolas e colégios jesuítas para o desenvolvimento de competências de suas equipes de educadores e gestores, a fim de implementar currículos bilíngues integrados sob a macrotemática da cidadania global. O programa, ao promover formação para as equipes, tem um caráter extensionista e busca ser uma ponte para as bases teóricas apresentadas pela universidade e as diversas maneiras de aplicar as teorias às distintas realidades escolares, atendendo aos contextos locais e coconstruindo conhecimentos em uma busca de desenvolver práticas mais integradas. É nesse diálogo constante, contendo vias de mãos múltiplas e engajadas que poderemos intervir no meio e promover mudanças também nessa relação universidade e instituições de educação básica.

O programa bilíngue se cerca de profissionais de áreas diversas em seu organograma de atendimento às escolas, desde profissionais da Letras/Linguística Aplicada a administradoras, comunicadoras sociais, designers, relações públicas, entre outras áreas. Esse caráter multidisciplinar corrobora com a noção de um fazer educação bilíngue em uma perspectiva heteroglóssica (GARCÍA, 2009) e multidimensional (MEGALE, 2018).

Além da gerência e da coordenação geral do programa, há uma distribuição de funções bem estruturadas, a fim de atender as escolas e colégios, bem como o/as educadores em formação. Cada escola ou colégio está atribuída/o a um/a Ponto Focal (PF) e a uma/a profissional de Apoio. Esse trabalho em duplas possibilita uma dinâmica de trocas e coconstruções significativas e importante para a mediação dos grupos envolvidos no colegiado que atende essas escolas/colégios. Além disso, a dupla está responsável pelo diálogo mais próximo com as frentes de gestão dessas instituições de ensino.

O PF e seu Apoio Pedagógico discutem, organizam pautas para as reuniões e, conjuntamente, desenvolvem estratégias e auxiliam o/as professore/as que ministram os quatro módulos constituintes da formação.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, exerci a função de PF no programa e tive, sob a minha responsabilidade, uma escola e três colégios nos quais estive envolvido com a formação e com reuniões fixas e recorrentes com as equipes de

gestão. O fluxo do trabalho visa acompanhar e mediar soluções para a implementação do currículo bilíngue integrado.

As formações não estão restritas ao público docente, uma vez que o programa corrobora com essa concepção de educação bilíngue em que todos e todas estejam/sejam corresponsáveis pelas aprendizagens ofertadas (MEGALE, 2018), desde as professoras nos planejamentos e desenvolvimentos das práticas em sala-de-aula, às orientadoras pedagógicas, responsáveis pelo acompanhamento das práticas pedagógicas e orientação docente, aos setores de comunicação, secretária, direção, entre outros que estejam ligados ao compromisso de promover uma educação bilíngue.

O programa estrutura formações estruturadas para colaboradores/as, gestores/as (coordenação e orientação pedagógica) e diretores/as. Na mediação de soluções para o currículo bilíngue integrado, o programa apresenta insumos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas por meio de artefatos culturais – curadoria de materiais didáticos, atividades instrucionais presentes nos encontros/módulos da formação que possibilitem ao educador e educadora modos de ampliar sua compreensão das coisas que o/a cercam e do mundo que coabitamos.

Sob a ótica da THSC, ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo vai internalizando conceitos. Tal processo de internalização, apontado por Vygotsky (1998, p.74), como “a reconstrução interna de uma operação externa”, acontece por meio da atividade inicialmente mediada por outras/os pessoas/pares ou utilizando artefatos culturais para que posteriormente consiga controlar por ela mesma, enquanto vai se apropriando e redefinindo recursos para regular suas próprias atividades.

A exemplo disso está a organização inicial da formação que, já no primeiro módulo do curso para educadores, gestores e colaboradores⁶ das escolas, busca, a partir da exposição de conceitos sobre educação bilíngue, (re)construir modos de questionar mitos e crenças enraizados na nossa sociedade a respeito de educação bilíngue e bilinguismo. O ponto basilar está na possibilidade de reflexão que os/as

⁵ A partir da nomenclatura adotada no programa, entende-se educadores como professores e professoras em formação, gestores como coordenadores e outros indivíduos que exerçam funções pedagógicas nas escolas/colégios, e colaboradores como profissionais dos setores de secretaria, comunicação e outros que não estejam ligados diretamente à sala-de-aula.

profissionais em formação fazem sobre si e sobre as ações educativas mediante as concepções assumidas.

Sob as lentes teóricas do sociointeracionismo, a educação de professores e gestores passa a ser vista como um processo dinâmico de reconstrução e transformação das práticas exercidas por esses sujeitos, cuja intencionalidade está na possibilidade desses agentes de responder tanto às necessidades individuais como às situadas. Essa perspectiva se alinha à noção de que esses sujeitos desenvolvem agências para estar no mundo, de modo a transformá-lo a partir de suas ações.

O percurso formativo compreende as dimensões:

- Formação de Educadores organizada em quatro módulos (gestor/as que lidam com a orientação de planejamentos pedagógicos e professore/as atuantes em no currículo bilíngue);
- Formação de Gestores (temáticas relacionadas à gestão do currículo e ao desenvolvimento de instrumentos para a gestão);
- Formação de Colaboradores (noções fundamentais sobre educação bilíngue e currículo integrado);

Esta pesquisa se debruça na compreensão das possíveis contribuições da formação continuada de educadores na dimensão Formação de Educadores. A Formação de Educadores em que as pessoas desta pesquisa participaram contempla quatro módulos, divididos nas seguintes temáticas centrais:

- 1) Educação Bilíngue e Currículo Integrado;
- 2) Planejamento Integrado em contextos bilíngues;
- 3) Contextos Tecnológicos e Ambientes de Aprendizagem para Educação Bilíngue;
- 4) Avaliação em contexto bilíngue.

Durante o momento de pesquisa, que ocorreu entre os meses de novembro e dezembro de 2021, os participantes já tinham percorrido três dos quatro módulos da formação. Ao final do mês de dezembro, quase todos os educadores e educadoras da escola pesquisada finalizaram a formação.

3.2 Metodologia de pesquisa

Esta dissertação se desenvolveu alicerçada em uma concepção de pesquisa qualitativa (FLICK, 2009), de cunho crítica e colaborativa (MAGALHÃES, 2004), a qual buscou observar uma sequência de quatro encontros síncronos de um curso de formação em educação bilíngue intencionando a implementação de um currículo bilíngue em uma escola jesuíta. Esses encontros formativos aconteceram semanalmente no mês de novembro de 2021, de forma remota, utilizando a plataforma *Teams* da Microsoft, ministrados por uma professora da área da Letras, com o apoio de uma tutora.

Este trabalho busca preservar os nomes dos participantes e dos envolvidos com a pesquisa. As informações que obtivemos são rigorosamente confidenciais. O nome real da escola e da universidade foi omitido e os nomes dos educadores foram substituídos por outros durante a análise deste estudo.⁷

Dito isso, o contexto de pesquisa acontece em relação com uma escola que está localizada, em um estado brasileiro e nordestino, a qual vem atuando, desde 1989, inicialmente como um centro social, desenvolvimento educacional e de assistência social de crianças mediadas pelas ações de um grupo de jesuítas. Após investimentos em educação, cuidados e afetos, em 2003 a instituição se organiza como escola, e atualmente atende crianças desde a Educação Infantil até o 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

De natureza filantrópica, a escola busca, a partir do engajamento de seus profissionais, alinhar seus objetivos com a formação integral das crianças nos diferentes campos de experiências e áreas do conhecimento, ao fato de prestar assistência no campo do social, humano e solidário, já que a escola, também, está localizada em uma área de vulnerabilidade socioeconômica.

Nesse contexto de pesquisa, todos os professores da escola estavam presentes nos encontros de formação em Educação Bilíngue, totalizando trinta e três pessoas envolvidas, mais a presença de duas professoras ministrantes do módulo, e o pesquisador.

⁶ Esta pesquisa atendeu todos os procedimentos exigidos pelo Comitê de Ética em pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos e foi aprovada sob número CAAE 52251421.0.0000.5344. O TCLE e a Carta de Anuência encontram-se nos anexos A e B, de forma respectiva.

Os encontros tiveram duração de três horas síncronas. Durante os encontros, estavam previstos momentos expositivos de conteúdos sobre temas envolvendo Educação Bilíngue, por parte das professoras que ministraram o módulo, bem como oportunidades de atividades em pequenos grupos e apresentações feitas por diferentes participantes para o grupo geral.

Para fins desta pesquisa, foram focalizados olhares para as narrativas dos educadores que atuam no currículo do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em um recorte proposto de seis professore/as, sendo duas professoras regentes em duas turmas distintas, uma professora de língua inglesa, um professor de educação religiosa, um responsável pelas aulas de Educação Física e uma professora que atua no ateliê de linguagens. Todos, com exceção das regentes, atuavam em ambas as turmas de 5º ano, simultaneamente, durante o ano de 2021.

Além disso, julguei importante incluir uma figura da gestão escolar, aqui representada pela coordenadora pedagógica, responsável pelo acompanhamento dessa equipe e pela validação dos processos pedagógicos na escola, totalizando sete participantes. Os/as participantes têm entre vinte e cinco e cinquenta anos, são profissionais com formação em nível de graduação e em pós-graduação (especialização e mestrado) nos cursos de Letras, Pedagogia e Educação Física.

No quadro abaixo, organizo os/as educadores/as envolvidos diretamente na pesquisa por nome, atuação na escola e formação acadêmica inicial.

Quadro 4 - Perfil dos participantes

Educador/a⁸	Atuação	Formação inicial
Lia	Professora regente	Pedagogia
Luiz	Professor regente do 5º ano	Pedagogia
Clarice	Professora de inglês	Licenciatura em Letras
Alceu	Professor de Ensino Religioso	Pedagogia
Ariano	Professor de Educação Física	Licenciatura em Educação Física

⁸ Todos os nomes são fictícios.

Betânia	Coordenadora Pedagógica	Pedagogia
Raquel	Professora do Ateliê de Linguagens	Pedagogia

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os/as educadores/as supramencionados/as participaram da pesquisa por livre decisão. Em minha relação como professor nos dois primeiros módulos do curso de extensão, pude perceber, por meio dos vários diálogos oportunizados, um envolvimento afetivo e efetivo desses sujeitos em outras esferas formativas. A coordenadora pedagógica, durante o percurso formativo em educação bilíngue, estava como mestranda em um programa de pós-graduação em gestão escolar, bem como no término de sua segunda graduação, na área da filosofia. Do mesmo modo, destaco a participação da professora de língua inglesa em curso de mestrado em linguística aplicada, e da professora regente em curso de especialização na área da pedagogia. Essas informações acerca dos/as participantes servem para reforçar a importância que a escola em que a pesquisa aconteceu dá à formação continuada de seus/suas educadores/as.

Para gerar os dados necessários, foram utilizados os seguintes instrumentos e procedimentos:

- a) Diário de anotações - foram feitos registros das observações realizadas em quatro encontros em diário de anotações com o objetivo de tomar nota dos acontecimentos observados e na intenção de promover a narrativa individual do pesquisador;
- b) Gravações em áudio e vídeo dos encontros de formação - para facilitar as anotações e cruzamento de informações, os quatro encontros formativos foram gravados em vídeo e áudio. No entanto, as eventuais imagens e áudios só foram utilizadas pelo pesquisador para efeitos de transcrição e análise de dados, sendo sempre protegidas as identidades dos participantes. O objetivo desse instrumento foi verificar, a partir das narrativas dos participantes, a construção de novas identidades docentes em formação continuada e as possíveis contribuições dessa formação no desenvolvimento de práticas pedagógicas integradas no currículo bilíngue.
- c) Entrevistas - os sete participantes foram entrevistados após os encontros, de forma coletiva, em interação que ocorreu em um grupo criado pelo pesquisador

no WhatsApp. Foi esperado que os participantes da pesquisa desenvolvessem suas respostas às perguntas feitas pelo pesquisador por meio de áudios e/ou mensagens escritas de forma a gerarem narrativas sobre suas percepções ao longo do curso de formação.

Sobre os instrumentos utilizados em pesquisas com narrativas, Paiva (2019, p. 92) afirma que

os dados de uma pesquisa narrativa podem ser gerados por meio de gravações de áudio e vídeo, entrevistas (geralmente semiestruturadas), orais ou escritas, observação da sala de aula, textos e documentos escritos ou multimodais, incluindo as autobiografias e os diários de professores ou de aprendizes. Pode-se também usar uma combinação desses instrumentos.

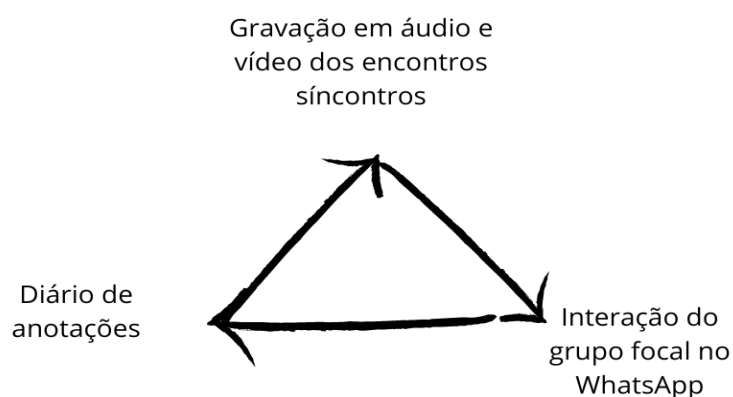
Esta pesquisa qualitativa utiliza o método de geração e análise de narrativas proposto por Barkhuizen, Benson e Chik, (2014), cujo postulado é utilizar a narração como uma ferramenta para análise de dados ou apresentação dos resultados. Para os autores, os estudos que utilizam narrativas partem da noção de que as histórias e experiências dos sujeitos são utilizadas como dados para a pesquisa.

Como método de análise, foi realizada uma triangulação dos instrumentos metodológicos mencionados acima com o objetivo de compreender e ser fidedigno às narrativas dos educadores envolvidos com a formação e a implementação de um currículo bilíngue integrado. A respeito do trabalho com narrativas como instrumento metodológico na pesquisa, esses mesmos autores afirmam que

o ponto principal da pesquisa por narrativas está no fato que seu foco está em como as pessoas usam histórias para fazer sentido de suas experiências nas áreas de estudo em que é importante compreender fenômenos da perspectiva daqueles que os experienciam. (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014, p. 2)

De forma a marcar a relação entre os instrumentos de pesquisa, assim como estabelecer um diálogo com as concepções teóricas que subjazem este trabalho, apresento, por meio da Figura 2, o trânsito entre os recursos utilizados para a geração dos dados.

Figura 2 - Representação da triangulação dos instrumentos de pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor.

Ainda como suporte de análise, Pavlenko e Lantolf (2000) propõem que, ao invés de substituição a modelos tradicionais de pesquisas que assumem caráter observacional/experimental, a pesquisa que utiliza narrativas poderá ampliar a perspectiva sobre os acontecimentos em determinado contexto em que os participantes estão situados, sendo possível narrar suas histórias e relatar novas experiências.

A trajetória dos participantes enquanto educadores e ao longo da formação, bem como a atuação do pesquisador nesse contexto de interação, serão considerados como elementos narrativos e de análise, buscando compreender os aspectos sócio-históricos contidos em suas experiências e histórias pessoais e coletivas como educadores.

Na próxima seção, desenvolvo acerca dos processos interacionais entre pesquisador e participantes da pesquisa. A interação teve como meio a utilização do WhatsApp como artefato mediacional.

3.2.1 O uso do WhatsApp como artefato de interação e instrumento de geração de narrativas na pesquisa

Em época de pandemia da Covid-19, o mundo precisou repensar e reorganizar meios pelos quais as pessoas pudessem interagir, mesmo com os impedimentos ocasionados pelo distanciamento físico. A utilização de meios para minimizar esses impactos se tornou igualmente necessária no campo da pesquisa envolvendo interação humana. Embora necessário para controlar o avanço dessa doença que vitimou, até a escrita desta dissertação, mais de seis milhões de pessoas⁹ em todo o mundo, o distanciamento físico impôs uma barreira para as pesquisas com base em entrevistas e nas práticas escolares presenciais.

Durante essa reinvenção que o mundo passa, a educação está, fortemente, no centro desses movimentos, oportunizando meios para que as aprendizagens continuem a acontecer. As instituições de ensino precisam se reinventar e aprender como utilizar a tecnologia digital a seu favor. Tivemos que aprender e usar diferentes ferramentas praticamente do dia para a noite e buscar formas para continuar com as pesquisas.

Durante esse período, umas das inúmeras ferramentas que possibilitaram contato mais rápido entre as pessoas foi o WhatsApp. A ferramenta digital se caracteriza como um programa de recebimento e envio de mensagens instantâneas, podendo ser via texto ou por mensagens de voz (WHATSAPP, 2019). Além desses recursos, o ambiente de interação possibilita o compartilhamento de diferentes tipos de textos multimodais: links, fotos, vídeos, figuras adesivas e documentos de diferentes formatos.

Marcuschi (2005) comenta que os fenômenos tecnológicos são passíveis de surgimento de modelos inovadores, possibilitando readequações de elementos basilares na observância de como a linguagem acontece no uso. Ao se referir aos novos gêneros que emergiram no último século, nos contextos que envolvem mídias diversas, Marcuschi (2005, p. 21) destaca que formas comunicativas próprias são criadas “com um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e

⁹ Dados obtidos da agência Our World in Data. Disponível em: <https://ourworldindata.org/explorers/coronavirus-data-explorer>. Acesso em 20 de julho de 2022.

inviabiliza de forma definitiva a velha dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua”. O autor ainda salienta que a língua, falada ou escrita, consiste em um reflexo da organização social em que vivemos.

É notório que o uso do WhatsApp pelos profissionais da educação no Brasil, durante o período da pandemia de Covid-19 intensificou-se de uma maneira significativa, no que tange ao planejamento e gerenciamento dos processos escolares. Em relação ao grupo de docentes participantes desta pesquisa, houve relatos, ao longo do percurso do meu relacionamento com eles, que o WhatsApp seria o meio mais eficiente de comunicação entre os/as educadores/as e as famílias das crianças atendidas na escola. Investimentos em criação de grupos, compartilhamentos de tarefas escolares, esclarecimento de dúvidas e envio de textos orais e escritos foram atividades frequentes dessa equipe.

Norton (2013) chama atenção para o fato de que artefatos mediacionais, simbólicos e físicos, permeiam as relações humanas e são importantes na coconstrução de perspectivas sobre o mundo e sobre si, além de contribuírem para o desenvolvimento de competências para aprender e agir no mundo. Diante disso, utilizar ferramentas que fomentam as relações sociais, como o WhatsApp, facilita a criação de zonas de aprendizagens colaborativas, já que os interagentes podem se expressar utilizando recursos para além da língua escrita. Essa articulação de elementos escritos, orais e imagéticos constitui formas narrativas de tratar determinados assuntos e, por conseguinte, uma maneira de analisar e compreender como esses sujeitos em interação desenvolvem conhecimento.

Utilizar o WhatsApp como instrumento de pesquisa pode ser entendido como uma forma de respeito ao tempo dos participantes, facilitando o acesso à leitura das perguntas realizadas, por mais de uma vez, assim como poder ouvir mensagens de áudio sobre os questionamentos repetidamente. Para além desse manejo, tanto pesquisador quanto participantes podem se alternar em turnos de envio de mensagens sem rupturas de falas e/ou sobreposições de turnos, possibilitando mensagens mais robustas e dados mais abarrotados de informações.

Quando faz menção à escrita de mensagens em respostas às perguntas feitas pelo pesquisador, Zacharias (2016) comenta que gerar narrativas escritas seria uma maneira eficiente em termos de tempo para o pesquisador, já que elas permitem um

volume expressivo de dados passíveis de serem utilizados para fins de análise. A partir desse olhar, optei por utilizar a ferramenta WhatsApp como parte dos instrumentos deste trabalho, levando em conta a rapidez e agilidade em reunir um grupo de pessoas com o propósito de interação.

Na próxima seção, apresento a organização metodológica da pesquisa, conectando a pergunta propulsora deste estudo aos objetivos propostos, traçando relações com os instrumentos utilizados e as categorias resultantes das análises dos dados.

3.3 Organização metodológica da pesquisa

A fim de compreender de que maneiras as identidades dos participantes se transformam diante da interação em um curso de formação, traço um esquema interrelacionando os objetivos propostos para esta pesquisa aos instrumentos supracitados, a fim de categorizar os eventos analisados a partir das narrativas do/as participantes. No Quadro 5, constam informações em colunas desde a pergunta de pesquisa, relacionando-a aos instrumentos utilizados para alcançar os objetivos e as categorias de análises verificadas a partir da análise dos dados gerados.

Quadro 5 - Organização metodológica da pesquisa

Pergunta de pesquisa	Objetivos específicos	Instrumentos de pesquisa	Categorias de análise relacionadas
<i>Como as identidades emergem à medida em que os educadores</i>	a) Descrever, sob a narrativa dos/das participantes, a relevância do curso de formação para o desenvolvimento de um currículo bilíngue integrado;	- Apontamentos realizados no diário de campo; - Gravações dos encontros síncronos do curso de formação.	<ul style="list-style-type: none"> • Apropriação dos conceitos; • Colaboração • Pertença

<i>participam de um curso de formação em educação bilíngue integrado?</i>	b) Avaliar a coconstrução, a partir de uma perspectivaêmica junto às/aos participantes, da relevância do curso de formação em educação bilíngue	- Apontamentos realizados no diário de campo.	<ul style="list-style-type: none"> • Apropriação dos conceitos • Colaboração • Pertença • Empoderamento
	c) Identificar possíveis (re)construções de identidades nos indivíduos a partir de suas narrativas, diante da experiência de participar de um curso de formação em educação bilíngue com vistas ao desenvolvimento de planejamentos pedagógicos integrados.	- Entrevista realizada com o grupo focal em grupo no WhatsApp.	<ul style="list-style-type: none"> • Fluidez identitária • Colaboração • Pertença • Empoderamento

Fonte: Elaborado pelo autor.

As categorias apresentadas no quadro acima serão explicadas e detalhadas na seção 5, de modo a desenvolver relações conceituais com os referenciais teóricos desenvolvidos nesta pesquisa cuja intencionalidade é organizar as narrativas geradas para responder à pergunta de pesquisa.

A geração dessas narrativas foi realizada seguindo procedimentos metodológicos específicos, atendendo um cronograma de pesquisa. Essa organização pode ser observada na próxima seção.

3.4 Cronograma da pesquisa e geração dos dados

A geração dos dados ocorreu seguindo um cronograma de atividades pelas quais a pesquisa se sustentou. A trajetória para a geração de dados iniciou ainda na participação nas disciplinas do curso de mestrado e seguiu no desenvolvimento do projeto submetido ao Comitê de Ética da Unisinos. Após o projeto ter sido aprovado e o parecer ter sido disponibilizado, demos início aos procedimentos na escola pesquisada utilizando os instrumentos elencados e descritos na seção 3.2. O Quadro 6 apresenta o cronograma de geração de dados distribuído em etapas com os respectivos períodos.

Quadro 6 - Cronograma de geração de dados

Atividades	Datas
Procedimentos referentes ao Comitê de Ética	Entre setembro e novembro de 2022
Observação dos encontros síncronos do Módulo 4	Encontro 1 – 12/11/2021 Encontro 2 – 19/11/2021 Encontro 3 – 23/11/2021 Encontro 4 – 03/11/2021
Realização das entrevistas no grupo do WhatsApp intitulado Identidade Bilíngue	Interações entre os dias 12/11/2021 e 17/12/2021
Transcrição e análise inicial dos dados	Janeiro e fevereiro de 2022
Escrita do texto para qualificação	Dezembro, janeiro e fevereiro de 2022
Qualificação	07/04/2022

Fonte: Elaborado pelo autor

Uma vez explicitado o cronograma, avanço para a análise dos dados obtidos demonstrando, por meio de excertos das narrativas do/das participantes da pesquisa, a categorização dos momentos em que há demonstração dessas possíveis contribuições do curso de formação no percurso do/das educador/as. Diante disso, levo em conta as transformações vividas por eles/as em nível de apropriação dos conceitos desenvolvidos na formação, bem como nas mudanças percebidas em nível de (re)construção de identidades individuais desses sujeitos atrelada à noção de pertencimento, colaboração e empoderamento para atuar em um contexto de currículo bilíngue integrado.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS GERADOS

O relato de histórias revela, na prática de narrar, as identidades pessoais dos interlocutores. É a partir de nossas narrativas que dizemos quem somos, o que desejamos ou acreditamos, sempre nos reconstruindo a cada relato narrativo (NOBREGA; MAGALHÃES, 2012, p. 71).

As narrativas dos educadores envolvidos na pesquisa foram geradas durante o mês de dezembro de 2021, utilizando como instrumentos a gravação, em áudio e vídeo, de quatro encontros do último módulo da formação em educação bilíngue e currículo integrado, narrativas geradas em um grupo focal no WhatsApp e dados obtidos das anotações do diário do pesquisador.

O/as professor/as e a gestora envolvido/as se puseram aberto/as a participarem da pesquisa, demonstrando interesse nos resultados, a fim de qualificar o entendimento dessa equipe e dos processos pelos quais a escola passa a respeito do fazer pedagógico em educação bilíngue e integração curricular. Como pesquisador, pude observar que houve um sentimento, por meio das conversas iniciais sobre a pesquisa, de que esta dissertação poderá servir como recurso para estudos futuros desse grupo de educadores.

A interação com o/as educador/as aconteceu em língua portuguesa, tanto nos encontros síncronos de formação, quanto em contatos no grupo focal. O grupo é constituído de apenas uma professora de língua inglesa, frente a um volume expressivo de educadores que medeiam aprendizagens em língua portuguesa na escola pesquisada. Em uma compreensão macro, os participantes têm nível de proficiência básica a intermediária em língua inglesa.

Para Bakhtin (1992), a palavra é, por natureza, um tipo de ponte entre mim e os outros. Ela é casa comum entre locutor e interlocutor. Traçando um paralelo com essa reflexão, o ambiente de encontro entre universidade, na perspectiva do curso de extensão e professoras do módulo, e o grupo de educadores em formação, foi estabelecido de forma síncrona, em uma equipe comum na plataforma *Teams* e sob a mediação de duas professoras vinculadas à universidade, que, por sua vez, promove a formação do curso para educadores, professores das mais diversas áreas e gestores envolvidos com a implementação e acompanhamento de currículo bilíngue integrado.

As professoras do módulo estavam responsáveis pelo planejamento e mediação das aprendizagens. Ambas já haviam construído relações com a escola,

seja em relação diretamente com a gestão, no caso de uma das professoras, ou como tutora em outro/as módulos da formação.

A análise dos dados tomou como referência um dos princípios postulados por Barkhuizen, Benson e Chik (2014), o emergente. Das narrativas observadas, emergiram categorias como resultado de um “trabalho interpretativo árduo e muitas vezes criativo” (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014, p.73). As categorias que emergiram desse olhar analítico e dedicado surgiram de forma a refletir o arcabouço teórico proposto nesta pesquisa.

Pavlenko (2007) salienta que, ao analisar dados obtidos por meio de narrativas, o pesquisador precisa estar amparado por um o arcabouço teórico por meio do qual os tópicos potenciais podem ir sendo delineados, auxiliando o pesquisador no processo de leitura e interpretação dos dados.

A análise das narrativas geradas possibilitou o desenvolvimento de cinco categorias de análise que serviram para ampliar a compreensão sobre as narrativas do/as participantes no intuito de responder à pergunta de pesquisa. As categorias são apresentadas na sequência e possibilitaram a sistematização dos dados obtidos, reunindo excertos das falas do/as participantes obtidos por meio dos instrumentos utilizados nesta pesquisa. Além disso, os dados puderam ser triangulados para que houvesse comparação e observação de recorrências de temáticas e falas que pudessem confirmar as categorias elencadas. A partir dessa introdução, as categorias serão apresentadas a seguir.

4.1 Categorias de análise

Nas próximas seções, apresento as cinco categorias de análise, pretendendo desenvolver relações com as teorias que fundamentam a pesquisa e destacando momentos das narrativas do/as participantes geradas por meio dos instrumentos utilizados.

As categorias emergiram a partir do olhar atento para os dados, levando em conta as narrativas desenvolvidas e situadas em um percurso sócio-histórico-cultural e formativo dos participantes e do pesquisador, marcando uma trajetória de acompanhamento, relacionamento e diálogos diante do desafio e do movimento de implementação de um currículo bilíngue integrado na escola.

Na Figura 3, apresento uma imagem representativa dessas categorias pela qual busco direcionar o olhar do/a leitor/a deste trabalho para a maleabilidade/fluidez e imbricação das categorias de análise. Essa representação tem como pretensão corroborar com a noção de que, nas narrativas do/as participantes, as identidades não se encontram unificadas e completas (HALL, 2006) em apenas uma das categorias.

Figura 3 – Categorias de análise



Fonte: Elaborada pelo autor.

O caráter de imbricação entre as categorias de análise busca, igualmente, dialogar com a noção de heteroglossia apresentadas por Bakhtin (1992) e García (2009), por conseguinte, ao conceito de repertório linguístico trazido por Busch (2012). Como esta pesquisa trabalha com as narrativas do/as participantes em momentos distintos de formação e durante interação no grupo do WhatsApp, as categorias de análise dos dados obtidos se mostraram, mais que uma vez, permeando os trechos selecionados para discussão e condizentes com os espaços sociais de interação. Em outras palavras, foi possível perceber que no mesmo excerto, ou na combinação deles, as narrativas dos/das participantes se atravessam nas categorias apresentadas.

A seguir, detalho cada uma das categorias e discuto como, a partir da apresentação dos dados obtidos, as identidades do/as participantes emergem e são coconstruídas, transformadas, colaborativamente a partir das experiências no curso de formação em educação bilíngue.

4.1.1 Apropriação dos conceitos desenvolvidos na formação

A partir da análise das narrativas geradas, nesta categoria busco apresentar ocorrências em que o/as participantes expõem a relevância do percurso epistemológico do curso de formação para a compreensão das propostas. Para além disso, intenciono demonstrar o domínio sobre os conceitos discutidos ao longo do curso de formação por parte dos/das participantes da pesquisa, demonstrando apropriação dos conceitos abordados, e trazendo exemplos de como tais conceitos podem ser ou estão sendo aplicados durante o desenvolvimento de práticas pedagógicas no currículo bilíngue integrado.

Apropriação está ligada ao entendimento de que a aprendizagem se deu de forma mais profunda, internalizada. Em consonância com a TSHC, internalizar tem esse caráter transformativo. Para Vygotsky (1998), a internalização acontece quando um processo interpessoal se transforma em um processo intrapessoal. O sujeito estaria reconstruindo um processamento externo em algo interno. Para o estudioso, as funções no desenvolvimento, de forma geral, apareceriam duas vezes, sendo a primeira no plano do social e, posteriormente, no individual; primeiro entre pessoas, nomeando de interpsicológico, e, no interior da pessoa como intrapsicológico.

Em um fluxo de pensamento ressonante ao de Vygotsky, Bakhtin (1992), aponta para as influências externas e seu importante papel nas primeiras etapas do desenvolvimento humano, sobretudo quando esses fatores expressam a palavra de outrem, alheias a nossas próprias palavras. Essas palavras proferidas por um outro, ou outra, no caso da influência da mãe no desenvolvimento da linguagem na etapa inicial do desenvolvimento humano, estabelecem relações dialógicas com as próprias palavras do sujeito, e posteriormente com outras palavras de outros sujeitos interagentes. Nos pensamentos de Bakhtin (1992), o processo de internalização se relaciona à apropriação da “palavra do outro”, transformando-a em uma referência própria. Transferindo essas questões para a esfera da ensinagem e da formação de educadores, um movimento dialogicamente constante de apreensão da palavra

oriunda de agentes externos poderia ser capaz de transformar palavras e conceitos em processos internalizados.

No intuito de traçar um caminho entre os objetivos específicos desta pesquisa, mais precisamente os objetivos a) e b), ajustei meu olhar de pesquisador para as narrativas do grupo focal, pretendendo buscar pontos em que os impactos do curso de formação pudessem ser evidenciados quando à apropriação de estruturas teóricas apresentadas ao longo do percurso formativo.

Diante dessa rota, concentro a análise para o momento em que o/as educador/as tiveram essa apreensão, no que diz respeito ao entendimento dos momentos em que esses/as participantes perceberam o caráter fundamental dos conceitos desenvolvidos na formação, responsáveis, ou não, pelo ajuste necessário para agir em um contexto de educação bilíngue.

Os excertos a seguir buscam verificar se houve apropriação de determinados conceitos aprendidos ao longo do percurso de formação e traçar evidências de como esses conceitos estão sendo aplicados às práticas da escola.

Excerto 1: *obtido durante interação em grupo no dia 10 de novembro de 2021 WhatsApp:*

Pesquisador: *Em que momento (expositivo, atividade específica ou em grupo, por exemplo) da formação foi fundamental para você ter esse "clique"!? Ou em quais?*

Lia - *professora regente de 5º ano:*

Para mim, o momento da formação que provocou esse "clique", foi quando você nos trouxe as leituras da Megale, a proposta dos planos integrados que mostrou a amplitude do que poderia ser feito entre os componentes curriculares que eu sou responsável como professora regente e a língua inglesa (...).

Lia parece demonstrar a relevância dos insumos oferecidos pelo pesquisador, professor de dois dos módulos da formação, no intuito de apresentar fundamentos sobre educação bilíngue com base em artigos científicos publicados por uma referência na área, a pesquisadora e professora Antonieta Megale. Os textos disponibilizados, compreendidos como artefatos mediacionais simbólico e físico

(NORTON, 2013) para os processos de ensinagem, possibilitaram que a professora demonstrasse marcas de internalização dos conceitos científicos, como aponta Lev Vygotsky (1988), responsáveis pelo “clique” acerca do fazer pedagógico em e para educação bilíngue. Ainda alicerçado na TSHC de Vygotsky, os modelos de planos integrados apresentados pelo professor do módulo, segundo a narrativa analisada, igualmente serviram como referência para a reconstrução de certos modelos internos (pedagógicos) que a professora tinha a partir de operações externas (mediação feita pelo professor do módulo utilizando artefatos), capazes de uma transformação no modo de pensar e agir para atuar no currículo bilíngue. Quando Lia comenta que **“foi quando você nos trouxe as leituras da Megale, a proposta dos planos integrados que mostrou a amplitude do que poderia ser feito entre os componentes curriculares”**, ela demonstra que os modelos apresentados serviram para que ela pudesse desenvolver ações mais amplas sobre suas próprias práticas pedagógicas no e para o currículo bilíngue.

A fim de buscar evidências na narrativa de Lia sobre como esse “clique” se transforma em prática pedagógica efetiva para o trabalho que ela desempenha na escola, recorro à participação dela no encontro formativo.

Excerto 2: obtido da análise da fala da professora do módulo e da narrativa desenvolvida por Lia durante o encontro síncrono do dia 03/12/2022.

A professora do módulo faz uma provocação para os professores envolvidos no 5º ano para entender se esse grupo faria alguma adaptação do quadro avaliativo construído e apresentado no início do encontro síncrono, depois de terem recebido insumos para potencializar o trabalho conjunto desenvolvido. Lia se apresenta como porta-voz do grupo e comenta:

Lia: Poderia ampliar para outros componentes curriculares. Eu até comentei no início da aula que poderíamos usar a matemática, nós poderíamos trazer outros elementos da questão da sustentabilidade nesse assunto.

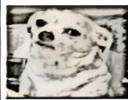
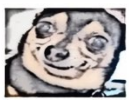


Conforme é possível verificar nos trechos destacados da narrativa de Lia, os conceitos internalizados, ao longo do curso de formação, permitiram que ela, enquanto professora regente do 5º ano, ampliasse as possibilidades de envolvimento de outros componentes curriculares durante a construção do quadro avaliativo mencionado por Lia. A professora demonstra ter internalizado os conceitos propostos

em aula por meio das leituras realizadas e mencionadas no excerto 1. Para tal, Lia, como professora regente, está enxergando possibilidades para inserir o componente de matemática nas propostas de desenvolvimento de um quadro avaliativo comum e bilíngue.

O projeto que Lia se refere tem como tema a sustentabilidade. Para além do desenvolvimento de conceitos sobre sustentabilidade desenvolvidos nos componentes de Língua Inglesa e Ciências, Lia identifica que a Matemática, sob sua responsabilidade de mediação, pode vir a colaborar no processo de aprendizagem das crianças sobre o tema da sustentabilidade (conforme é possível visualizar na figura 4), ampliando o repertório para além dos elementos já propostos em outros componentes.

No diário de anotações do dia 21 de novembro de 2021, destaquei que Lia assume a apresentação do quadro avaliativo durante o encontro síncrono observado, evidenciando seu papel, historicamente marcado, de reger as atividades pertinentes ao grupo, e por que não dizer, do currículo, evoluindo sem maiores interferências do restante dos professores que compõe esse grupo. Durante a exposição do trabalho desenvolvido colaborativamente, Lia comenta sobre as possibilidades de inserção de outro componente e constrói novas possibilidades sob a mediação da professora do módulo. Abaixo, destaco parte do quadro avaliativo apresentado por Lia durante o encontro de formação, a fim de evidenciar a tarefa colaborativa que o grupo de educadore/as do 5º ano desenvolveu.

Figura 4 - Quadro avaliativo apresentado pelos educadores do 5º ano

	 NÃO DESENVOLVIDO	 PARCIALMENTE DESENVOLVIDO	 SUFICIENTEMENTE DESENVOLVIDO	 I DESENVOLVIDO
DISCIPLINAS: SCIENCE (CIÊNCIAS) ENGLISH (INGLÊS)				
Identifica as key words relacionadas ao conteúdo em L2.				
Entende a função da eletricidade em nossas				

Fonte: Captura de tela feito pelo autor

Além da inserção do componente de Matemática na proposta de quadro avaliativo ilustrado pela Figura 4, Lia demonstra apropriação do conceito de currículo integrado, em que os componentes curriculares não estariam compartimentalizados e estáticos, ou seja, cada componente desenvolvido de forma isolada. Em contraponto, o currículo integrado se configura como uma ecologia em que as aprendizagens acontecem de forma orgânica e os componentes curriculares estariam a serviço do desenvolvimento de conhecimentos diversos. Desse modo, todos/as os/as educadores/os envolvidos/as nos processos de aprendizagem seriam corresponsáveis para o desenvolvimento integral dos sujeitos, no caso, as crianças.

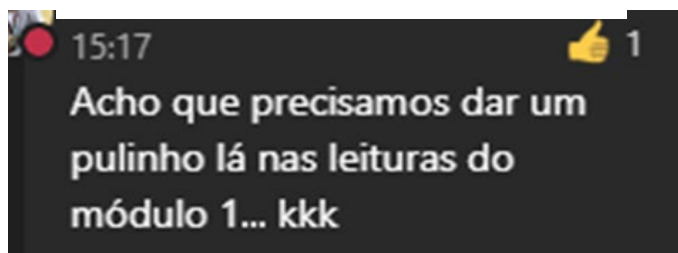
Essa noção de aprendizagem integral se aproxima de um tipo de educação bilíngue sob uma perspectiva heteroglóssica, uma vez que conteúdo e língua se desenvolvem de forma igualmente integrados, o que reforça a promoção de uma pedagogia em que língua e conteúdo são desenvolvidos de modo integrado. Nessa esteira, a pedagogia promovida se alinha ao *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*¹⁰, conceito este teorizado e discutido ao longo do curso de formação em educação bilíngue.

Alceu, professor de Ensino Religioso, também parece reconhecer os percursos da formação nos quesitos conceitos e leituras ofertadas. Pude observar e em seguida destacar em diário de campo, sua participação no *chatroom* da sala de aula virtual em que o encontro síncrono do dia 19 de novembro de 2021 aconteceu.

Em momento síncrono, é possível observar o registro feito por Alceu durante interação no *chatroom*. Alceu reforça a necessidade de retomar conceitos basilares e presentes no seu percurso formativo e no do grupo. Em participação no momento síncrono de formação, quando o grupo de educadores/as foi questionado sobre o conceito de CLIL, Alceu escreve que ir até o que foi proposto no módulo 1 da formação servirá como recurso para poder responder a questões levantadas no atual módulo em que ele se encontra, nesse caso, o último dos quatro módulos.

Na figura a seguir, é possível verificar a inserção feita por Alceu no *chatroom* da aula síncrona:

¹⁰ Em português, Ensino de Conteúdo e Língua de forma Integrada.

Figura 5 – Registro no *chatroom*

Fonte: Captura de tela feita pelo autor

Durante interação no grupo do WhatsApp, o mesmo professor já havia feito menção à importância dos conceitos desenvolvidos na formação para o desenvolvimento das práticas pedagógicas propostas. Isso acontece quando Alceu responde ao pesquisador sobre quais momentos foram importantes para essa tomada de consciência acerca do entendimento de si como parte do currículo bilíngue integrado e a relação com os materiais apresentados no curso.

Retomando a pergunta apresentada no excerto 1, quando o pesquisador questiona sobre o momento (expositivo, atividade específica ou em grupo, por exemplo) da formação que foi fundamental ter os/as educadores/as terem um “clique”, Alceu responde da seguinte maneira:

Excerto 3: mensagem de Alceu, professor de Ensino Religioso, realizada no dia 10 de novembro de 2021 durante interação no grupo do WhatsApp¹¹:

Pra mim foi logo nos primeiros módulos da formação, quando nos foi apresentado noções e conceitos básicos como: “bilinguismo”, “sujeito bilíngue”, “método CLIL” entre outros...

Ao nomear os conceitos desenvolvidos nos primeiros módulos, adjetivados como “básicos”, o participante da pesquisa parece demonstrar o reconhecimento desses conceitos como basilares do processo formativo em que ele está inserido, assim como ele parece destacar o papel do professor dos módulos como alguém que identifica, expõe esses conceitos (novos) para o grupo. Da mesma forma, ao

¹¹ A escrita dos/as participantes durante o envio de mensagens no WhatsApp foram mantidas como no original.

aproximar sua narrativa no WhatsApp com à enviada no *chatroom*, Alceu utiliza, e reforça, por meio de escolhas linguísticas, sua noção de trabalho coletivo. Para o professor, a ação de “dar um pulinho no módulo 1” é uma tarefa de todos precisam fazer.

Esse senso de grupo se mostra importante nesse contexto, uma vez que os planejamentos bilíngues integrados são uma responsabilidade conjunta. O reforço de coletividade presente nas narrativas de Alceu parece estar igualmente em sintonia com o entendimento de pesquisa de colaboração proposto por Ibiapina (2008, p.115), em que há intenções de compreender, por meio de certa “reflexividade crítica”, e que visa a proporcionar “condições para que os professores revejam conceitos e práticas”. Ainda, ancorado na noção de ZPD (VYGOTSKY, 1988; FIGUEIREDO, 2019), pode-se dizer que tanto Alceu como Lia desenvolvem criticidade acerca da importância dos materiais ofertados no curso e percebem as possibilidades de ampliação de suas práticas por meio de interação com diferentes textos e em diálogo com outros educadores.

Nesta seção, Alceu parece já demonstrar certo rompimento com padrões historicamente marcados, que estabelecem que professores não regentes não protagonizam, ou protagonizam pouco, nos planejamentos e ações para o currículo escolar. Nas próximas reflexões, desenvolvo sobre o caráter fluído das identidades dos/as participantes durante interação com seus pares.

4.1.2 Fluidez Identitária

Esta categoria demonstra as marcas narrativas que apresentam a fluidez em que as identidades dos sujeitos se moldam, a fim de recriar novas identidades a partir das experiências vividas na formação e em colaboração com outro/as educador/as.

A pergunta 1 feita pelo pesquisador no grupo do WhatsApp aos educadores envolvidos com os 5º anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais teve como intenção compreender como esses educadores se identificavam antes da formação em relação à Educação Bilíngue e como eles e elas passaram a se identificar como sujeitos. Logo após a pergunta, um dos envolvidos fez um questionamento sobre se essa “identificação” tinha a ver com alguma questão relacionada à uma nomenclatura utilizada na formação, ou se, de fato, aquela pergunta estava mais em relação a como eles e elas se sentiam.

É possível verificar no **Excerto 4**, de forma mais fidedigna, nas interações a seguir que aconteceram no grupo do WhatsApp em novembro de 2021:

Pesquisador: *Como vocês, educadores (professores e gestão), se identificavam antes da Formação em relação à Educação Bilíngue e como vocês hoje passaram a se identificar?*

Mensagem 1 de Alceu, professor de ensino religioso do 5º ano:

Quando vc fala “identificação” tem a ver com alguma questão de nomenclatura em relação à nossa formação como professores, ou é mais em relação a como nos sentimos, ou sobre nossa visão com relação à Educação Bilíngue?!

Mensagem 2 de Alceu, professor de ensino religioso do 5º ano:

*Bem, antes desse mergulho na formação em Educação Bilíngue posso dizer que, **como educador nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tinha uma visão um tanto quanto limitada em relação à aquisição de uma nova língua no processo educativo**, isso por não conhecer o suficiente e não perceber como a Educação Bilíngue é importante e contribui na formação integral das crianças, pois permite a elas se apropriarem de conhecimentos que vão além do seu olhar local, e também as fazem desbravar um mundo novo de culturas, formas de viver, falar, se comportar, e etc. **Hoje, como um educador em processo de formação na Educação Bilíngue, me vejo com uma visão mais clara e ampliada em relação à aquisição de uma nova língua por parte dos alunos e mais consciente de que posso colaborar, dentro da minha área de conhecimento**, para que os meus alunos vivam experiências significativas no contexto bilíngue, o que também os ajudará a se tornarem cidadãos com um olhar e pensamento global.*

O educador aqui parece se identificar, como propõe Hall (2006), como alguém que contradiz sua identidade como educador que até então desconhecía a importância e os benefícios da educação bilíngue para as crianças, se enxergando como sujeito que está em processo de formação. Essa formação, segundo o professor, possibilitou

ampliar conhecimentos capazes de promover oportunidades de aprendizado mais significativo para as crianças. A partir deste ponto, podemos perceber o caráter imbricado das categorias de análise propostas nesta pesquisa. As categorias estão imbricadas em uma visão de caráter bilíngue heteroglóssico, como proposto por García (2009). Ao utilizar a palavra “colaborar” com o desenvolvimento de aprendizagens integradas, proporcionando elementos da sua área de atuação, o ensino religioso, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas bilíngues, culturais e críticas para seus estudantes, o educador parece se enxergar como corresponsável por essas práticas em colaboração com outros educadores atuantes no currículo que, igualmente, embasam-se nessas mesmas concepções de educação.

Utilizando o diário de campo, fiz anotações durante a observação do encontro do dia 12 de novembro de 2021, um momento significativo desse educador em diálogo com as professoras do módulo da formação acerca dos processos avaliativos bilíngues. Durante sua participação no encontro síncrono, ao comentar sobre a percepção que ele tem das habilidades desenvolvidas e adquiridas pelos seus estudantes, ele considera a importância de estar corresponsável pelos processos avaliativos integrados com o restante do/as educador/as que atuam no currículo bilíngue.

Excerto 5: *gerado a partir da interação de Alceu durante o momento síncrono:*

(...) nesse processo (integrado), eles podem adquirir habilidades, né? até chegarem na linguagem por meio da aprendizagem. Eles vão adquirindo as habilidades até chegarem a um nível mais alto.

Identificar-se como parte do processo possibilita que o/as educadores se vejam como parte de um currículo que contempla diferentes propostas de ensinagem e necessidade de profissionais diversos, especialistas em áreas específicas, para desenvolvê-lo de forma plena e integral. A reflexão sobre o percurso como educador/a em formação é fundamental para que se possam identificar as mudanças, ou não, dos paradigmas que envolvem a ensinagem e o aprendizado em contextos bilíngues. De forma geral, perceber-se para além do papel de professor/a regente de turma parece ser uma tarefa significativa de desconstrução histórica da figura mandatária do

currículo do ano/série. Essa figura muitas vezes dita o que se tem que fazer e os demais profissionais do currículo se agregam às propostas. Tendo em mente que para se desenvolver um currículo bilíngue se faz necessário consolidar a competência de colaboração, e que a escola deve(ria) ser envolvida como um todo, as narrativas das professoras regentes do ano levantam uma curiosidade particular no que tange um possível fluxo de mudanças nas identidades assumidas.

Sobre esse aspecto, levo em consideração o relato de Lia, professora regente de 5º ano quanto ao impacto da formação para construções novas de identidades e de colaboração:

Excerto 6, obtido durante interação no grupo do WhatsApp:

Mensagem de Lia, professora regente de 5º ano, no grupo do WhatsApp quanto à pergunta sobre como a formação impactou a forma de identificar enquanto educadora:

Antes da formação, eu imaginava que o professor só poderia atuar no contexto da Educação Bilíngue se soubesse inglês. Na minha concepção, a comunicação era exclusivamente em inglês e isso, para mim como educadora, era algo distante pra trabalhar. No decorrer da formação, com as devidas explicações, e principalmente, a partir das leituras dos textos da Megale, entendi que essa minha visão era totalmente errada. Pude perceber que dentro da minha ação docente tinha a oportunidade de contextualizar o ensino da língua inglesa com outras áreas do conhecimento, elaborando aulas que pudessem não só agregar compreensão didática, como também expandir a visão de mundo dos alunos, como foi o caso de uma aula de história sobre a luta pela liberdade de expressão na ditadura, e junto com a professora de inglês, elaboramos uma aula com aspectos da língua inglesa pra trazer pro contexto da aula. E foi algo que possibilitou um conhecimento mais amplo, prazeroso e divertido para os alunos.

A partir do trecho destacado, é possível notar o quanto o seu modo de agir no currículo foi afetado consideravelmente quanto à noção de língua como meio para as aprendizagens ofertadas, assim como a tomada de consciência de que aprender línguas não estaria dissociada da aprendizagem de/sobre cultura como forma de agir no mundo (MAHER, 2007), estabelecendo os conceitos, as práticas discursivas. No também que há um reforço em desconsiderar certas concepções anteriores àquelas

apresentadas na formação como “totalmente errada”, tomando para si o novo como uma verdade absoluta. Embora a participante tenha se deparado, ao longo do seu percurso no curso de formação, com discursos proferidos pelos professores nos módulos da formação, sobretudo no módulo 1 que apresenta conceitos e fomenta discussões necessárias na intenção de desmitificar e transformar paradigmas solidificados sobre sujeito bilíngue e educação bilíngue em uma perspectiva histórica, parece-me que ainda há a necessidade, por parte do educador de professores (MAGALHÃES, 2004, p. 13), em produzir “contextos de confrontação entre os conceitos provenientes da cultura popular, os conceitos “científicos” e aqueles provenientes das práticas resultantes”.

Desse modo, parece que tanto o/as educador/as de educador/as quanto o/as próprios educadores/as em formação, durante esse estado de confrontação, passariam a compor uma rede. Essa rede seria uma ecologia de colaboração por meio da qual o desenvolvimento de novos conceitos, bem como a aplicação deles em forma de práticas pedagógicas condizentes, estaria em questão, favorecendo reflexão sobre si e sobre suas ações nessa ecologia.

Aguiar (2021, p. 514) aponta para o impacto da perspectiva crítica na imbricação entre processos colaborativos e coconstrução de identidades, dizendo que:

o viés crítico impinge exatamente isso ao conceito de colaboração: a relevância da relação Eu-Outro, a percepção entendimento das diferenças, ensinando-nos a conviver com elas de forma quase natural, quase harmônica, já que as identidades que se constituem a partir de relações crítico-colaborativas são atravessadas pelos conflitos.

Esse caráter conflitante pode ser percebido na narrativa de Lia, exposta no Excerto 6, ao narrar sobre como, antes da formação, ela não tinha atentado para o fato de que poderia promover uma prática pedagógica sobre um tema do componente de História em colaboração com a professora de Inglês. O atravessamento dessas redes de colaboração possibilitou, segundo o relato de Lia, uma transformação em seu modo de pensar e agir. O componente de História e o conteúdo proposto sobre a ditadura militar não precisaria estar sob uma perspectiva somente. Lia propõe um convite para que Clarice possa colaborar na mediação de aprendizagens sobre esse tema e, segundo conta, possibilitando um aprendizado mais amplo para as crianças.

Sobre isso, Lia, em um trecho de sua narrativa (excerto 6), comenta que “junto com a professora de inglês”, foi elaborada uma aula que “possibilitou um conhecimento mais amplo, prazeroso e divertido para os alunos”.

Na próxima categoria, busco apresentar a definição de colaboração que assumo diante da continuidade das análises de alguns excertos gerados através da transcrição de narrativas feitas pelos educadores durante os encontros formativos e em interação no grupo do WhatsApp.

4.1.3 Colaboração

A categoria de *colaboração* tem como objetivo apresentar momentos em que o/as participantes da pesquisa demonstram colaborar com os processos pedagógicos de forma conjunta, envolvendo-se com outro/as educador/as em formação para desenvolver práticas pedagógicas bilíngues integradas para os 5º anos e/ou como ações pedagógicas para a escola.

Esta categoria se apoia à compreensão crítica e colaborativa das pesquisas com educadores em formação proposta por Magalhães (2004). A autora destaca o papel do pesquisador como instigador das discussões pedagógicas, na intenção de auxiliar o/as educador/as na reflexão sobre suas próprias práticas. Ao se tornarem mais atuantes e reflexivos, há um movimento, por parte do pesquisador, em retirar o suporte, na intenção de agir como um instigador, quando se vale de aspectos que não são levantados e reforçados pelos educadores ao refletirem sobre os planejamentos realizados e posteriormente sobre suas próprias práticas pedagógicas. Esse modo de incentivar o/as professore/as a pensar sobre o que eles/as não percebem pode ser entendido como um processo de colaboração do pesquisador e, no meu caso, adiciono as identidades como professor e ponto focal da escola.

Durante a trajetória dos encontros síncronos, pude perceber, assumindo a identidade de professor em dois dos quatro módulos do curso de formação para esse contexto pesquisado, bem como no exercício do papel de ponto focal agindo no assessoramento do currículo bilíngue em implementação na escola, a importância da promoção de diálogos como meio para conhecer os processos e poder intervir no contexto. O engajamento com os processos da escola possibilita a construção de conhecimento local, fazendo com que as contribuições subsequentes partam de

modelos prévios desenvolvidos, contribuindo para certa aceitação e filiação do pesquisador pela e na comunidade educativa.

Sobre isso, Packer and Goicoechea (2000, p. 227) apontam que

aprender envolve tornar-se membro de uma comunidade, construir conhecimento em vários níveis de especialização como participante, mas também assumindo uma posição na cultura de sua comunidade em um esforço para assumir e superar o estranhamento e a divisão que são consequências da participação.

Diante dessa afirmação, a compreensão de colaboração para o desenvolvimento de um currículo bilíngue pressupõe que haja educadores/as participativos para que os processos aconteçam, em nível pedagógico e de gestão. É preciso esforço e responsabilidade para que as ações aconteçam, levando em conta as competências individuais como suporte e complementares para solucionar e gerir algo coletivo. Da mesma forma, superar o tradicionalismo educacional histórico de separar o currículo por disciplinas e posicionar os/as educadores/as em horários fixos e, por vezes, limitados no calendário de aulas. De fato, construir uma cultura de colaboração parece ser um caminho viável para solucionar um problema histórico, pois, ao se falar sobre educação integral do sujeito pressupõe-se que as práticas desenvolvidas na formação desse sujeito sejam assumidamente integradas.

Analisando o relato de três dos participantes da pesquisa quanto ao trabalho em colaboração, é possível perceber a insistência em promover espaços de integração e interrelações entre os componentes de Ciências, Inglês e Educação Física.

Durante o encontro síncrono do dia 12 de novembro de 2021, a professora de língua inglesa do 5º ano comenta sobre a relação entre o inglês e a educação física mesclando com o desenvolvimento de conceitos científicos do componente de ciências e aspectos ligados ao meio ambiente. Ela reforça a importância de ter o olhar “por meio de” para que se justifique o uso da língua inglesa nesse ponto de integração, fazendo uma relação com o que estudante pode fazer além do que eles estão fazendo agora com a língua como código.

A professora do módulo de formação, atenta ao relato da professora de Língua Inglesa, busca entender os processos avaliativos que subjazem as práticas integradas

Excerto 7: interação transcrita a partir da gravação do encontro síncrono do dia 19 de novembro de 2021:

Professora do Módulo: “Que critérios estão fazendo parte desse processo avaliativo de vocês?”

Clarice, professora de língua inglesa e coordenadora de educação bilíngue: “Cada professor tem seu jeito de avaliar (...) quando eu pensei em fazer essa atividade com o Ariano, o Ariano foi explicando para eles, fazendo uma revisão do que o Ariano já trabalha com eles dentro desse meio de esportes evasivos e tudo, e a questão também dos climas, de mostrar para eles da neve... **lógico que não foi tão profundo, porque infelizmente só temos 40 minutos de aula**, então, quando **fizemos essa aula, foi pegando a minha aula e a do Ariano**. A gente aproveitou que uma aula e a outra a gente intercala, a gente aproveitou para ficar num tempo maior, estender o tempo. Mas assim, foi mostrando isso, a questão é a participação, é o feedback que ele já tem do conteúdo, do que eles já viram em ciências, do que eles podem ajudar na língua inglesa ou lá na educação física na hora de construir sobre os materiais recicláveis... é... como ajudar o meio ambiente... então, eu creio que avaliação é feita constantemente dessa forma, na participação, na interação dos meninos na hora de desenvolver, (...) até essa interação a gente tem que trazer pra gente também. O Ariano apoiando bastante dizendo “olha, esse esporte que eu fiz com vocês, o ímã, o que, lá na aula de ciências que vocês viram?” então ele foi perguntando também (...)”

Um dos pontos de destaque do relato proferido pela professora de inglês gira em torno do investimento no tempo para a realização da proposta integrada. Houve uma necessidade de romper os quarenta minutos propostos para que a proposta iniciada em língua inglesa transbordasse para o tempo atribuído para a educação física. Desse modo, a prática aconteceu em um tempo menos idealizado do que aquele pretendido pela educadora e pelo educador, porém, há indícios de que o trabalho iniciado por uma das partes envolvidas continuasse e fosse assumida, de forma corresponsável pelo professor. A partir dessa exemplificação do planejamento integrado aplicado, a professora de Língua Inglesa continua demonstrando como os processos avaliativos aconteceram diante do fato da prática pedagógica ter sido desenvolvida em colaboração.

Excerto 8: registro de Clarice, professora de língua inglesa em continuidade ao diálogo com a professora do módulo de formação:

“Eu converso com Ariano, “Ariano, o que tu achou?”, aí o Ariano “olha, Beth, foi legal, deu certo. Deu para fazer isso”. Então, nessa conversa eu sei que ele tem a forma dele de avaliar os meninos dentro da disciplina dele de educação física mas quando ele me fala “olha, fulano fez assim,

conseguiu participar, entendeu quando tu falou, entendeu o que eu falei, aquilo também eu já conto, quando ele avalia. Então, eu penso “olha, e o aluno tal? Tu viu que tu foi dando as dicas e ele foi fazendo?”, ele “é, Clarice, ele é muito bom, participativo, consegue fazer”. Então, mesmo ele tendo a particularidade dele, ele como professor avaliador, e eu também tenho a minha, nesse momento, a gente conseguiu entrar em um consenso. Então, assim... “olha, a nota desse aluno é essa, essa e essa porque ele conseguiu desenvolver! (...)”

Sobre essa narrativa, destaquei em anotações no diário de campo acerca da participação oral do professor de Educação Física durante a exposição da professora de língua inglesa ratificando o evento narrado. Esse evento possibilitou a produção de imagens das crianças agindo durante o momento em codocência desses profissionais. O professor de educação física socializa essas imagens no chat do encontro síncrono para os demais participantes da aula virtual. Esses momentos de compartilhamento de práticas possibilita uma visão amplificada das ações/atividades pedagógicas que ocorrem na escola. A reação do/s outro/as educador/as às imagens postadas no bate-papo da sala promove engajamento e interesses em compartilhar outras práticas desenvolvidas em outros anos/séries de ensino. É possível verificar, como aponta Moita Lopes (2001), a construção de saberes de forma situada e por meio dos aspetos dialógicos entre os envolvidos nesse espaço como um possibilitador, do que o autor chama de “arcabouço teórico”, para a socioconstrução das diversas identidades sociais pelas quais o/as educador/as participantes desta pesquisa passam a utilizar para agir em colaboração no desenvolvimento de práticas pedagógicas integradas.

Um ponto de destaque do relato anterior feito pela professora de Língua Inglesa reforça o aspecto dessa colaboração e corresponsabilidade nas aprendizagens possibilitadas no currículo bilíngue integrado. Ao comentar que o professor de Educação Física, de forma atenta, destaca que o/a estudante “entendeu o que tu falou” demonstra a fluidez identitária presente nesse professor que se coloca como avaliador da compreensão oral em língua inglesa do/a aprendiz. O trabalho colaborativo parece contribuir para que esse sujeito rompa com a noção de que somente a professora de inglês está responsável pela avaliação em contexto de ensinagem em/de língua inglesa.

Ainda sobre esse trabalho colaborativo, em conjunto, é possível perceber, a partir do excerto a seguir produzido pelo mesmo professor de Educação Física, agora

em interação com o pesquisador no grupo focal no WhatsApp, que ele reforça a importância em trabalhar em colaboração a fim de promover aprendizagens significativas para as crianças.

Excerto 9: produzido no grupo de WhatsApp no mês de novembro de 2021:

Ariano, professor de Educação Física do 5º ano: “(...) **esse trabalho em conjunto faz com que a importância de vivenciar um conteúdo em diversas maneiras de aprendizagens fique nítido, possibilitando assim os alunos descobrir vários repertórios e modos de assimilações, experimentando diferentes culturas e diversas possibilidades de pensar de forma ampla, auxiliando para um desenvolvimento integral.**”

A maneira pela qual o professor demonstra a importância do trabalho em colaboração, corrobora com a noção de aprendizagem integral do sujeito notoriamente conhecida como modo de encarar a educação no século XXI, estando fortemente enraizada no discurso, e *slogans*, de escolas brasileiras. Diante disso, a ação de educadores em colaboração no desenvolvimento de práticas integradoras e integradas pode ser a solução para que se oportunize, de fato, aprendizagens de maneira integral para as crianças e adolescentes.

De modo geral, o perfil de um/a educador/a colaborativo/a, professores/as e gestores/as, parece ser o ideal para a promoção de uma educação bilíngue pela qual os processos educativos se desenvolvam integralmente. Para isso, é necessário que esses/essas educadores/as se sintam pertencentes a esse tipo de fazer pedagógico.

Na próxima seção, desenvolvo a categoria de pertencimento e analiso como os/as participantes demonstram envolvimento quanto à proposta de implementação de um currículo bilíngue integrado na escola.

4.1.4 Pertença/Pertencimento à proposta de educação bilíngue

Esta categoria de análise busca identificar a noção de pertencimento no e diante da proposta de trabalho no currículo bilíngue e no desenvolvimento da educação bilíngue presente nas narrativas do/as participantes em formação. Vale destacar que a formação em que o/as educador/as participam não foi uma busca espontânea que partiu dele/as. Enquanto instituição parte de uma rede de ensino, a escola precisou formar toda a equipe de educador/as que atua no contexto. Dessa

forma, esta categoria também preconiza que não se sentir pertencente a algo pode estar atrelado ao fato de que esses sujeitos não tiveram escolhas sobre participar ou não participar da formação.

Em consonância com as ideias da psicologia sócio-histórica, Tavares (2014), argumenta que “a necessidade de pertencimento social é uma condição humana universal, pela qual todos os grupos e indivíduos lutam incessantemente, ao mesmo tempo em que sofrem quando não conseguem essa inserção.” (p.193)

Essa condição humana citada por Tavares, atrelada ao sofrimento gerado pela não inserção social que determinados grupos passam, pode ser percebida também no contexto escolar e em certas práticas escolares. A partir da minha própria narrativa enquanto educador em contexto de educação bilíngue que aponta as muitas ocorrências em que a língua adicional, sobretudo o inglês, manteve-se isolada das outras práticas do currículo, fadada e comprimida ao seu próprio grupo de professores e professoras. Tudo isso acontece com o Inglês. É necessário registrar também o descaso em relação à língua espanhola e aos/às professores/as de Espanhol, com quadro de profissional pequeno e carga horária ínfima ou nenhuma, na maioria das realidades escolares do país.

Uma mudança em nível de cultura escolar para o reconhecimento do lugar das línguas adicionais e dos/as professores/as de línguas adicionais predomina como um grande desafio para esse fazer pedagógico por meio das línguas no currículo. Quando se menciona currículo integrado e planejamento integrado para educação bilíngue, a discussão toma uma dimensão ainda mais grandiosa. Afinal, como e quando as professoras regentes de turma da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental passariam a se sentirem pertencentes a um currículo bilíngue? Muitas vezes essas profissionais sequer se comunicam naquela língua adicional colocada em evidência nas aprendizagens. Esse sentimento de pertencimento se torna um desafio para as equipes de gestão escolar que precisam, da mesma maneira, sentir-se pertencentes às propostas, bem como promover ações que movimentem o pertencimento desses sujeitos às escolhas feitas pela instituição de ensino.

Parece-me que, se uma parceria, em nível de formação e assessoria, não investir na promoção de diálogos e escutas que gerem sentimentos de pertencimento, as ações estarão fadadas a uma reprodução mecanizada das propostas e toda uma ecologia escolar que deveria contemplar emoções, experiências, engajamento e sentimentos estaria sendo desperdiçada. Por meio dos dados gerados nesse estudo,

foi possível perceber certa demonstração da inserção do sentimento de pertença nos processos pedagógicos pelos quais os sujeitos passam, a ponto de se sentirem corresponsáveis pelas aprendizagens desenvolvidas e ofertadas.

O papel da gestão nesse processo de pertencimento se torna relevante, pois é a partir do envolvimento das equipes gestoras nos processos, assim como estar em formação para poder orientar e acompanhar os processos que envolvem o fazer educativo bilíngue. Haja vista que esse fazer educação bilíngue não deve ser um comprometimento de apenas setores específicos da escola/colégio, o trabalho da gestão é fundamental para que o bilíngue seja compreendido de maneira amplificada, transbordando as fronteiras do ensino de língua adicional, meramente, tornando-se um comprometimento e corresponsabilidade de toda a instituição de ensino.

A respeito da percepção da gestão quanto à noção de pertencimento e, em alinhavo com o trabalho colaborativo, podemos verificar a narrativa obtida na interação com o grupo focal da pesquisa durante um dos diálogos no WhatsApp:

Excerto 10: obtido no dia 17 de dezembro de 2021 durante interação no grupo do WhatsApp.

Betânia, coordenadora pedagógica da escola: “Eu vejo que foi se intensificando nesse exercício de pensar e praticar a integração nos momentos de formação da X. Até o discurso do colaborador muda pq já entende o idioma não somente como matéria escolar, mas já compreende como formação de sujeitos para a cidadania global.”

A coordenadora pedagógica parece perceber, através de momentos de escuta das recorrências discursivas proferidas pelos colaboradores, as contribuições dos encontros formativos para o desenvolvimento dessa unidade de pertencimento. Segundo ela, o grupo de “colaboradores” passa a ter consciência sob os novos entendimentos sobre educação bilíngue e sob o impacto para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplam a noção de sujeito pertencente ao mundo em que vive.

Indo além, poder enxergar as intencionalidades para desenvolver práticas que envolvem compreender que agimos no mundo por meio da linguagem transcende a noção de pertencimento à uma determinada comunidade. Na categoria seguinte, busco apresentar o entendimento de como os sujeitos se empoderam a partir desse sentimento construído, visto que engajar-se em um currículo carregado de tons de

responsabilidade social e cultural pode causar um fortalecimento de como agir e transformar um sistema social complexo e opressor.

4.1.5 Empoderamento

Esta categoria busca identificar e compreender as nuances relacionadas ao empoderamento do/as educador/as envolvido/as com a pesquisa em poder participar do currículo exercendo suas identidades, negociando e investindo em espaços tradicionalmente e historicamente restritos para si e para o grupo.

Segundo apontam os estudos de Moita Lopes (2002), as relações de poder fazem parte das diversas práticas discursivas nas quais fazemos parte e agimos. A partir dessa noção, essa força agentiva parece ser estabelecida pelas diversas relações de poder que regem as interações humanas, limitando-nos ao não agir ou nos promovendo ao status de ativistas, reclamando nossos espaços, gerando transformações (STETSENKO, 2013). No âmbito escolar, as relações são constituídas, por vezes, de maneira estáticas e determinadas por títulos, funções e hierarquias que confrontam a noção de colaboração e corresponsabilidade.

Pude destacar em anotações no meu diário de campo, a partir da interpelação da professora de língua inglesa sobre avaliação integrada no encontro síncrono do dia 12 de novembro de 2021, o investimento colocado em negociar com a gestão pedagógica da escola acerca da construção de rubricas avaliativas que possam corroborar com a proposta de atividade integrada relatada entre Inglês e Educação Física.

No excerto gerado a partir da transcrição da fala da professora utilizando o instrumento de gravação do encontro síncrono é possível observar mais profundamente sua colocação.

Excerto 11 transcrição das narrativas obtidas na gravação do encontro síncrono do dia 19 de novembro de 2021.

Professora do Módulo questionando sobre a estruturação de rubricas de avaliação para atividades/práticas bilíngues na escola: Então, não vai ser difícil, né, colocar isso no papel, registrar, né?

Clarice - professora de inglês do 5º ano e coordenadora de educação bilíngue:

Não...(...) então, a gente precisa assim... a gente já tá conhecendo, lógico, vocês [programa bilíngue promovido e assessorado pela universidade], e aí a gente vai ver, sentar com a Betânia [gestão pedagógica da escola] também porque, querendo ou não, a gente tem que deixar também que não perca muito a cara da escola, como a Betânia sempre pede, a gente não pode perder. Então assim, avaliando com ela o próximo planejamento anual, em dezembro, já vamos fazer isso. Então, é algo para a gente realmente colocar na pauta para ser discutido também, é importante!

A partir da narrativa da professora de Língua Inglesa, é possível verificar as relações de poder características dessa relação entre liderados e liderança pedagógica para tomadas de decisão que envolvem a realização, ou não realização, de propostas de instrumentos avaliativos que contemplem a integração. Do ponto de vista do pesquisador, a professora de língua inglesa, que também exerce a função de coordenadora da educação bilíngue, demonstra estar em processo de construção de uma identidade de liderança para propor, e validar, práticas avaliativas que contemplem os pontos de integração propostos pelo planejamento elaborado. Além disso, há indícios de uma aproximação com a categoria de colaboração, uma vez que a professora de inglês parece convidar a coordenadora para compor e conhecer as ideias e pretensões realizadas pelos envolvidos nas ações pedagógicas.

O empoderamento parece estar relacionado com uma possível dimensão pessoal, possibilitando a adição de experiências transformadoras, assim como profissional, possibilitando, em ambas as dimensões, a participação do sujeito contextos em que outras línguas são usadas. Nesse sentido, o empoderamento individual acontece, como afirma Berth (2019), primeiramente na coletividade, ou seja, o grupo precisa estar fortalecido para que o individual se transforme e se empodere. Em suas palavras afirmativas, Berth (2019, p. 36) assim reflete:

Ora, se a coletividade é o resultado da junção de muitos indivíduos que apresentam algum – ou alguns – elemento em comum, é intrínseco que estamos falando de um processo que se retroalimenta continuamente. Indivíduos empoderados formam uma coletividade empoderada e uma coletividade empoderada, conseqüentemente, será formada por indivíduos com alto grau de recuperação da consciência do seu eu social, de suas implicações e agravantes.

Desse modo, ancorado nessa percepção de empoderamento pela via da coletividade, do trabalho de colaboração entre indivíduos participantes do mesmo

contexto social, encaro a comunidade escolar, em toda sua abrangência (educadores, gestores, famílias, estudantes...) como uma força transformativa, capaz de impactar e fomentar ações efetivas para a escola. Nessas ações estão contidas melhorias estruturais, capacitações, ações administrativas e de comunicação com a comunidade, além da promoção de formação continuada para as equipes pedagógicas na intenção de desenvolverem-se práticas condizentes com as realidades dos/as estudantes.

Há uma imbricação significativa entre os aspectos de empoderar-se para assumir novas identidades. Em relação a isso, ainda no excerto 11, Clarice busca criar zonas de desenvolvimento com a coordenadora pedagógica, a fim de estabelecer, com o auxílio dessa colega mais experiente e em um grau hierárquico que a possibilita tomar decisões em escola macro, dimensões para o trabalho com o restante do grupo de professoras/es.

O excerto abaixo, gerado a partir da mensagem enviada no grupo do WhatsApp por Raquel, professora responsável pelo Ateliê de Linguagens, disciplina do currículo do 5º ano na escola pesquisada, atuante no currículo bilíngue no Ateliê de Linguagens, parece demonstrar esse impacto para as esferas pessoais e profissionais da professora:

Excerto 12: narrativa gerada no grupo de WhatsApp no mês de novembro de 2021.

*Antes de entrar na formação, eu tinha uma visão da Educação Bilíngue como algo muito difícil, inclusive minha formação básica foi muito voltada para a “decoreba”. Cheguei até a pensar que pra mim chegar nesse patamar eu precisaria fazer um curso de inglês (e até comecei a fazer), mas ao entrar na formação passei a ter uma visão diferente sobre a Educação Bilíngue. A partir das aulas, dos textos, passados e das atividades práticas, consegui entender que vai muito mais além de só aprender a Língua Inglesa, aprendemos a trabalhar a língua adicional integrada as outras disciplinas, entendemos que a Educação bilíngue perpassa desde o início de um planejamento até a prática, desde um simples bom dia em língua adicional até a realização de um coral na língua adicional. Nesse sentido, pude compreender que a Educação Bilíngue traz muitos conhecimentos valiosos e que **acrescenta muito na minha vida, tanto pessoal como profissional.***

O contexto de pesquisa se configura a partir do entendimento dessa escola situada em um espaço periférico no Nordeste do Brasil. A representação social e

econômica fez parte, em muitas ocasiões, das discussões levantadas pelo/as educador/as ao longo do percurso formativo. Como professor desse grupo, pude escutar alguns relatos acerca da vulnerabilidade em que as crianças, e suas famílias, carregam como marcas de um sistema desigual e opressor. A potência social desse grupo de educadores representada através de seus posicionamentos em aula refletia as escolhas temáticas dos projetos, sequências didáticas e eventos realizados na escola com as crianças.

Em um próximo excerto, Alceu, professor de ensino religioso, faz uma relação com os princípios da pedagogia que fundamenta as práticas dessa escola jesuíta. Ao ser perguntado como ele percebia as contribuições do ensino de uma língua adicional integrada ao conteúdo específico da disciplina que atua, ele discorre sobre a não dissociação do aspecto cultural e da importância da multiculturalidade estar presente nas práticas.

Excerto 13: gerado durante interação no grupo do WhatsApp no mês de novembro de 2021:

*Dentro do Ensino Religioso busquei sempre ressaltar a importância da multiculturalidade, do ensino de uma nova língua, de uma nova cultura, que contribui para ampliar nosso olhar sobre o mundo e sobre as pessoas que nos rodeiam. **Trazendo sempre também a importância dos valores cristãos e inicianos, que nos apontam sobre o respeito ao próximo, independente de cultura, língua, raça ou crença.***

Ao participar de um grupo e se empoderar por meio da escuta atenta e pela participação nas discussões durante a formação, o professor demonstra certa propriedade em poder reforçar com seus estudantes a relevância sobre aprender outra língua como forma de ampliação de horizontes. Atuando com crianças em contexto de vulnerabilidade socioeconômica, parece-me que o professor está disposto a fomentar o acesso à aprendizagem de línguas e/ou por meio delas como capital simbólico e cultural (BORDIEU, 2001) pelo qual as crianças, e ele mesmo, possam atingir certo nível de mobilidade social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como intuito responder à seguinte pergunta de pesquisa levantada no capítulo inicial desta dissertação:

- Como as identidades emergem à medida em que os educadores participam de um curso de formação em educação bilíngue integrado?

De acordo com os excertos analisados, foi possível evidenciar que, dentre as várias contribuições que o curso de formação em questão possibilita, há indícios de que o percurso formativo foi responsável por mudanças em nível de compreensão do que seria atuar em um contexto de educação bilíngue com vistas ao trabalho integrado e colaborativo, possibilitando transformações no modo de ser, pensar e agir dos sujeitos participantes. Diante disso, verificou-se que, por meio das narrativas obtidas, esses sujeitos transitam entre cinco diferentes categorias catalisadoras para seus processos transformativos: apropriação de conceitos, fluidez identitária, colaboração, pertencimento e empoderamento.

Os sujeitos envolvidos apresentam, ainda, certa dificuldade em desamarrear-se de identidades cristalizadas por estarem fortemente, e historicamente dentro de relações hierárquicas que as impedem de serem mais autônomos nas tomadas de decisão. Em contrapartida, o trabalho em colaboração possibilita que negociações e diálogos sejam oportunizados, facilitando o convite a participar de ações pedagógicas desenvolvidas na escola na qual se desenvolveu a pesquisa.

Os dados mostram que os/as educadores/as puderam desenvolver uma visão heteroglóssica (GARCÍA, 2009) acerca da proposta de educação bilíngue implementada no contexto escolar, contemplando, em suas narrativas, momentos de tomada de consciência das contribuições do planejar de forma integral e de compreender o currículo como uma ecologia, um sistema vivo onde os componentes curriculares e os conteúdos propostos se imbricam para oportunizar aprendizagens mais significativas.

No que tange ao impacto da formação, oportunidades foram criadas para que o/as educador/as em formação pudessem ter acesso a estudos sobre educação bilíngue e bilinguismo, assim como houve situações de abertura para diálogos e para a escuta de vozes variadas que contribuíram e contribuem para a ampliação dos repertórios linguísticos (BUSCH, 2012), por meio de questionamentos, indagações,

esclarecimentos de dúvidas, relatos de vivências, de experiências e, sobretudo, de desenvolvimento de vínculos e afetos.

Diante dos excertos apresentados na seção de análise, é possível notar que os conceitos e as discussões mediadas por pares mais experientes possibilitaram mudanças de paradigmas no que tange à amplificação da noção de sujeito bilíngue, integração curricular e corresponsabilidade/colaboração para com as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto analisado.

Em aspectos individuais, o/as participantes da pesquisa demonstraram uma certa necessidade de negociar suas novas identidades com outras identidades historicamente construídas, como no caso da relação da professora de Língua Inglesa que também atua como coordenadora da educação bilíngue que, inicialmente, parece ter dificuldade em romper com a hierarquia representada pela gestão pedagógica.

Aos olhos de pesquisador, as categorias de análise utilizadas apoiam e corroboram com essa percepção de sujeito integral, complexo e dinâmico, que se transforma e transforma o mundo, fazendo contribuições para alcançar os objetivos específicos deste trabalho. Essas categorias parecem demonstrar que, dentre as várias contribuições que o curso em questão possibilita, há um forte indício de que o trabalho colaborativo e o investimento em promover espaços formativos engajados em dar vozes a esse/as educador/as, para que se escutem e se percebam como agentes de transformação, parece ser um caminho importante a seguir.

Durante a minha trajetória com os/as educadores/as desta pesquisa, aprendi que é preciso fomentar o diálogo de forma intensa, com escuta atenta e disposição para receber opiniões divergentes. O trabalho colaborativo pressupõe estarmos abertos/as a construir pontes com os nossos pares, para assim sairmos da (famosa) caixa. Esse movimento de saída precisa ser um exercício cotidiano, uma atividade progressiva e que, na maioria das vezes, não é um ato solo. Penso que, enquanto educadores/as e cidadãos/ãs, uma das formas de manter essa ponte entre nós em estabilidade é compreendermos que ela não é uma via de mão única. Aprendemos no trajeto até o outro lado e trazemos de lá conhecimentos para a ponta de origem.

Minha caminhada pelo curso no mestrado me ensinou que a aprendizagem acontece de maneira mais intensa na coletividade. As várias trocas com pares mais e menos experientes permitiram que mudanças de paradigmas e aprendizagem significativas acontecessem. Essas aprendizagens me levaram até aqui, escrevendo e deixando que essa ponte, em forma de texto, seja alongada para outros pontos.

Partindo de um caminho em construção, ainda há muito a se estudar e perceber sobre os processos formativos para educadores e educadoras bilíngues no Brasil, dentro de cada especificidade local. Na esfera escolar, ainda carecemos de estudos mais pontuais acerca dos processos de colaboração situados nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esses segmentos de ensino ainda lidam, mais fortemente, com a complexidade de ter professores/as que dividem seus tempos de trabalho em mais de uma instituição escolar, fruto de um sistema de remuneração pouco e que, cada vez mais, retira componentes curriculares preciosos para o desenvolvimento da subjetividade humana (Arte e Filosofia, por exemplo).

A intenção deste trabalho não é a de apresentar uma fórmula mágica e estática de curso de formação para educadores bilíngues, mas de começar a trilhar um território, que é irregular, cheio de curvas, aguaceiros e problemáticas que contemplam desde a compreensão desses contextos individuais até ter bem definido o objetivo de desenvolver uma educação bilíngue comprometida em olhar para esses sujeitos, escolas e educadores, de forma situada em um país tão grande e diverso.

Levando em consideração o que foi estudado neste trabalho, tive como pretensão dialogar de educador para outros e outras educadores/as. Certamente, ao finalizar este estudo, já não me identifico da mesma forma que o iniciei. Meu percurso no mestrado, nas várias interlocuções e experiências vividas, foram elementos expressivos para a minha transformação. Permito-me transcender para além desta escrita em continuidade com meu compromisso para com a observação acerca dos diversos contextos escolares e formativos. Espero que este trabalho ganhe cada vez mais vida, que possa ser questionado por outros estudos, até mesmo meus, e eu possa percorrer novos caminhos para seguir dialogando e analisando a grandiosidade a qual se configura o fenômeno da linguagem humana. Em consonância com que aponta Aguiar (2021, p. 517), “não é possível construir criticidade em zonas de conforto, é preciso ruptura, dissenso e reflexão”.

É pertinente insurgir para dar valor ao que vem de nós. Assim, o transcender no entendimento de educação bilíngue para além da aprendizagem do inglês e/ou o setor de língua inglesa precisa ser visto como uma urgência nas escolas brasileiras e nas mentes dos/as educadores/as do nosso país.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. E. de. (2021). **Letramento Crítico e Colaboração Crítica – entrelaçando teorias com vistas à transformação social**. *Calidoscópio*, 19(4): 509-523. 10.4013/ cld.2021.194.06
- BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism** (Quinta edição). Capítulos 9 – 12. *Multilingual Matters*: New York, 2011
- BAKHTIN, M. **O problema dos gêneros do discurso**. In: *Estética da criação verbal*. Tradução do francês de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira, São Paulo: Martins Fontes, (Coleção Ensino superior): 275-326. 1953 /1992.
- BARKHUIZEN, G., BENSON, P., CHIK, A. **Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research**. New York: Routledge, 2014.
- BAUMAN, Z. (2001). **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar.
- BERTH, J. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen, 2019. 184 p.
- BLOMMAERT, J. **From mobility to complexity in sociolinguistic theory and method**. In: COUPLAND, N. (Ed.). *Sociolinguistics: theoretical debates*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. p. 242-260.
- BOURDIEU, Pierre. **Sobre o poder simbólico**. In: BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p.07-16.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BUENO, Alexandre Marcelo. **Língua, imigração e identidade nacional: análise de um discurso a respeito da imigração no Brasil da Era Vargas**. *Estudos Semióticos*. [on-line] disponível em: <http://revistas.usp.br/esse> i. Editores Responsáveis: Ivã Carlos Lopes e José Américo Bezerra Saraiva. Volume 9, Número 2, São Paulo, dezembro de 2013, p. 35–43. Acesso em: 07 mar., 2022.
- BUSCH, Brigitta. **The Linguistic Repertoire Revisited**. *Applied Linguistics*, 33(5), 503–523, 2012.
- CAVALCANTI, M. C. (1999). **Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil**. *Revista DELTA*, 15, Número Especial, 385-418.
- CLARK, R.E. (1990, Abril). **A cognitive theory of instructional method**. Trabalho apresentado no 1990 American Educational Research Association Annual Meeting, Boston, MA, EUA.
- DE FINA, A. (2015). **Narrative and identities**. In A. De Fina, & A. Georgakopoulou (Eds.), *The handbook of narrative* (pp. 351-368). Wiley Blackwell.

DONATO, R. Sociocultural Contributions to Understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. P. (ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 27-50.

FETT, A. M. M., & NÉBIAS, C. M. (2005). **As mediações tecnológicas no desenvolvimento das funções psicológicas superiores**. *ETD - Educação Temática Digital*, 7(1), 103-132

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Vygotsky – a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019.

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 2005.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. **As identidades docentes como fabricação da docência**. *Educação e Pesquisa*. v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr 2005.

GARCIA, Ofelia. **Bilingual education in the 21st century: a global perspective**. Malden: Wiley-Blackwell, 2009

GARCÍA, O.; WOODLEY, H. H. Bilingual education. In: BIGELOW, M.; ENNSERKANANEN, J. (Ed.). *The Routledge handbook of educational linguistics*. New York: Routledge, p. 132-144, 2015. HALL, Stuart. (2006). **A identidade cultural na pós-modernidade** (11ª. Edição). São Paulo: DP&A

GUIMARAES, T. F.; BUIN, E.; GARCIA, R.; RIBEIRO, C. Práticas translíngues como recurso no acolhimento de migrantes venezuelanos em sala de aula de língua portuguesa. *Revista X*, v.15, n.7, p. 83-102, 2020.

HAMERS, Josiane F.; BLANC, Michel. **Bilinguality and bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora. 2008. v. 1.

JACOBY, Sally & Elinor OCHS. 1995. **Co-construction: an introduction**. *Research on Language and Social Interaction*, 28(3): 171-183.

KRAMSCH, Claire. **Culture in foreign language teaching**. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, v. 1, n. 1, p. 57-78, 2013.

KRAMSCH, Claire. **The privilege of the intercultural speaker**. In: BYRAM, Michael; FLEMING, Michael (Eds.). *Language Learning in Intercultural Perspective: approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 16-31.

LANTOLF, James. (2000). **Introducing socio-cultural theory**. *Sociocultural theory and second language learning*. 1-26.

LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. **Caminhos da Educação Bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada**. Raído, v. 10, n. 23, p. 9-24, 2016

LIBERALI, Fernanda. **O desenvolvimento reflexivo do professor**. The ESPECIALIST, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 19-37, 1996.

MAGALHÃES, Maria Cecília. **Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão de contextos interacionais da sala de aula de línguas: Foco na formação de professores**. The ESPECIALIST, v. 17, n. 1, p. 1-18, 1996

MAGALHÃES, Maria Cecília. **A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos**. In: MAGALHÃES, M.. (Org.) A formação do professor como um profissional crítico. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 59-85.

MAGALHÃES, M.C. **O método para Vygotsky: a Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas**. In: SCHETTINI, R. H. et al. **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009.

MAGALHÃES, M. C.; FIDALGO, S. **Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 10(3):773-97, 2010.

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

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (Ed.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

MARCELINO, Marcelo. **Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas**. Revista Intercâmbio, volume XIX: 1-22. São Paulo, 2009

MARCUSCHI, L.A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A.P.; Anna Raquel MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A (Orgs.) Gêneros Textuais & Ensino. 4. Ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2005

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

MEGALE, Antonieta.; LIBERALI, Fernanda. **Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada**, 2006

MEGALE, A. H. **Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais**. The Especialist, v. 39, n. 2, 2018.

MELLO, H. A. B. **Educação bilíngue: Uma breve discussão**. Revista Horizontes de Linguística Aplicada. v. 9, n. 1, p. 118-140, 2010. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/3898/3309>. Acesso em: 07 mar., 2022.

MOITA LOPES, L. P. **Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista**. In: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L. (org.). *Narrativa, identidade e clínica*. Rio de Janeiro: Ipub, 2001.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2022.

MOORE, P., & NIKULA, T. (2016). **Translanguaging in CLIL classrooms**. In T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore, & U. Smit(Eds.), *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education*(pp. 211–234). Bristol, UK: MultilingualMatters.

NEVES, Rita de Araújo, DAMIANI, Magda Floriana. **Vygotsky e as teorias da aprendizagem**. UNirevista (UNISINOS), São Leopoldo, v. 1,n.2, p. 1-10, 2006.

NICOLAIDES, C. SZUNDY, P. T. C. **A “ensinagem” de línguas no Brasil sob a perspectiva da linguística aplicada: um paralelo com a história da ALAB**. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de; CARVALHO, A. M. *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas: Pontes, 2013. p. 15-46.

NÓBREGA, A. N.; MAGALHÃES, C. E. A. **Narrativa e identidade: contribuições da avaliação no processo de (re-)construção identitária em sala de aula universitária**. *Veredas Atemática*, v. 16, n. 2, p. 68-84, 2012. Disponível em: <http://ojs2.ufff.emnuvens.com.br/veredas/article/view/25019>. Acesso em: 07 mar., 2022.

NORTON, Bonny. **Non-participation, imagined communities, and the language classroom**. In: M. BREEN (ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research*. London, Pearson Education, p. 159-171, 2001

NORTON, Bonny. **Identity and language learning: Extending the conversation** *Multilingual matters* (2nd ed.) (2013)

NORTON, B.; NICOLAIDES, C.; MIRA, C. **Identity and Investment in Language Education: An Interview With Bonny Norton**. *cali* **2020**, *18*, 767-775.

PACKER, M. J. & GOICOECHEA, J. (2000). **Sociocultural and constructivist theories of learning: Ontology, not just epistemology**. *Educational Psychologist*, *35*, 227-241.

PAIVA, V. L. DE M. O. **A pesquisa narrativa: uma introdução**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, 2008.

PAIVA, V. L. DE M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**, 1.ed. – São Paulo: Parábola, 2019.

PAVLENKO, A. **“I never knew I was a bilingual”**: reimagining teacher identities in **TESOL**. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2003

PAVLENKO, A., & LANTOLF, J. P. (2000). **Second language learning as participation and the (re)construction of selves**. In *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press. 155-177

PELLANDA, N. M. C.; BOETTCHER, D. M. **O esgotamento do paradigma clássico e a emergência da Complexidade**. In: PELLANDA, N. M. C.; BOETTCHER, D. M.; PINTO, M. M. (Org.) *Viver/conhecer na perspectiva da complexidade - Experiências de pesquisa*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017. p. 27-75.

PEREIRA, Danilo Neves. **O uso de contos em sala de língua inglesa: um estudo de leituras interculturais**. 2016. 162f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil**. In: **A geopolítica do inglês**. LACOSTE, Y. & RAJAGOPALAN, K. [org.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: Linguagem, Identidade e a Questão Ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROCHA, S. **O poder da linguagem na era Vargas: o abasileiramento do imigrante**. (2004). Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VI/Individuais/O%20PODER%20DA%20LINGUAGEM%20NA%20ERA%20VARGAS%20O%20ABRASILEIRAMENTO%20DO%20IMIGRANTE.pdf. Acesso em: 07 mar., 2022.

SCHOLL, A. P. **O conceito de translinguagem e suas implicações para os estudos sobre bilinguismo e multilinguismo**. Revista da ABRALIN, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 1–5, 2020. DOI: 10.25189/rabralin.v19i2.1641. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1641> . Acesso em: 8 jul. 2022.

STETSENKO, A. (2013). **The challenge of individuality in cultural-historical activity theory: “Collectividal” dialectics from a transformative activist stance**. *Outlines - Critical Practice Studies*, 14(2), 7-28.

STETSENKO, A. (2017). **Putting the radical notion of equality in the service of disrupting inequality in education: Research findings and conceptual advances on the infinity of human potential**. *Review of Research in Education*, 41, 112–135.

TAVARES, R. C. O sentimento de pertencimento social como um direito universal. **Cad. de Pesq. Interdisciplinar em Ciências Humanas**, v. 15, n. 106, p. 179-201, jan./jun., 2014.

VERTOVEC, S. **Super-diversity and its implications**. *Ethnic and Racial Studies*, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2007.

VIAN Jr, O., WEISSHEIMER, J., LEITE, L., QUEIROZ, R., SOARES, W., UCHÔA J. M., & VASCONCELOS, J. (2013). **O ENSINO BILÍNGUE EM NATAL/RN: UM MAPEAMENTO PRELIMINAR DO CONTEXTO**. *Revista Da Anpoll*, 1(34), 233–257. <https://doi.org/10.18309/anp.v1i34.671>

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 2° ed. brasileira. São Paulo, Martins Fontes, 1988

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 1° ed. brasileira. São Paulo, Martins Fontes, 1987

WEI, Li. **Dimensions of bilingualism**. In: WEI, Li. The bilingualism reader. London; New York: Routledge, 2000

WEI, Li. Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, p. 1222–1235, 2011.

WELP, A. K. S.; GARCÍA, O. **A pedagogia translíngue e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro**. Ilha do Desterro, 2022.

WHATSAPP. [Internet]. 2019; [citado 2019 jan 31]. Disponível em: <https://www.whatsapp.com/about/>

ZACHARIAS, V. R. C. **Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino**, in: COSCARELLI, C. V. (org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, pp. 15-29.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nome da pesquisa: Eu também sou (do) bilíngue? A coconstrução de identidades de educadores atuantes em um currículo bilíngue com vistas ao desenvolvimento de planejamentos integrados à luz da teoria sócio-histórico-cultural

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar de um estudo sobre a atuação de educadores em um currículo bilíngue integrado. O estudo está sendo conduzido por Eduardo Henrique Sampaio Marques, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob orientação da Profa. Dra. Christine Nicolaides. Nesta pesquisa, o interesse é analisar como educadores, participantes do curso de formação em educação bilíngue com vistas ao desenvolvimento de planejamentos integrados podem construir suas identidades docentes.

Sendo assim, sua participação contribuirá para a análise de como educadores atuantes em currículos bilíngues integrados coconstruem suas identidades e se tornam corresponsáveis pelas aprendizagens proporcionadas, tendo as línguas que fazem parte desse contexto e dos repertórios individuais como meio de acesso a diversas práticas sociais.

A participação no projeto requer gravações de vídeo e de áudio de quatro encontros síncronos no curso de formação, e de áudios e mensagens escritas obtidas a partir das entrevistas realizadas apenas para auxiliar o pesquisador em suas anotações de diários de pesquisa. As gravações em vídeos apenas servirão como recurso para auxiliar o pesquisador a transcrever os áudios gerados durante os encontros. Assim, os áudios gravados nas entrevistas não serão mostrados a outras pessoas fora do grupo de pesquisa e serão descartados logo depois de sua transcrição. Os riscos existentes à sua participação nesta pesquisa são mínimos. Especificamente, os riscos mínimos desta pesquisa estão relacionados à possibilidade de identificação dos participantes. No entanto, todo e qualquer indício de identificação será substituído por nomes fictícios de pessoas ou de lugares para assegurar o sigilo dos dados obtidos.

As informações que obtivermos serão rigorosamente confidenciais. Seu nome real será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação baseada nesse estudo. O intuito é reduzir ainda mais os riscos, que já são mínimos, inerentes à realização desta pesquisa que envolve seres humanos. Como haverá gravações em áudio, você tem todo o direito de revisar as transcrições e excluir parcial ou totalmente a gravação, se assim o desejar. Sua participação no estudo é totalmente voluntária. Você pode se recusar a participar ou pode se retirar, a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

As informações geradas ficarão sob a minha responsabilidade, e me comprometo a preservar a sua identificação e proteger os dados obtidos de utilização não autorizada, além das demais considerações éticas e metodológicas implicadas em um estudo dessa natureza. Maiores esclarecimentos poderão ser obtidos, sempre que necessário, através do e-mail esampaio@unisin.br ou do telefone (51) XXXXXXXXXXXX.

Se você decidir participar, por favor, assine este documento, por meio do qual você concorda com as gravações em vídeo e áudio, assegura o direito de dar sua opinião, de esclarecer dúvidas e de se informar acerca do desenvolvimento e conclusões da pesquisa, além das demais garantias decorrentes das participações já mencionadas.

Este documento deverá ser assinado digitalmente em duas vias, ficando uma com você e a outra com o pesquisador. Caso não seja possível assinar o documento digitalmente, a autorização via áudio de WhatsApp também poderá ser encaminhada.

Agradeço por sua colaboração e interesse no projeto.

Atenciosamente,

Eduardo Henrique Sampaio Marques
Pesquisador Responsável

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____

ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA

São Leopoldo, 29 de setembro de 2021

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Eduardo Henrique Sampaio Marques, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), solicito autorização da direção geral da XXXXXXX, localizada na XXXXXXXXXXXX, XXXXXXXXXXXX, XX, para realizar pesquisa acadêmica junto ao grupo de educadores da escola.

Como mestrando, sou responsável pelo projeto de pesquisa, intitulado “Eu também sou (do) bilíngue? A coconstrução de identidades de educadores atuantes em um currículo bilíngue integrado com vistas ao desenvolvimento de planejamentos integrados à luz da teoria sócio-histórico-cultural”, sob orientação da Professora Dr^a. Christine Nicolaides, cujo objetivo é a realização de uma pesquisa qualitativa por meio de geração de narrativas que busca verificar como o curso de formação continuada para educadores atuantes em um currículo bilíngue integrado contribui para a coconstrução de suas identidades docentes, trazendo, assim, benefícios não somente para suas práticas pedagógicas, mas ao mesmo tempo para seus modos de colaborar e de se identificarem como educadores bilíngues.

O presente projeto de pesquisa está vinculado ao grupo do CNPq, NUVYLA – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Escola de Vygotsky em Linguística Aplicada, em uma parceria entre a UFRJ e a UNISINOS. Dos educadores que concordarem em participar da pesquisa se originará a geração de dados por meio de narrativas escritas e orais dos educadores, diários de campo por parte do pesquisador, além de entrevistas com sete educadores atuantes no currículo do 5º ano dos Anos Iniciais. A pesquisa tem como metodologia a análise de quatro encontros, que serão gravados em vídeo e áudio para auxiliar o pesquisador em suas anotações de campo. Os áudios e imagens gerados, no entanto, não serão demonstradas ou utilizadas em outros espaços de forma a proteger a identidade dos participantes.

Um número máximo de 33 educadores, atuantes desde o Infantil 2 ao 5º ano dos Anos Iniciais da Escola, serão envolvidos na pesquisa como participantes se assim optarem por participar na pesquisa, uma vez que esses educadores participam da turma de formação em Educação Bilíngue.

Outrossim, asseguro que todas as informações geradas ficarão sob minha responsabilidade, preservando a identificação dos participantes colaboradores e protegendo os dados de utilização não autorizadas, além das demais considerações éticas e metodológicas implicadas em um estudo dessa natureza. Maiores esclarecimentos poderão ser obtidos, sempre que necessário, diretamente comigo como pesquisador responsável, através do e-mail esampaio@unisin.br ou do telefone (51) XXXXXXXX.

Ciente: _____

Eduardo Henrique Sampaio Marques
Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

ANEXO C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	
Pergunta 1	Como vocês, educadores (professores e gestores) se identificavam antes da formação em relação à educação bilíngue e como vocês passaram a se identificar?
Pergunta 2	Em que momento (expositivo, atividade específica ou em grupo, por exemplo) da formação foi fundamental para você perceber mudanças em como você passava a enxergar educação bilíngue?
Pergunta 3	Como você percebe as contribuições da língua adicional para o desenvolvimento de temáticas e conceitos no seu componente curricular?
Pergunta 4	De que forma o trabalho colaborativo contribui para o desenvolvimento de planejamentos efetivamente integrados?