

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

EMILY DE PAULA SILVA MARINS

**INTEGRAÇÃO CURRICULAR BILÍNGUE NA PROMOÇÃO DA CIDADANIA
GLOBAL:**

**Estudo sobre práticas curriculares integradoras em cenário bilíngue no
Colégio Anchieta de Nova Friburgo/RJ**

Porto Alegre

2024

EMILY DE PAULA SILVA MARINS

INTEGRAÇÃO CURRICULAR BILÍNGUE NA PROMOÇÃO DA CIDADANIA

GLOBAL:

**Estudo sobre práticas curriculares integradoras em cenário bilíngue no
Colégio Anchieta de Nova Friburgo/RJ**

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

Orientador: Prof. Dr. Artur Eugênio Jacobus

Porto Alegre
2024

M339i

Marins, Emily de Paula Silva.

Integração curricular bilíngue na promoção da cidadania global : estudo sobre práticas curriculares integradoras em cenário bilíngue no Colégio Anchieta de Nova Friburgo/RJ / Emily de Paula Silva Marins. – 2024.

148 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, 2024.

“Orientador: Prof. Dr. Artur Eugenio Jacobus”.

1. Educação. 2. Cidadania global. 3. Educação bilíngue. 4. Integração curricular. 5. Gestão educacional. I. Título.

CDU 800.732

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

EMILY DE PAULA SILVA MARINS

INTEGRAÇÃO CURRICULAR BILÍNGUE NA PROMOÇÃO DA CIDADANIA

GLOBAL:

**Estudo sobre práticas curriculares integradoras em cenário bilíngue no
Colégio Anchieta de Nova Friburgo/RJ**

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

Aprovada em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Artur Eugênio Jacobus – UNISINOS

Profa. Dra. Daianny Madalena Costa – UNISINOS

Profa. Dra. Ana Cristina da Silva Rodrigues – UNIPAMPA

*Aos educadores que se comprometem com a formação de cidadãos para o mundo
por meio da educação bi/multilíngue.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem devo minha vida, e que caminhou comigo em todos os momentos desta trajetória, abençoando-me com gratidão, saúde e ânimo.

Ao meu esposo, meu maior incentivador, por todo cuidado, paciência e parceria, mesmo nos momentos de ausência para que eu me dedicasse à pesquisa.

À minha família, por ser meu exemplo, meu apoio e minha inspiração.

Ao meu orientador, a quem tanto admiro, Prof. Artur Jacobus, que me conduziu e motivou por meio de sua dedicação humana e acadêmica.

À equipe do Casarão Amarelo, meus amigos do Colégio Anchieta Nova Friburgo RJ, que me acolheram, me convidaram para o percurso do Mestrado e investem continuamente na minha formação.

Aos meus companheiros de missão, colegas da 5ª turma do MPGE RJE, os quais tive a alegria de conhecer, de criar vínculos, de trocar experiências e afetos.

Aos meus amigos-irmãos de alma, pela torcida, suporte e compreensão.

Ao grupo de pesquisa-ação, que aceitou o convite e se empenhou com dedicação para a construção colaborativa deste trabalho.

RESUMO

O Colégio Anchieta Nova Friburgo (RJ) está em fase de implementação do seu currículo bilíngue integrado. A partir da análise dos avanços e desafios desse processo, este estudo teve como objetivo construir um conjunto de orientações, em colaboração entre equipe de gestão pedagógica e professores, visando aperfeiçoar o currículo bilíngue integrado na perspectiva de uma educação para a cidadania global, nas séries iniciais do Ensino Fundamental 1 do Colégio Anchieta (RJ). Metodologicamente, esta pesquisa se identifica como qualitativa e, quanto aos procedimentos, como pesquisa-ação. Optou-se por dois métodos de coletas de dados, que foram a pesquisa documental, tendo como literatura-base documentos da RJE, da Companhia de Jesus e do Colégio Anchieta, e a observação das práticas de aulas em cenário de regência compartilhada em língua de origem (português) e em língua adicional (inglês) e em aulas que utilizam a translinguagem como prática pedagógica. Mediante sete encontros que almejavam o alinhamento conceitual, a realização dos diagnósticos individual e coletivo, bem como a elaboração e a revisão do conjunto de orientações, identificaram-se potencialidades e deficiências nas práticas integradas em contexto bilíngue com vistas à promoção da Educação para a Cidadania Global (ECG) no colégio. As fontes documentais analisadas apresentaram direcionamentos para o desenvolvimento da ECG, da interculturalidade e da gestão participativa, mas constatou-se a escassez de orientações quanto à translinguagem e à regência compartilhada. As observações das aulas confirmaram a existência da integração de conteúdo e língua (CLIL), bem como da integração curricular, mas não se identificaram práticas sistematizadas voltadas à ECG e ao desenvolvimento da interculturalidade crítica. Como recomendações, os participantes da pesquisa-ação sugeriram, dentre outros pontos, o aprimoramento do processo avaliativo em cenário de educação bilíngue; o fomento à integração e à colaboração através de momentos destinados à observação e compartilhamento de boas práticas; e o fortalecimento da gestão participativa por meio de reuniões regulares entre professores e gestores.

Palavras-chave: Educação para a Cidadania Global. Educação Bilíngue. Integração Curricular. Gestão Educacional.

ABSTRACT

Colégio Anchieta Nova Friburgo (RJ) is in the process of implementing an integrated bilingual curriculum. Based on the analysis of the advances and challenges of this process, this study aimed to build a set of guidelines in collaboration between the pedagogical leadership team and teachers to improve the integrated bilingual curriculum from the perspective of global citizenship education in the initial grades of Elementary School at Colégio Anchieta (RJ). Representatives of the management body and teaching staff participated collaboratively in the intervention proposal for this work. Methodologically, this research is identified as qualitative and, in terms of procedures, as action research. We opted for two data collection methods, which were documentary research, using documents from RJE, the Society of Jesus, and Colégio Anchieta as the literature, and the observation of class practices in a scenario of collaborative teaching in the language of origin (Portuguese) and in an additional language (English) and in classes that use translanguaging as a pedagogical practice. Through seven meetings that aimed at conceptual alignment, carrying out individual and collective diagnoses, and elaborating and reviewing the set of guidelines, it was possible to identify potentialities and deficiencies in integrated practices in a bilingual context to promote Global Citizenship Education (GCE) at school. The analyzed documentary sources presented directions for developing GCE, interculturality, and participatory management, but there was a lack of guidance regarding translanguaging and collaborative teaching. Observations made during class confirmed an integration of content and language (CLIL) and the curriculum. However, there was no evidence of systematic practices aimed at GCE or the development of critical interculturality. As a recommendation, participants in the action research suggested, among other points, improving the evaluation process in a bilingual education scenario; promoting integration and collaboration through moments specifically designed to observe and share good practices; and strengthening participatory management by holding regular meetings between teachers and managers.

Keywords: Global Citizenship Education. Bilingual Education. Curriculum Integration. Educational Management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Colégio Anchieta - Nova Friburgo (RJ)	31
Figura 2 – Espaços – Colégio Anchieta Nova Friburgo (RJ)	32
Figura 3 – Translinguagem e o processo avaliativo	65
Figura 4 – Exemplos de modalidades de interdisciplinaridade	72
Figura 5 – Modelo de planejamento para projetos em contextos bilíngues	73
Figura 6 – Grupo de WhatsApp – Pesquisa-ação	104
Figura 7 – Pastas institucionais – Pesquisa-ação	111
Figura 8 – <i>Brainstorming</i> – Conjunto de orientações	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Uma pedagogia de educação crítica para a cidadania global	42
Quadro 2 – Síntese amostral do quadro – Competências do professor em cenário de educação bilíngue CLIL	58
Quadro 3 – Modelos de integração curricular	69
Quadro 4 – Sentido e formas da participação em processos de gestão	77
Quadro 5 – Observação de aulas	84
Quadro 6 – Roteiro para observação de aulas	85
Quadro 7 – Correlação - Categorias prévias de análise e roteiro para observação de aulas	86
Quadro 8 – Desenvolvimento da pesquisa-ação (ações colaborativas)	90
Quadro 9 – Observação de aulas – Cronograma e temáticas	99
Quadro 10 – Síntese individual (observação de aulas e pesquisa documental)	105
Quadro 11 – Síntese coletiva (observação de aulas)	114
Quadro 12 – Proposta para o conjunto de orientações	120

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

4Cs	Conteúdo, Comunicação, Cognição e Cultura
ABEBI	Associação Brasileira do Ensino Bilíngue
BAIBS	Brazilian Association of IB Schools
CBLT	Ensino de Línguas Baseado em Conteúdo
CLIL	Content and Language Integrated Learning
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFR	Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPAL	Companhia de Jesus da América Latina
D.	Dom
Dr.	Doutor
ECG	Educação para a Cidadania Global
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FLACSI	Federação Latino-Americana de Escolas Jesuítas
GCE	Global Citizenship Education
ICAJE	Comissão Internacional para o Apostolado Educativo Jesuíta
JCAP	Rede de Educação Básica da Conferência Jesuíta da Ásia-Pacífico
JEASA	Associação Educacional Jesuíta do Sul da Ásia
JECSE	Comitê Europeu Jesuíta para o Ensino Primário e Secundário
JESAMED	Associação de Ensino Básico e Secundário Jesuíta em África e Madagascar
JSN	Jesuit Schools Network
LA	Língua Adicional
LEO	Leitura, Escrita e Oralidade
LO	Língua de Origem
OBEBI	Organização das Escolas Bilíngues
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDM	Programa Docente Magis
Pe.	Padre
PEC	Projeto Educativo Comum

PPI	Paradigma Pedagógico Inaciano
PPP	Projeto Político Pedagógico
RJ	Rio de Janeiro
RJE	Rede Jesuíta de Educação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
STEAM	Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics
TAI	Tarefa Integrada

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1 TRAJETÓRIA PESSOAL E RELAÇÃO COM A PESQUISA	13
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA	15
1.3 PROBLEMA DA PESQUISA	17
1.4 OBJETIVOS	17
1.4.1 Objetivo geral	17
1.4.2 Objetivos específicos	18
1.5 ESTRUTURA GERAL DO TRABALHO	18
2 CONTEXTUALIZAÇÃO	20
2.1 COMPANHIA DE JESUS	20
2.2 A EDUCAÇÃO JESUÍTA	22
2.3 REDES INTERNACIONAIS	24
2.4 REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO	27
2.5 COLÉGIO ANCHIETA NOVA FRIBURGO/RJ	30
2.6 EDUCAÇÃO BI/MULTILÍNGUE NO COLÉGIO ANCHIETA	33
3 REFERENCIAL TEÓRICO	38
3.1 EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL	38
3.2 EDUCAÇÃO BI/MULTILÍNGUE	44
3.3 CLIL, TRANSLINGUAGEM E TECNOLOGIAS A FAVOR DA APRENDIZAGEM	51
3.4 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BI/MULTILÍNGUE	57
3.5 AVALIAÇÃO EM CONTEXTO BI/MULTILÍNGUE	61
3.6 INTEGRAÇÃO CURRICULAR	66
3.7 GESTÃO PARTICIPATIVA	75
4 METODOLOGIA	79
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	79
4.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	80
4.3 MÉTODOS DE COLETA DOS DADOS	81
4.3.1 Pesquisa documental	81
4.3.2 Observação das práticas	82
4.4 ANÁLISE DOS DADOS	86
4.5 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA-AÇÃO	89

5 ANÁLISE DOS DADOS	92
5.1 ANÁLISE DOCUMENTAL	92
5.2 OBSERVAÇÃO DE AULAS	98
5.3 ANÁLISE NARRATIVA DA PESQUISA-AÇÃO	102
6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	124
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA	146
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	147

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresento minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, bem como estabeleço a minha relação com o objeto desta pesquisa. Posteriormente, exponho a contextualização e a justificativa desta pesquisa, assim como o problema, o objetivo geral e os objetivos específicos. Este capítulo se encerra com a apresentação da estrutura geral do trabalho.

1.1 TRAJETÓRIA PESSOAL E RELAÇÃO COM A PESQUISA

Enquanto educadora (professora de Global Citizenship em língua adicional do 8º ano do Ensino Fundamental), coordenadora e pesquisadora no campo da Educação Bilíngue e de modo a pautar minhas reflexões na relevância das práticas de integração curricular em contextos bilíngues buscando a promoção da cidadania global, vejo-me no dever de investigar essa temática, procurando explorá-la em bases teórica e empírica. O intuito, sobretudo, é que minha pesquisa contribua para o desenvolvimento de propostas bilíngues em contexto educacional.

Minha trajetória na educação começou com um desejo que, desde pequena, acompanhou-me: ser professora. Através das “brincadeiras de escolinha”, pude perceber que criar possibilidades para a produção do conhecimento é minha missão. E, enquanto aluna do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, recordo-me de me inspirar nas práticas de minhas professoras e compartilhar com elas este sonho que, desde tão nova, carreguei comigo.

Ao ingressar no curso de Letras - Português na Universidade Estácio de Sá e já atuando como professora, foi possível refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula, e tal fato me fez perceber que eu precisava, enquanto educadora, contribuir com a melhoria dessas práticas através de minhas vivências, experiências e estudos. Ao longo de todo o caminho percorrido em minha primeira graduação, experienciei vivências e aprendizados que me instrumentalizaram para o exercício profissional em língua de origem (língua portuguesa). Fui convidada, ao longo de minha primeira graduação, a coordenar o projeto de extensão “Estácio Mais Enem”, desenvolvido pela Universidade Estácio de Sá junto às escolas de Nova Friburgo e municípios próximos, com o objetivo de proporcionar palestras sobre assuntos da atualidade e auxiliar no aprimoramento da prática da Redação Modelo

ENEM.

Com o intuito de aprofundar reflexões sobre as práticas educativas e buscando me inserir em ambientes educacionais enquanto professora em língua adicional (língua inglesa), iniciei, logo após o término da primeira graduação, minha segunda formação, em Letras - Inglês, que me possibilitou, por meio de meu coeficiente de rendimento e através de muito estudo, dedicação e vontade de aprender, receber uma bolsa integral para o curso de pós-graduação em Docência e Gestão Pedagógica.

Através do desenvolvimento de um projeto integrado de ensino, pesquisa e extensão, repensando a função e deveres do professor e tendo como metas a integração de saberes, o estímulo a competências intelectuais, comunicativas e sociais para atuação nos modelos contemporâneos de educação, minha primeira especialização despertou, em mim, a aspiração por contribuir para o melhor desempenho de profissionais da educação em suas funções. Por ser amante do aprendizado em contexto bi/multilíngue, após concluir o curso, comecei minha segunda especialização em Metodologia para Educação Bilíngue, possibilitando minha participação em debates sobre a educação bilíngue, desde a sua organização até a sua concepção e a ampliação de minha visão nesse cenário em franco crescimento no Brasil.

Em se tratando de minha caminhada profissional, esta foi iniciada por meio de aulas particulares ministradas aos meus colegas de classe sobre conhecimentos na área de linguagens. Em ambiente escolar, fui convidada pela direção do colégio em que estudei durante toda a minha formação escolar, bem como pelo curso de idiomas onde me formei e, ao entrar em sala de aula pela primeira vez, senti-me “em casa”. Foi desafiador me tornar professora tão nova, imediatamente após ter me formado no terceiro ano do Ensino Médio, todavia a experiência como professora possibilitou-me saber que estava no caminho certo.

Jornadeei pelos campos da educação trabalhando em algumas escolas e cursos simultaneamente, enquanto professora e coordenadora pedagógica, construindo novas visões e almejando colaborar com a prática educativa, até que, no ano letivo de 2018, passei a integrar o corpo de professores do Colégio Anchieta de Nova Friburgo (RJ) em uma proposta de programa bilíngue, tendo sido convidada para, desde 2020, contribuir, enquanto coordenadora do bilíngue, para a construção do currículo bilíngue do colégio. O trabalho em uma unidade educativa da Companhia de Jesus me possibilitou ampliar horizontes e objetivar a atuação de minha missão

enquanto educadora em uma perspectiva de formação de cidadãos para e com os outros, de modo a ver a língua como conexão entre povos, locais e culturas.

De certo, aprendi muito ao longo desses 12 anos atuando enquanto professora nos mais diversos espaços educativos, mas aprender é prática constante, viva e frequente, especialmente na rotina de um docente. Destarte, meu desejo é, através desta pesquisa, contribuir para os processos de gestão das organizações educacionais em cenário de educação bi/multilíngue.

Atuando em contexto bilíngue em uma unidade da Rede Jesuíta de Educação, percebo o quanto o desenvolvimento de uma interculturalidade crítica contribui no processo de formação integral de nossos alunos. O campo da educação bilíngue no Brasil está em ascensão e ainda se faz necessária uma longa caminhada nessa jornada, que, muito além de promover o aprendizado de uma língua, objetiva também, por meio desta, formar cidadãos para e com os outros. Acredito que o percurso teórico e prático desta pesquisa colabore significativamente com propostas potencializadoras para uma gestão escolar em processo de desenvolvimento de um currículo bilíngue integrado e integrador, com vistas à cidadania global.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA

Nos tempos atuais, tem-se feito perceber, no Brasil, seja por interesses socioeconômicos ou pela criação de normatizações acerca da educação bi/multilíngue, diversas afirmações sobre o que se entende por formação bilíngue (LIBERALI, 2023).

A Base Nacional Comum Curricular direciona para a valorização de vivências e saberes culturais, e o aprendizado de uma língua adicional, como a língua inglesa, “propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais (...) estão cada vez mais difusas e contraditórias” (BRASIL, 2017, p. 241).

A atribuição da educação bi/multilíngue, do modo como é compreendida nesta pesquisa, segue a visão de Megale e Kadri (2023), que sugerem o fomento de aprendizagens que proporcionem novos modos de participação em uma sociedade global e tão diversificada.

A educação da Companhia de Jesus compreende que nenhuma cultura ou

sociedade está excluída do amor de Deus e, assim, deve oferecer uma resposta positiva e ativa à diversidade e às multiculturas por parte de estudantes, professores, famílias e comunidades que compõem a Rede Global de Colégios Jesuítas.

O documento “Tradição Viva” nos aponta, em seu terceiro identificador global dos colégios jesuítas, para o comprometimento com a Cidadania Global. Segundo o documento, “isso significa preparar os estudantes e suas famílias para identificarem-se primeiro e fundamentalmente como membros da família humana, com uma comum responsabilidade por todo o mundo”. (ICAJE, 2019, p. 66).

Os objetivos educativos e formativos da Companhia de Jesus estão pautados em oferecer uma educação para a cidadania global que não seja apenas um complemento, mas integrada à proposta do currículo central, bem como meios que dialoguem com o que se entende por cidadania global para uma educação jesuíta (proficiência em línguas estrangeiras – a língua e sua função social, parcerias entre colégios ao redor do mundo e programas colaborativos para iniciar projetos comuns).

Percebem-se, nos colégios jesuítas espalhados por todo o mundo, movimentos que nos apontam para a promoção de uma interculturalidade crítica, no objetivo da promoção de políticas e práticas que estimulam a interação, a compreensão e o respeito entre as diferentes culturas: “Os Colégios Jesuítas estão comprometidos com a Interculturalidade” (ICAJE, 2019, p. 76). A Pedagogia Inaciana nos direciona para um encontro com o Criador por meio de suas criações e nos orienta para um amor que necessita ser espalhado pelo mundo. Preparar cidadãos para um novo mundo faz-se missão viva dos colégios da Companhia de Jesus.

Alguns movimentos iniciais de renovações, reestruturações e ações vêm sendo implementados pelo Colégio Anchieta RJ para atender ao chamado do século XXI para os colégios jesuítas, visando a uma educação integral e à formação de cidadãos atuantes e preparados para as demandas deste século, de forma a desenvolver a missão central de formar homens e mulheres para e com os outros, sendo os alunos os protagonistas maiores nessa incumbência.

A proposta bilíngue do Anchieta RJ tem se apresentado como uma das representações de práticas de cidadania global identificadas no colégio, contudo o processo de construção do currículo bilíngue integrado do colégio e o trabalho com aulas voltadas à ECD (educação para cidadania global) representam um movimento inicial nesse processo e ainda necessitam de aprofundamento teórico e prático.

A relevância do presente estudo se consolida na medida em que visa impulsionar propostas que dialogam com a educação para a cidadania global. Por meio de um olhar voltado às práticas bi/multilíngues integradas já presentes no colégio através de observações e análises crítico-reflexivas, buscou-se identificar lacunas de conhecimento e práticas que necessitassem ser aperfeiçoadas, para que o entendimento que se tem do termo “cidadania global” pudesse ultrapassar os limites de uma mera “definição” e culminar em novas práticas pedagógicas.

Esta pesquisa demonstra-se relevante na medida em que pretende embasar e assessorar o processo de ideação e implementação de um currículo bi/multilíngue, em um momento em que a educação bilíngue tem encontrado sua maior expansão em cenário nacional. Outrossim, tem-se em vista um currículo voltado à formação de cidadãos globais em concordância com as definições propostas à luz da educação jesuíta.

1.3 PROBLEMA DA PESQUISA

Como a gestão escolar pode contribuir para o aperfeiçoamento da integração curricular bilíngue visando à promoção da cidadania global, nas séries iniciais do Ensino Fundamental 1 do Colégio Anchieta (RJ)?

1.4 OBJETIVOS

Os objetivos deste trabalho são divididos em geral e específicos.

1.4.1 Objetivo geral

Construir um conjunto de orientações, em colaboração entre equipe de gestão pedagógica e professores, visando aperfeiçoar o currículo bilíngue integrado na perspectiva de uma educação para a cidadania global, nas séries iniciais do Ensino Fundamental 1 do Colégio Anchieta (RJ).

1.4.2 Objetivos específicos

- a) Analisar a temática da educação para a cidadania global por meio de literatura especializada e documentos da Rede Jesuíta de Educação;
- b) Analisar as principais teorias acerca do processo de integração curricular no campo da Educação Bilíngue;
- c) Identificar e analisar como o processo de integração curricular bilíngue acontece nas séries iniciais do Ensino Fundamental 1 do Colégio Anchieta (RJ);
- d) Fomentar a avaliação crítica por parte de gestores e professores sobre as práticas curriculares bilíngues vigentes nas séries iniciais do Ensino Fundamental 1 do Colégio Anchieta (RJ);
- e) Estimular o trabalho cooperativo entre professores e gestores visando ao aperfeiçoamento dos processos de educação bilíngue no Colégio Anchieta (RJ).

1.5 ESTRUTURA GERAL DO TRABALHO

A organização deste trabalho se dá em mais seis capítulos, sendo estes a contextualização, o referencial teórico, a metodologia, a análise dos dados, a proposta de intervenção e as considerações finais.

O segundo capítulo refere-se à contextualização, apresentando informações acerca do contexto, da perspectiva histórica e da localização desta pesquisa, que se dá, em âmbito global, na Companhia de Jesus e Redes Internacionais de instituições da Companhia e, em nível nacional, na Rede Jesuíta de Educação e, mais especificamente, no Colégio Anchieta (RJ).

O terceiro capítulo é voltado ao referencial teórico desta pesquisa e aborda temas relacionados à educação bi/multilíngue com vistas à cidadania global: cidadania global, formação de cidadãos globais, inglês como língua global, função social da língua inglesa, tipos de bilinguismo, conceitos de educação bilíngue, educação bilíngue no século 21, multi/interculturalidade, abordagem CLIL, translinguagem, tecnologias a favor da aprendizagem bi/multilíngue, formação continuada, competências docentes, avaliação em contexto bi/multilíngue, integração curricular e gestão participativa.

No quarto capítulo, destinado à apresentação das opções metodológicas selecionadas para esta pesquisa, apresenta-se a caracterização e os procedimentos da pesquisa, assim como os métodos de coleta de dados, a análise dos dados e as etapas do desenvolvimento da pesquisa.

O quinto capítulo é destinado à análise dos dados, abordando a avaliação da eficácia e as carências do currículo bilíngue integrado do Colégio Anchieta (RJ) nas séries do 1º ao 3º do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Inicialmente, são analisados documentos da Companhia de Jesus e da instituição educacional, utilizando categorias de análise predefinidas e embasadas no referencial teórico da pesquisa. Em seguida, é relatada a observação de aulas dessas séries, utilizando-se as mesmas categorias para avaliar a integração curricular bilíngue e seu impacto na formação da cidadania global dos alunos. A narrativa analítica descreve e analisa os sete encontros do grupo de pesquisa-ação, envolvendo colaboração entre membros do corpo docente e gestor.

O sexto capítulo é dedicado à proposta de intervenção, que se compõe de orientações para potencializar o currículo bilíngue integrado da unidade educativa, visando à consolidação de uma educação para a cidadania global nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

O sétimo e último capítulo refere-se às considerações finais, nas quais são retomados os objetivos da pesquisa e é apresentado, de forma sucinta, o percurso deste trabalho, bem como as principais descobertas e desafios desta jornada. Resgatam-se os principais resultados da proposta de intervenção desta pesquisa e se propõem possibilidades de futuros estudos sobre algumas das temáticas abordadas.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

Este capítulo visa apresentar um conjunto de informações que oferecem o contexto, a perspectiva histórica e o ambiente empírico desta pesquisa, contemplando um percurso que se inicia na Companhia de Jesus e perpassa pela educação jesuíta, Redes Internacionais de instituições da Companhia, Rede Jesuíta de Educação, Colégio Anchieta (RJ) enquanto unidade da RJE e a proposta bilíngue desenvolvida no colégio em questão.

2.1 COMPANHIA DE JESUS

A Companhia de Jesus, ou Ordem dos Jesuítas, teve sua fundação oficial em 1540, tendo sido reconhecida pelo Papa Paulo III como congregação religiosa. O idealizador dessa congregação foi o ex-integrante do exército espanhol Inácio de Loyola, acompanhado por um grupo de seis companheiros que, desejosos por levarem as missões católicas para diversos países, deram início a essa missão (ROSSI; RODRIGUES; NEVES, 2009).

Santo Inácio, enquanto Superior Geral da Ordem Companhia de Jesus, por meio do envio de jesuítas para diversos territórios, objetivava difundir a cultura cristã ao redor do mundo. Os exercícios espirituais de Santo Inácio, que se constituem uma metodologia de desenvolvimento espiritual, conduzem a proposta da Companhia de Jesus e podem ser definidos como:

[...] qualquer modo de examinar a consciência, de meditar, de contemplar, de orar mental e vocalmente, e outras operações espirituais (...). Assim como passear, caminhar e correr são exercícios corporais, chamam-se exercícios espirituais diversos modos de a pessoa se preparar e dispor para tirar de si todas as afeições desordenadas. E depois de tirar estas, encontrar a vontade divina na disposição de sua vida para a salvação. (LOYOLA, 2000, p. 9).

As duas características mais marcantes da proposta jesuíta, a missão e a educação, não constavam nos objetivos iniciais propostos pela Companhia de Jesus, que surgiu sob o signo da Reforma Católica. Frente aos diversos desafios impostos pelos mandatários de estados católicos, a Ordem religiosa, em resposta, tornou-se missionária e educadora (ROSSI; RODRIGUES; NEVES, 2009).

Ao longo do século XVI, destacam Rossi, Rodrigues e Neves (2009), a

estruturação e a consolidação da Companhia de Jesus levaram ao reconhecimento dessa ordem religiosa como uma das mais importantes da modernidade. Apenas nos territórios portugueses, naquele século, os jesuítas fundaram 30 colégios, e, em todo o mundo, 144 colégios se faziam presentes em 1579, chegando a uma totalidade de 669 colégios no ano de 1749 e, vinte anos depois, contando com 361 expedições missionárias.

Contudo, após 200 anos de seu início, a Companhia de Jesus foi suprimida de 1773 a 1814, na Europa e em seus domínios, tendo permanecido estabelecida somente na Rússia e na Prússia. Tal supressão foi responsável pela interrupção de todo o trabalho desenvolvido pela ordem religiosa nesses países por um período de 41 anos.

Considerando-se, porém, sua importância sobretudo no que tange aos valores cristãos e educativos para a juventude, na manhã de 7 de agosto de 1814, o Papa Pio VII restaurou a Companhia de Jesus em todo o mundo. Segundo Klein (2012, p. 1):

Um dos motivos preponderantes que o Papa Pio VII considerou para restaurar a Companhia, dia 7 de agosto de 1814, foi a importância do apostolado nos colégios para a educação da juventude, para o fomento da cultura, para a prática dos valores segundo o Evangelho. Uma vez trazidos de volta ao cenário eclesial e da sociedade civil, os Jesuítas começaram, pouco a pouco, a reassumir a liderança de colégios.

No Brasil, a Companhia de Jesus teve sua chegada no ano de 1549, liderada pelo padre Manuel da Nóbrega e com o objetivo de converter os nativos à fé cristã, continuando, assim, os ensinamentos da Igreja. No país, a Ordem religiosa foi responsável pela criação de locais voltados para a catequização, bem como pela instalação de colégios em diferentes regiões, além de contribuições nas áreas sociais, econômicas, artísticas, dentre outras (JESUÍTAS BRASIL, 2018).

Atualmente, a Companhia de Jesus conta com mais de 500 jesuítas atuando em todos os estados brasileiros, em diferentes áreas, tais como Educação, Social, Espiritualidade, Serviço da Fé, Juventude e Vocacional, dentre outras. Em nível mundial, são, em média, 16 mil jesuítas desempenhando sua missão enquanto sacerdotes, irmãos, escolásticos ou noviços (COLÉGIO SÃO FRANCISCO XAVIER, 2020).

As comunidades jesuíticas se organizam por províncias e regiões, e mantêm uma ligação com Roma, local onde residem o Superior Geral, Padre Arturo Sosa, e a

Cúria Geral. Tais comunidades estão espalhadas em mais de 120 países ao redor do mundo e, com a colaboração direta de leigos e comunidades, a missão da Companhia de Jesus continua se desenvolvendo na atualidade.

2.2 A EDUCAÇÃO JESUÍTA

O fim maior da educação da Companhia de Jesus se relaciona ao compromisso da Ordem dos Jesuítas com o serviço da fé, que se consolida na promoção da justiça:

A Companhia de Jesus está comprometida com “o serviço da fé, da qual a promoção da justiça é uma exigência absoluta”, e tem apelado para uma reavaliação de nossos métodos apostólicos tradicionais, de nossas atitudes, de nossas instituições, a fim de adaptá-las às novas exigências de nosso tempo e, mais amplamente, a um mundo em rápido processo de mudança. Em resposta a este compromisso, as finalidades e as possibilidades da educação estão sendo examinadas com uma renovada preocupação pelos pobres e marginalizados. A meta da educação jesuíta é agora descrita como a formação de “agentes multiplicadores” e de “homens e mulheres para os outros” (COMPANHIA DE JESUS, 1998, p. 15).

Publicada originalmente em 1549 pelo padre Geraldo Cláudio Aquaviva e visando à formação do homem, de acordo com a fé e a cultura cristã (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008), a *Ratio Studiorum* consistia em um método de ensino pautado em um currículo comum e na administração dos colégios jesuítas.

O *Ratio Studiorum* não era um tratado sistematizado de pedagogia, mas sim uma coletânea de regras e prescrições práticas e minuciosas a serem seguidas pelos padres jesuítas em suas aulas. Portanto, era um manual prático e sistematizado que apresentava ao professor a metodologia de ensino a ser utilizada em suas aulas. O método educacional jesuítico foi fortemente influenciado pela orientação filosófica das teorias de Aristóteles e de São Tomás de Aquino, pelo Movimento da Renascença e, por extensão, pela cultura europeia. (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 180).

Em consonância com os tempos atuais, frente à diversidade de cenários de cada escola, um currículo que visasse unificar todo o processo de ensino-aprendizagem, semelhante ao da *Ratio Studiorum*, não se aplicaria. Por isso, a proposta das instituições da Companhia de Jesus é norteada por meio de princípios pedagógicos, que inspiram o trabalho dos colégios jesuítas na missão que compartilham.

A pedagogia inaciana, formulada como uma pedagogia prática na obra

“Pedagogia Inaciana - uma proposta prática” (COMPANHIA DE JESUS, 2009), norteia o trabalho no que tange ao acompanhamento do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em instituições da Companhia de Jesus e conta com um vasto acervo de orientações do governo central da Ordem dos Jesuítas, de publicações e pesquisas de diferentes autores acerca de um enfoque pedagógico característico embasado nos Exercícios Espirituais de Santo Inácio. A pedagogia pela fé e pela justiça se fundamenta em uma visão cristã do mundo e do ser humano, em uma acepção humanista para o processo educativo e em um método personalizado (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2019a). A formação de “homens e mulheres para os outros” deve guiar os caminhos da pedagogia inaciana, sendo a formação permanente dos educadores fundamental para a aplicação dessa pedagogia com eficácia (COMPANHIA DE JESUS, 2009).

A identidade da pedagogia jesuíta, conforme Klein (2012), pode ser retratada por meio de traços distintivos. Dentre eles, pode-se destacar: o enfoque – visão da educação jesuíta não somente como serviço humanitário, mas como missão; meta – finalidade de uma educação integral, vitalícia e formadora de cidadãos conscientes, competentes, compassivos, comprometidos e criativos; didática – aluno como protagonista no processo de ensino-aprendizagem, por meio de pesquisa e construção do conhecimento; e horizonte – a busca da excelência humana (“magis”).

Constituindo-se como um enfoque pedagógico cujos elementos principais provêm dos Exercícios Espirituais e da espiritualidade inspirada em Santo Inácio de Loyola, a pedagogia inaciana aborda temáticas que englobam os conceitos de pessoa, sociedade, mundo, Deus, ideal de vida, missão, processo de ensino-aprendizagem, mudança, colaboração e relacionamento com os outros (COLÉGIO ANCHIETA, 2022a).

De modo esquemático, a pedagogia inaciana pode ser sintetizada a partir dos seguintes elementos: contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação. O Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI), inspirado nos exercícios espirituais de Santo Inácio, integra, então, esses cinco elementos-chave, estando cada um dos passos integrado aos outros de forma que se afetam mutuamente e dialogam ao longo de todo o processo (COLÉGIO ANCHIETA, 2022a).

Por contexto, entende-se a dimensão em que professores e demais membros da comunidade educativa devem considerar o contexto real da vida do aluno; o contexto socioeconômico, político e cultural; o ambiente institucional do colégio ou

centro educativo; e os conceitos adquiridos previamente que os alunos trazem consigo no início do processo de aprendizagem (COMPANHIA DE JESUS, 2009).

A experiência, segundo Inácio, relaciona-se com o ato de “saborear as coisas internamente”. Qualquer atividade em que, em união à aproximação cognitiva da vivência em questão, o aluno entende uma reação de natureza afetiva, pode ser entendida como experiência (COMPANHIA DE JESUS, 2009). Portanto, mais do que a transmissão de um objeto de estudo para o discente, é fundamental que o estudante tenha uma experiência, seja ela direta ou indireta, com tal objeto.

A reflexão se relaciona a uma reconsideração séria e ponderada de um tema, em que a memória, o entendimento, a imaginação e os sentimentos são aproveitados para a captação do significado e do valor fundamental do que está sendo estudado (COMPANHIA DE JESUS, 2009).

O quarto elemento constitutivo do PPI, a ação, é, para Inácio, a prova mais contundente do amor: “O amor demonstra-se com fatos, não com palavras” (COMPANHIA DE JESUS, 2009). A ação busca exercitar a vontade dos alunos em um caminho determinado, onde os discentes são conscientes e atuam com grau de autonomia próprio de sua idade e etapa de desenvolvimento. Pode apresentar-se em uma ação determinada, em posturas e atitudes (interiores ou exteriores), ou através de respostas sobre o que fazer com a verdade obtida ao longo do processo de aprendizagem (COLÉGIO ANCHIETA, 2022a).

A avaliação, quinto e último elemento do Paradigma Pedagógico Inaciano, pretende permitir que a pessoa observe o seu crescimento e proponha metas para sua evolução mediante os seguintes referenciais: objetivo – o que se pretende ser aprendido; e limites, possibilidades, características e ritmo pessoais (COLÉGIO ANCHIETA, 2022a).

2.3 REDES INTERNACIONAIS

A Rede Global de Escolas Jesuítas foi oficialmente lançada no ano de 2021, embora seu trabalho já acontecesse há anos de forma visível e coordenada. Em 26 de novembro de 2021, em uma Eucaristia em celebração ao 400º aniversário da morte de São João Berchmands, foi fundada, oficialmente, a Rede Global de Escolas Jesuítas (JESUIT NETWORK, 2021).

A Rede Global representa a identidade e o compromisso comum das unidades em contribuir para que compartilhem uma missão universal. A *Jesuit Global Network of Schools* é composta por escolas jesuítas e escolas companheiras de missão que fazem parte de Redes Educativas das diversas Conferências de Provinciais, sendo elas: Rede de Educação Básica da Conferência Jesuíta da Ásia-Pacífico (JCAP-Educação); Associação de Ensino Básico e Secundário Jesuíta em África e Madagáscar (JESAMED); *Jesuit Schools Network* (JSN) – EUA e Canadá; Comitê Europeu Jesuíta para o Ensino Primário e Secundário (JECSE); Associação Educacional Jesuíta do Sul da Ásia (JEASA); Federação Latino-Americana de Escolas Jesuítas (FLACSI); Fé e Alegria; e Serviço Jesuíta para Refugiados (JESUIT NETWORK, 2021).

O Educate Magis é a plataforma oficial na qual a Rede se torna uma comunidade global a serviço da missão (JESUIT NETWORK, 2021). A plataforma possibilita a conexão de alunos e educadores da Rede Global que formam, através do Educate Magis, uma comunidade educativa on-line. A comunidade on-line conta com mais de 12.000 membros em todo o mundo e apresenta como missão transcender fronteiras e abrir, assim, um novo modo de proceder para as escolas da Rede a serviço da missão jesuíta, de modo que sejam companheiras de reconciliação e justiça – com Deus, com a humanidade e com a criação (EDUCATE MAGIS, 2015).

A visão do Educate Magis é a de, ao longo do período de 10 anos da Preferência Apostólica Universal (2019 até 2029), ser uma comunidade on-line global de educadores jesuítas e inicianos que incentiva a Rede Global de Escolas Jesuítas a dar continuidade ao processo de renovação e inovação da Tradição Viva da Educação Jesuíta por meio das Preferências Apostólicas Universais, e, assim, apoiar as escolas jesuítas em seu compromisso de serem: católicas em diálogo com outras religiões e visões de mundo, educadoras para a Cidadania Global e para a Justiça, e a serviço da Missão da Companhia de Jesus (EDUCATE MAGIS, 2015).

Os Mapas Globais, que podem ser acessados por meio do Educate Magis, retratam a Educação Jesuíta em todo o mundo, desde as escolas de jardim de infância às universidades, além das escolas e projetos educacionais de outras duas importantes Redes de Educação Jesuíta: Fé e Alegria e o Serviço Jesuíta aos Refugiados (EDUCATE MAGIS, 2022).

Anualmente, a Secretaria da Educação publica um relatório com base nas estatísticas fornecidas pelos membros do ICAJE (Comissão Internacional sobre o Apostolado da Educação da Companhia de Jesus), com o número de escolas da Rede

Jesuíta Global. O resumo das estatísticas de 2023 apresentou um total de 2.541 unidades de educação formal, abrangendo 1.714.209 alunos e 1.783 jesuítas em 80 países distintos. E, em âmbito de educação não-formal, apresentaram-se 285 projetos educacionais, abrangendo 232.477 beneficiários e estudantes (JESUIT GLOBAL NEWTORK OF SCHOOLS, 2024).

Alguns dos documentos e recursos oficiais da Educação Jesuíta são: “Os colégios jesuítas ao serviço da nossa missão universal: uma perspectiva integrada”, recurso que retrata uma perspectiva integrada sobre os documentos recentes de maior relevância que representam a Educação Jesuíta nos tempos atuais; “Colégios Jesuítas: uma tradição viva no século XXI - Um exercício contínuo de discernimento”, documento cujo objetivo é o de convidar a todos os intervenientes dos colégios jesuítas a darem início, continuidade ou a renovarem um processo de discernimento para procederem em resposta ao contexto histórico e à identidade da Rede; Discursos dos Pe. Gerais da Educação, que englobam as principais apresentações sobre educação dos últimos Superiores Gerais da Companhia de Jesus; Documentos de Educação da Companhia de Jesus, incluindo Constituições, Normas Complementares, Decretos das Congregações Gerais, e Obras que norteiam o trabalho educacional da Companhia de Jesus; e Ciclos de Encontros Globais – Colóquios, Seminários, Congressos –, que objetivam renovar o entusiasmo e trazer uma nova consciência do que se pode realizar em rede (JESUIT GLOBAL NEWTORK OF SCHOOLS, 2022).

Enquanto a Rede Global de Escolas Jesuítas reflete a configuração mundial da educação na Companhia de Jesus, a FLACSI (Federação Latino-Americana de Colégios da Companhia de Jesus) é uma rede interprovincial da Companhia de Jesus, de caráter internacional e sem fins lucrativos, que propicia a integração dos colégios da Companhia de Jesus na América Latina. Fundada, oficialmente, em 2001, após 24 anos de preparação, a FLACSI visa ao fortalecimento das associações e colégios membros e ao gerenciamento de políticas, estratégias e ações comuns (FLACSI, 2022a).

Dependente da Companhia de Jesus da América Latina (CPAL) e unida à Associação de Universidades Jesuítas da América Latina – com 28 centros de Ensino Superior –, e a Federação Internacional de Fé e Alegria – com mais de 1200 centros de educação popular –, a FLACSI compõe o Setor Educativo da Companhia de Jesus na América Latina (FLACSI, 2022a).

Composta por 90 instituições educativas, jesuítas e inicianas, que englobam os mais diversos segmentos – educação infantil/inicial, ensino fundamental/primário e

ensino médio/secundário –, a FLACSI se estabelece em 19 países, compreendendo 13 Províncias da Companhia de Jesus (FLACSI, 2022a).

Os valores da FLACSI são representados por: dignidade humana, amor, experiência de Deus, solidariedade, respeito pela diversidade, Magis, Cura Personalis, consciência ecológica, austeridade, transparência, justiça e compromisso político, liberdade e autonomia (cidadania) e serviço. Tais valores relacionam-se aos principais desafios que o século XXI apresenta aos membros da Federação, como: implantação de políticas públicas que questionam a evangelização, persistência da desigualdade social e da exclusão das maiorias, complexidade educativa, dentre outros (FLACSI, 2022b).

Os objetivos fundadores da Federação Latino-Americana de Colégios da Companhia de Jesus são a promoção do sentido do corpo apostólico na missão educativa, o incentivo a uma maior integração de seus membros, a promoção da formação integral, a troca de experiências entre seus integrantes, a reflexão sobre a Pedagogia Inaciana, e a presença e participação da Federação e de seus membros das diferentes organizações dentro e fora da Igreja (FLACSI, 2022c).

Em se tratando de sua visão, o Plano Estratégico da FLACSI apresenta sua projeção como uma Rede Educacional referência na promoção de uma proposta educativa embasada na Espiritualidade Inaciana e formulada com o objetivo de formar o indivíduo de forma integral e com excelência humana (FLACSI, 2022c).

2.4 REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO

A Rede Jesuíta de Educação (RJE) foi instituída no ano de 2014 e congrega, no Brasil, 17 unidades educativas de Educação Básica da Companhia de Jesus. Por intermédio de um trabalho em rede, busca-se, através de uma identidade comum, o compartilhamento de experiências e estratégias, de modo a incentivar a colaboração entre os colégios e potencializar as forças de cada uma das unidades educativas (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2019b).

Mesmo que parte dos colégios que compõem a Rede Jesuíta de Educação tenha cem anos ou mais de existência e ainda que o trabalho educacional desenvolvido pela Companhia de Jesus date de séculos anteriores, a consolidação da RJE é recente. Esse fato não interfere no avanço que a Rede vem realizando por meio do desenvolvimento de sua missão educativa do Nordeste até o Sul do Brasil.

Sundermann¹, sobre isso, declarou no ano de 2016:

A RJE ainda é jovem, possui pouco mais de dois anos de existência e já tem dado passos significativos. As 17 Unidades somam aproximadamente 30 mil alunos, sendo que mais de 5 mil são alunos de inclusão social. Esta diversidade de alunos e contextos requer contínua atualização do corpo de profissionais, já que o atual modelo escolar está dando mostras de que está ultrapassado e não responde mais adequadamente ao perfil do discente (SUNDERMANN, 2016, p. 1).

Como resposta à atualização necessária frente a um modelo educacional que demonstrava não mais atender às demandas dos tempos e ao perfil dos alunos, o trabalho desenvolvido pela Rede se concretizou por meio da elaboração do Projeto Educativo Comum (PEC), que, embora tenha contado com a contribuição de outros documentos e textos, configura-se como um documento único e inédito para a trajetória da RJE. O PEC visualiza a inovação, o novo, os desafios e possibilidades como ferramentas potentes no “jeito de educar” e aponta como foco central de sua proposta a formação integral dos estudantes.

A primeira edição do PEC foi lançada, oficialmente, no ano de 2016, com o período de vigência estabelecido para quatro anos. Dessa forma, de 2016 a 2020, os colégios iniciaram os estudos, ajustes e adequações a fim de concretizarem as propostas. Acerca de sua aspiração maior, o PEC (COMPANHIA DE JESUS, 2016, p. 11) declara:

Todos juntos transformaremos Escolas e Colégios da Rede em verdadeiros centros de aprendizagem, comprometidos com uma educação de qualidade, formando e educando pessoas conscientes, competentes, compassivas e comprometidas.

Em 2019, as Equipes Diretivas das Unidades Educativas da RJE decidiram, em consenso, que se fazia necessária a atualização do PEC frente aos resultados do primeiro ciclo de implementação e aos movimentos feitos pela Companhia de Jesus sobre seu apostolado educativo. Destarte, um Grupo de Trabalho foi formado e encarregou-se do processo de atualização do documento, cuja vigência se dá no período de 2021 até 2025 (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2023).

No ano de 2021, então, lançou-se a segunda edição do documento. Sobre os

¹ Padre Mário Sundermann atuou como Delegado para Educação Básica da Rede Jesuíta de Educação entre 2014 e 2017, período em que também acumulou a função de Diretor de Educação das mantenedoras ASAV, ANEAS e ANI.

avanços na organização textual e nas propostas apresentadas na versão atualizada do documento, constata-se que “procedeu-se com a revisão dos parágrafos que estavam datados e já não condiziam com o momento e contexto atuais” (COMPANHIA DE JESUS, 2021, p. 11). Além disso, como uma das atualizações mais significativas no documento, a temática da cidadania global se apresenta em diversas passagens do PEC 2021 e conduz à introdução de outras temáticas, uma vez que “a fim de formar integralmente, e na perspectiva da cidadania global, temas candentes foram considerados, como o bilinguismo e as novas formas de aprender em ambientes virtuais” (COMPANHIA DE JESUS, 2021, p. 11).

O PEC apresenta-se como o norteador para o trabalho desenvolvido nas unidades educativas da RJE, e evidencia a missão, a visão e os valores da RJE. A fim de contemplar diferentes espaços e tempos no processo de ensino-aprendizagem, está dividido em quatro dimensões do processo educativo: curricular; organização, estrutura e recursos; clima institucional escolar; e relação com a família e com a comunidade.

Como sua missão central, a RJE propõe “promover educação de excelência, inspirada nos valores cristãos e inicianos, contribuindo para a formação de cidadãos competentes, conscientes, compassivos, criativos e comprometidos” (COMPANHIA DE JESUS, 2021, p. 14). Para 2025, a visão da RJE almeja constituir-se uma rede de inovação, voltada à aprendizagem integral e à educação para a cidadania global, através de gestão colaborativa e sustentável (COMPANHIA DE JESUS, 2021). E, como princípios e valores, apresentam-se: amor e serviço, justiça socioambiental, discernimento, cuidado com a pessoa, formação integral, colaboração e sustentabilidade, criatividade e inovação (COMPANHIA DE JESUS, 2021).

Atualmente, as 17 escolas, colégios e creches da RJE totalizam mais de 31 mil alunos e quase dois mil educadores. Seis faculdades e universidades, além de iniciativas na área de Educação Popular, como Centro Santa Fé, Projeto Oficinas Culturais Anchieta, Centro Alternativo de Cultura e Fundação Fé e Alegria, também compõem a proposta educativa da RJE, atendendo a mais de 10 mil crianças, adolescentes e jovens nos 14 estados brasileiros onde atua (JESUÍTAS BRASIL, 2021).

2.5 COLÉGIO ANCHIETA NOVA FRIBURGO/RJ

Fundado pelos padres e irmãos jesuítas da Província Romana, o Colégio Anchieta de Nova Friburgo escreve sua história a partir de 12 de abril de 1886, data de sua inauguração. Inicialmente, a escola se configurava como internato para alunos de todo o Brasil (COLÉGIO ANCHIETA, 2022a).

No ano de 1884, um médico friburguense, Dr. Carlos Éboli, apresentara a solicitação de um Colégio jesuíta na cidade. Tendo o projeto sido aprovado por D. Pedro II e pela Princesa Izabel, foi submetido aos superiores da Companhia de Jesus, que deram prosseguimento à proposta. Assim, o Colégio foi instaurado em uma grande casa na fazenda do Morro Queimado – tal fazenda data da origem da cidade e foi apelidada pelos colonos suíços de “Chateou”. A construção do majestoso edifício em estilo neoclássico, como hoje se apresenta, estendeu-se por dez anos (QUINTELLA, 2018).

Durante a denominada “primeira fase do Colégio Anchieta” (1886 a 1923), período em que a instituição funcionava em regime de internato, importantes nomes da história brasileira estudaram no “casarão amarelo”: Sobral Pinto, Amaral Peixoto, Artur Bernardes Filho, os Padres Leonel Franca e Saboia de Medeiros, dentre outros (QUINTELLA, 2018).

Em sua segunda fase histórica (1923 a 1966), o Colégio Anchieta comportou três grupos distintos, sendo estes a faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; o noviciado e o juniorado (formação de jovens religiosos); e a Escola Apostólica (QUINTELLA, 2018).

A terceira fase do Colégio Anchieta (1966 a 1986) contou com grandes transformações: a comunidade religiosa do noviciado transferiu-se para Itaici, São Paulo, e, em 1966, a faculdade de Filosofia, Ciências e Letras também se deslocou para São Paulo. O Anchieta transformou-se, então, em externato, e passou a receber meninos de Nova Friburgo e cidades vizinhas. No ano de 1969, a escola tornou-se mista e passou a acolher, também, alunas (QUINTELLA, 2018).

A quarta fase histórica do Colégio Anchieta tem trazido à tona alguns debates. Enquanto alguns estudiosos, incluindo o reitor do colégio, Padre Antonio Monnerat, acreditam que ela irá se iniciar com a evolução da proposta de educação bilíngue, outros acreditam que ela já teve início com a construção do Pré-Anchieta.

A partir do final do século XX, mais especificamente no ano de 1986, foi instituído o Pré-Anchieta, prédio que acomodava alunos do Infantil e Ensino Fundamental 1 até 2011, ano em que as chuvas excessivas culminaram em uma tragédia de grande extensão na cidade, afetando o prédio em questão (QUINTELLA, 2018). Embora o prédio não mais exista, o Colégio conta com turmas das séries de Maternal 1, 2 e 3, e Pré-Escola 1 e 2 na etapa da Educação Infantil, que funcionam no prédio principal da escola.

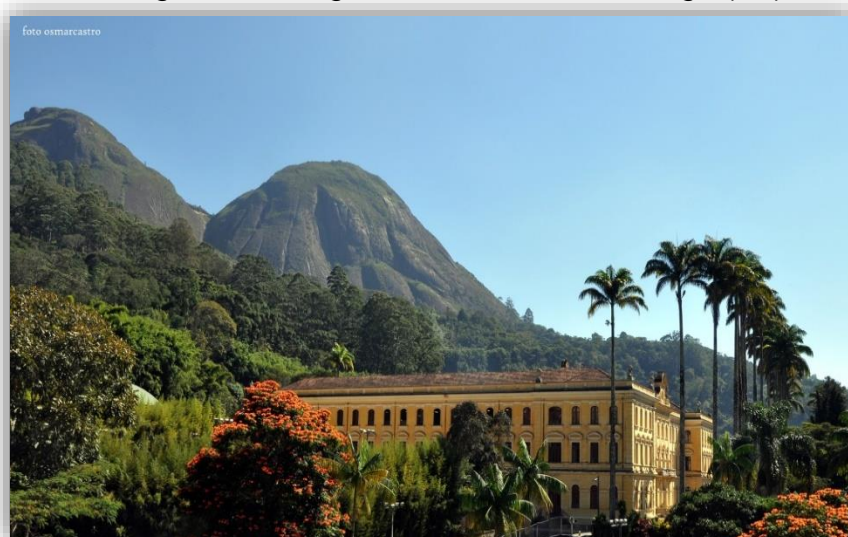
A excelência na formação humano-cristã e a excelência acadêmica destacam-se como as metas propostas pelo colégio, objetivando formar indivíduos atuantes na sociedade em que estão inseridos, de modo que esta seja mais justa e cristã.

Nesse sentido, o Diretor Geral do Anchieta, Padre Luiz Antonio de Araújo Monnerat, assim sintetiza a educação oferecida na escola:

Acima de tudo, apostamos na formação integral de pessoas que querem aprender para ajudar a transformar o mundo em um lugar cada vez melhor para todos. Uma sólida preparação intelectual só alcança a excelência quando acompanhada de uma atitude de sentir, saborear internamente e dar sentido a tudo aquilo que se estuda. Este é um dos pilares da Pedagogia Inaciana (CANF, 2017, p. 1 apud ALVES, 2018, p. 91).

O “casarão amarelo” se apresenta em meio às montanhas friburguenses, conforme apresentado na Figura 1 e, em sua estrutura física, entrelaça tradição e modernidade. Duas estátuas, na parte superior da fachada do colégio, representam a fé e a ciência. A edificação possui três pavimentos e foi tombada pelo patrimônio histórico (COLÉGIO ANCHIETA, 2022a).

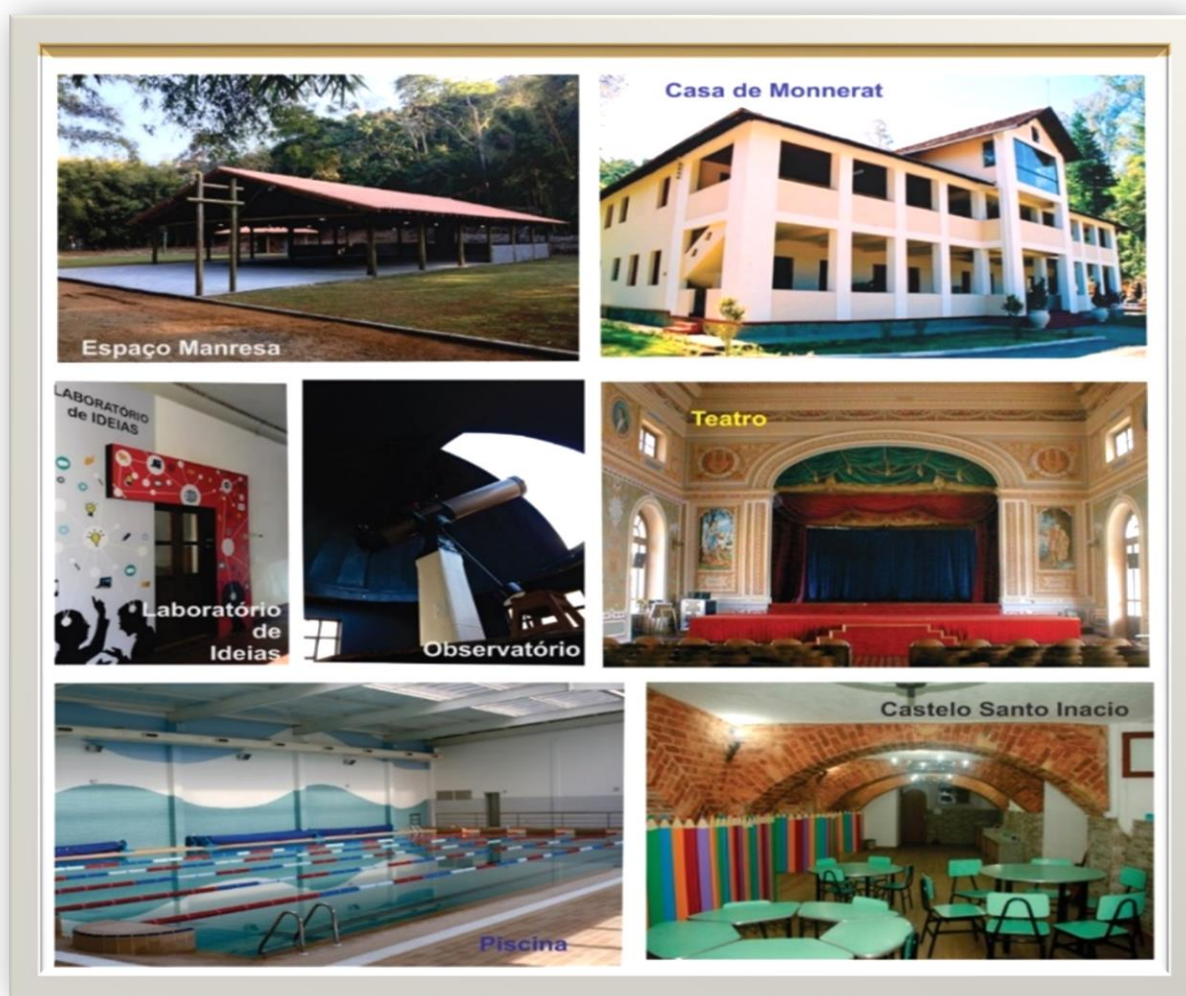
Figura 1: Colégio Anchieta Nova Friburgo (RJ)



Fonte: COLÉGIO ANCHIETA (2022a).

A escola conta com um complexo esportivo com mais de 12 mil m² de área e um teatro com 995,95m² de área construída. O Laboratório de Ideias, o Castelo Santo Inácio, o Espaço Manresa e uma casa em Monnerat, distrito da cidade vizinha, Duas Barras, para retiros e encontros, também compõem a estrutura do colégio (COLÉGIO ANCHIETA, 2022a), conforme mostrado na Figura 2.

Figura 2: Espaços – Colégio Anchieta Nova Friburgo (RJ)



Fonte: COLÉGIO ANCHIETA (2022a).

A visão do Colégio Anchieta está pautada na aprendizagem integral, bem como nas temáticas de cidadania global, gestão colaborativa e sustentável. Sua missão é a de “oferecer ao educando uma educação de excelência, inspirada nos valores cristãos e inicianos, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, competentes, compassivos e comprometidos”. Seus valores estão pautados em amor e serviço,

justiça socioambiental, discernimento, criatividade e inovação, cuidado com a pessoa, formação integral, e colaboração e sustentabilidade (COLÉGIO ANCHIETA, 2022a).

A equipe do Colégio Anchieta conta com 203 colaboradores, segundo informações recebidas do setor de RH da escola no mês de julho de 2024, distribuídos nos seguintes setores: Equipe Diretiva, Setor Pedagógico e Setor Administrativo (COLÉGIO ANCHIETA, 2022b). Quanto aos níveis de ensino, assim se organiza a proposta no Anchieta: Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos finais, e Ensino Médio.

Em 2024, o Colégio Anchieta possui 990 alunos ativos nos três segmentos de ensino, conforme informações recebidas da secretaria no mês de julho de 2024. Desses, 181 alunos compõem a organização na etapa da Educação Infantil, 290 no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, 254 no Ensino Fundamental – Anos Finais, e 265 no segmento do Ensino Médio.

2.6 EDUCAÇÃO BI/MULTILÍNGUE NO COLÉGIO ANCHIETA

A educação bilíngue no contexto educacional brasileiro vem recebendo cada vez mais enfoque. Pretendendo-se uma educação para a realidade do século XXI, os alunos necessitam ser inseridos nas múltiplas culturas que se relacionam. A educação bilíngue é um campo dinâmico de estudos no domínio multidisciplinar da linguística aplicada, que se opera através de duas línguas, com a finalidade de ensino e aprendizagem em escolas que objetivam o bilinguismo e o bilinguismo (ABELLO-CONTESSA, 2013). A aprendizagem baseada em mais de uma língua busca oferecer aos estudantes a oportunidade de se inserirem em múltiplas culturas e o desenvolvimento de processos metacognitivos e metalinguísticos, proporcionando uma expansão cultural e linguística nos sujeitos da aprendizagem (GAZZOTTI; LIBERALI, 2014).

Nas instituições educativas da Companhia de Jesus, objetiva-se que a aprendizagem ocorra por meio do desenvolvimento pleno do sujeito. A aprendizagem de diversos elementos do currículo pode ser significativa a partir do convívio com uma segunda língua, visando à formação de um cidadão global e preparado para as demandas do mundo atual, dentro das diversas áreas do ensino. Perine (2022, p. 240) apoia-se no entendimento do inglês como “língua de fronteira” e defende que, “na era da globalização, aprender inglês é tornar-se um ‘cidadão global’”, sendo fundante ao

ensino de língua inglesa a articulação de um papel mais crítico na formação desses cidadãos, auxiliando-os no desenvolvimento da competência intercultural para o efetivo engajamento com sujeitos de outras culturas.

Frente à expansão recente do mercado de educação bilíngue no cenário brasileiro, iniciativas de regulação pública vêm sendo desenvolvidas nessa instância. Ainda que o tema seja abordado pela Câmara de Educação Básica, o CNE passou a receber solicitações para a normatização do ensino bilíngue, lançando então o Parecer CNE/CEB 2/2020, ainda não homologado até a data de escrita desta pesquisa. As organizações do setor de educação bilíngue em associações – Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (ABEBI), a “Organização das Escolas Bilíngues” do Estado de São Paulo (OEBI) e a *Brazilian Association of IB Schools* (BAIBS) - também exemplificam a busca por regulações no cenário do ensino bilíngue (MICHETTI, 2022).

As escolas bilíngues se caracterizam pelo oferecimento de um currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas e acadêmicas dos aprendizes por meio dessas línguas. Conforme o Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre a oferta de Educação Plurilíngue no Brasil, “ser exposto a uma outra cultura, outras línguas, permite maior entendimento da nossa própria e nos torna mais aptos à cidadania requerida pelo século XXI” (BRASIL, 2020).

Seguindo as orientações previstas no Parecer CNE/CEB 02/2020 acerca da temática de Educação Plurilíngue e outros documentos norteadores para a consolidação dessa proposta, o Colégio Anchieta está em fase de construção de seu Currículo Bilíngue (COLÉGIO ANCHIETA, 2022a).

A trajetória bi/multilíngue no Colégio Anchieta teve início desde a primeira fase histórica da instituição, e sua estruturação e avanço vêm sendo apontados como os principais motivadores da quarta fase, que atualmente a escola vivencia. Nas palavras do Padre Monnerat, destacadas no relatório subjetivo 2021 da UNISINOS Education², programa bilíngue da UNISINOS que atende e assessora o colégio através da parceria com os colégios da Rede Jesuíta de Educação Básica:

² A UNISINOS Education é o programa bilíngue da UNISINOS que, de acordo com os princípios norteadores da assessoria para educação bilíngue, visa à promoção e à oportunização do trabalho coletivo, tendo como lema “ninguém é melhor do que todos/as nós juntos/as” (UNISINOS, 2021a).

O colégio não era bilíngue, mas ensinavam 5 línguas aqui dentro, e era um colégio aberto para o mundo, de fato. No caso, claro, eram outros instrumentos, mas o colégio formava alunos como cidadãos globais. E agora, buscando as fotos, os registros, o mundo entrava aqui dentro. As missões da África, da Indonésia e da Europa. E eu vi em pequenos slides de vidro antigo, de antes do cinema, que já traziam a Europa para cá, os museus. Quer dizer, o mundo inteiro entrava aqui para dentro do colégio. O colégio era fechado, era um internato, mas, aqui, ampliava-se a visão. (...) E sempre diz nos documentos da Companhia, que a casa de um jesuíta é o mundo (...), então, em si mesmos, eles tinham que ser cidadãos globais (UNISINOS, 2021b, p. 4).

A sistematização da proposta bilíngue no Colégio Anchieta iniciou no ano de 2017, através da parceria com a International School. Assim, mudanças significativas foram realizadas, tanto em relação ao aumento da carga horária de aulas ministradas em língua inglesa (alterações nas matrizes curriculares), quanto por meio das práticas pedagógicas e metodologias adotadas para o contexto bilíngue vivenciado na escola. Entretanto, em um movimento de avanço e almejando a construção do seu documento curricular bilíngue, bem como a valorização de uma identidade própria das instituições da Companhia de Jesus, o colégio firmou parceria com a UNISINOS Education no ano de 2021 e está em fase de preparação e implementação nas turmas do Maternal 1 ao 8º ano, através do envolvimento dos funcionários em formações, reuniões e processos de assessoramento. Pretende-se, nesta quarta fase histórica do Casarão Amarelo, avançar, gradativamente, com a proposta bilíngue até o Ensino Médio, tendo a promoção da cidadania global como objetivo maior dessa trajetória.

O objetivo central da proposta bilíngue no Colégio Anchieta é o de auxiliar os alunos em sua capacidade de representação do mundo e de comunicação de pensamentos através das línguas portuguesa e inglesa. Compreendendo-se que a língua atua como conexão entre as mais diversas áreas e culturas, busca-se formar cidadãos para e com os outros (COLÉGIO ANCHIETA, 2022a). E, quanto aos objetivos específicos, estes se relacionam à promoção de uma formação global através de duas línguas e duas culturas, ao desenvolvimento do protagonismo e da autonomia dos discentes, ao trabalho com as competências do século XXI para a educação e à utilização do método científico em língua inglesa como um instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem (COLÉGIO ANCHIETA, 2022a).

Na etapa da Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, a proposta bilíngue vem se desenhando por meio de metodologias embasadas na

abordagem CLIL³ (sigla para *Content and Language Integrated Learning*, ou Ensino-Aprendizagem de Conteúdo e Língua Integrados) através da regência compartilhada, prática que conta com aulas ministradas pelas professoras regentes em língua de origem – português – e em língua adicional – inglês. Essa configuração da regência compartilhada foi iniciada no ano de 2021, com as séries dos maternais, e estendida até o 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais em 2022. A regência compartilhada se apresenta como um conceito e uma organização novos na escola e necessita de consolidação para atingimento dos objetivos destacados.

Na etapa do Ensino Fundamental, a partir do 4º ano até o 8º ano, o trabalho com a abordagem CLIL se organiza através da integração curricular e projeta-se que as habilidades e competências trabalhadas sejam relacionadas à BNCC, bem como à metodologia STEAM (*Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics*, ou Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática, em português) (COLÉGIO ANCHIETA, 2022a). A integração curricular na perspectiva bilíngue, implementada no ano de 2022, também se encontra em nível inicial e necessita de intervenções para que se alcancem as metas.

Outrossim, nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, tem se desenhado um modelo de aulas, através do processo de Translinguagem⁴, nas quais se pretende o uso de ambas as línguas (português e inglês) para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. São elas: aulas de “Body in motion”, visando ao desenvolvimento motor através de atividades lúdicas, jogos e brincadeiras em contexto bilíngue; aulas de Musicalização, visando à promoção do desenvolvimento da dicção, da capacidade de concentração, do vocabulário, da memória, do ritmo; e aulas de Science Lab, com um trabalho no laboratório voltado à área das ciências da natureza na perspectiva bilíngue, buscando a aproximação dos discentes com a língua oficial científica (inglês) e a utilização do método científico como um facilitador do conhecimento (COLÉGIO ANCHIETA, 2022a).

Desde a primeira fase histórica do Casarão Amarelo até os dias atuais, que compõem a quarta fase, o desejo por uma educação que busque a formação integral

³ Abordagem educativa que une a aprendizagem de conteúdo disciplinar à aprendizagem de uma língua estrangeira (ou adicional), simultaneamente. O aprendizado da língua estrangeira se dá por meio de conteúdos disciplinares específicos, veiculados de modo a motivar para a aprendizagem (INSTITUTO POLITÉCNICO DE CASTELO BRANCO, 2018).

⁴ Processo de construção de sentido, de contorno de experiências e de desenvolvimento de entendimento e conhecimento através do uso de duas línguas (BAKER, 2001).

e o desenvolvimento da cidadania global, sendo as línguas elos para a formação de sujeitos para o mundo, tem se mantido presente e norteado as práticas do colégio. Assessoradas pelo Programa Bilíngue Integrado da UNISINOS Education, as organizações metodológicas estão em avanço, tendo como propósito a construção do currículo bilíngue do Colégio Anchieta.

Práticas como a regência compartilhada, a integração curricular, o trabalho com a abordagem CLIL e com a translíngua e a construção do documento curricular bilíngue do Colégio Anchieta (RJ) configuram-se como avanços significativos para a consolidação da proposta bi/multilíngue na unidade educativa. Entretanto, muitas lacunas ainda se fazem presentes nesse contexto, como a sistematização da integração, a consolidação das matrizes curriculares conduzidas em língua de origem e em língua adicional, a contínua formação dos educadores sobre o seu papel em esfera bi/multilíngue, e tantos outros processos e projetos que se apresentam no campo de regulação da proposta educacional bilíngue, ainda pouco explorado em âmbito nacional. O Colégio Anchieta (RJ) se encontra, portanto, em fase inicial de implementação da estruturação de seu projeto bilíngue e necessita de investigações e estudos consistentes para sua consolidação e seu contínuo desenvolvimento.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente capítulo pretende, por meio do embasamento teórico, perpassar por temáticas relacionadas à educação em contexto bi/multilíngue com vistas à promoção da cidadania global. O primeiro subcapítulo destaca questões associadas à educação para a cidadania global, contemplando os conceitos de cidadania e cidadania global, bem como a formação de cidadãos globais. Em seguida, apresenta-se o campo da educação bi/multilíngue por meio de um percurso histórico e social que apresenta o inglês como língua global e abarca os temas da função social da língua, tipos de bilinguismo, conceitos de educação bilíngue, educação bilíngue no século 21, panorama nacional da educação bilíngue e multi/interculturalidade.

O terceiro subcapítulo trata da abordagem CLIL, da translanguagem e das tecnologias como instrumentos potentes em âmbito de educação bi/multilíngue. Logo após, busca-se refletir sobre formação continuada e competências mínimas do docente a favor do processo de ensino-aprendizagem bilíngue e discute-se a avaliação nesse contexto.

Por fim, discorre-se sobre a prática da integração curricular, concepções de currículo, docência compartilhada e gestão participativa em cenário educativo bi/multilíngue.

3.1 EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL

O conceito de cidadania remonta à Antiguidade e passou a significar liberdade, igualdade e virtudes republicanas, na civilização grega (COSTA; IANNI, 2018). No período contemporâneo, o termo passou a ser mais explorado e sua utilização, mais recorrente. Manzini-Covre (2003, p. 7), sobre isso, afirma:

Há algum tempo o tema cidadania passou a ser mais ventilado no mundo contemporâneo, inclusive no Brasil. Ele aparece na fala de quem detém o poder político (políticos, capitalistas etc.), na produção intelectual e nos meios de comunicação (rádio, jornal, TV), e também junto às camadas mais desprivilegiadas da população.

A temática da cidadania vem sendo abordada de forma ainda mais expressiva nos dias atuais, sem, no entanto, a devida reflexão sobre o seu significado (MORAIS, 2013). Não há uma definição singular, universalmente admitida, para o termo

“cidadania”. Há que se contextualizar, portanto, a que tipo de cidadania os diferentes agentes se referem, uma vez que “cidadania é uma noção construída socialmente e ganha sentido nas experiências sociais e individuais” (COSTA; IANNI, 2018, p. 48).

Morais (2013, p. 20910) afirma que “a questão nodal da história do conceito de cidadania remete a dois questionamentos basilares: o que significa ser cidadão e quem pode ser caracterizado como tal”. O significado do termo, historicamente, passou a ser redefinido e afastou-se de seu sentido relacionado à origem, que remetia a características naturais, como o sangue ou solo.

A ótica aristotélica aponta para uma cidadania restritiva, voltada aos poucos homens privilegiados que não dependiam da forma produtiva para viver, perpassando, assim, por uma figura representativa de poder. A visão romana, por sua vez, dialoga com um caráter mais jurídico, em sua origem, de garantia de direitos relativos a votos, e um caráter mais amplo na história da Roma antiga, uma vez que os termos *gentilis*, *patricius* e *civis* remetiam igualmente à ideia de cidadania (MORAIS, 2013).

Manzini-Covre (2003) detalha a cidadania em termos de três categorias de direitos: civis, que dizem respeito ao direito de se dispor do corpo, de locomoção, segurança etc.; sociais, relacionados às necessidades humanas básicas, como alimentação, habitação, saúde, educação etc.; e políticos, que dizem respeito à livre expressão, seja de pensamento, de práticas políticas e religiosas etc. É necessário, no entanto, que, para a garantia de um atendimento mais efetivo, os direitos sejam assegurados de modo interligado: civis, sociais e políticos.

Autores como Freire (1970) e Costa (2022) abrangem as características da coletividade e das interações sociais na definição do termo “cidadania”. Para Freire (1970, p. 25), “(...) ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Cidadania, para Costa (2022), é compreendida como uma identidade social política (social por representar o conjunto das características que identificam o indivíduo perante as demais comunidades; e política por estar vinculada ao pertencimento a uma comunidade, formada por um Estado-Nação, com leis e regulamentações próprias).

Apesar da pluralidade de significados, inclusive históricos, e da abrangência do termo “cidadania”, Moraes (2013) afirma que as definições estão atreladas, de forma sintetizada, a duas questões centrais: a esfera dos valores e práticas dos direitos e a esfera da efetividade e/ou reconhecimento desses direitos.

Akkari e Maleq (2020) afirmam que democracia e cidadania parecem estar em

crise, ao redor do mundo. Desafios como o aumento das desigualdades em termos de riqueza e renda, crescentes fluxos de migrantes fugindo de circunstâncias precárias e a ascensão do extremismo têm assolado países em todo o mundo e contribuído para esse cenário no qual cidadania e democracia aparecem em declínio.

A globalização, que definiu a economia mundial nas últimas décadas, apresenta-se como uma continuidade do capitalismo hegemônico sobre a periferização, atuando diretamente na ampliação do espaço entre nações ricas e pobres, de modo que o lucro retorne, em sua maioria, para a população mais abastada (AKKARI; MALEQ, 2020).

No Brasil, observou-se uma notável transição democrática ao longo das últimas décadas. Esse fenômeno auxiliou na redução do número de pessoas em situação de pobreza e fomentou a participação mais democrática e cidadã. Movimentos extremistas, entretanto, vêm surgindo no país nos últimos tempos, e têm gerado dúvidas sobre o futuro do processo de redemocratização no campo nacional (AKKARI; MALEQ, 2020).

Para se afastar de um modelo moderno-colonial e buscar ações mais práticas e de respeito à multiplicidade de contextos, histórias, características, culturas, saberes, em um mundo interconectado e interdependente, é preciso uma constante postura crítica, reflexiva e atenta ao que se busca, ao que se entende, e ao que se propõe para o exercício da cidadania global. Segundo Williams e Dower (2022), a prática da cidadania global pode se dar de várias formas, o que sustenta argumentos de que a ideia de cidadania é heterogênea e que, por conseguinte, não se poderia oferecer parâmetros ou manuais de conduta que direcionem as ações e atores rumo à identidade de um cidadão global. Todavia, outros autores e entidades buscam traçar caminhos e medições possíveis do que se entende, de fato, por cidadania global.

A UNESCO (2015) afirma que cidadania global é um conceito que carrega consigo múltiplas interpretações, sendo chamada de cidadania sem fronteiras, ou de cidadania além do Estado-nação, sendo associada a termos como “cosmopolitanismo” e “cidadania planetária” e relacionada ao “sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e a uma humanidade comum” (UNESCO, 2016, p. 14), de modo a enfatizar a interdependência e a interconexão nos níveis político, econômico, social e cultural entre o local, o nacional e o global.

Reimers *et al.* (2017) declaram que a cidadania global precisa ser reconhecida como essencial para a criação de um mundo onde todos tenham acesso à saúde e à

educação, e possam viver com paz e justiça, igualmente. À luz da perspectiva inaciana, “cidadãos globais são aqueles que constantemente buscam aprofundar sua consciência de seu lugar e responsabilidade, local e global, em um mundo cada vez mais interconectado” (COMPANHIA DE JESUS, 2021, p. 69).

A Pedagogia Inaciana orienta para a preparação de homens e mulheres para e com os outros, comprometidos com o global, mesmo em seus fazeres locais (“glocal” – pensar globalmente e agir localmente). A Companhia de Jesus pensa um modelo de educação que compreende que nenhuma cultura ou sociedade deve estar excluída e, assim, deve-se oferecer uma resposta positiva e ativa à diversidade e às multiculturas representadas por diferentes sujeitos:

O ideal é que cada ser humano, ou cada povo, seja capaz de sentir-se parte da humanidade, tornando-se consciente de sua própria cultura (inculturação), sem absolutizá-la (...) Devem fazê-lo criticamente, reconhecendo prazerosamente a existência de outros seres humanos possuidores de culturas diversas (multiculturalidade) e estabelecendo relações estreitas com eles, enriquecendo-se com a variedade de culturas, entre as quais se encontra a sua própria cultura (interculturalidade). (PE. SOSA, 2017, apud ICAJE, 2019, p. 77).

Andreotti e Souza (2008) afirmam que a temática da cidadania global tem sido bastante explorada nos últimos anos e que novas estratégias e iniciativas foram promovidas de modo a abordar esse tema. Educadores têm sido encorajados a trazer o mundo para o espaço da sala de aula, desenvolvendo questões globais e voltadas à justiça socioambiental, à interdependência, à diversidade, aos direitos humanos, à paz e ao desenvolvimento sustentável, o que representa grande avanço no estímulo, nos estudantes, de habilidades de imaginação e criação de um mundo mais igual e democrático.

Em um mundo cada vez mais globalizado, é fundamental equipar os alunos para se envolverem nas questões da cidadania (ANDREOTTI; SOUZA, 2008). Para a UNESCO (2015, p. 9), “a ECG é um marco paradigmático que sintetiza o modo como a educação pode desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes de que os alunos precisam para assegurar um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável”. Apesar de implementada de diferentes modos em diferentes locais, a ECG possui elementos comuns, que incluem incentivar nos discentes: o potencial para uma identidade coletiva, transcendendo as diferenças individuais em nível cultural, religioso, étnico, dentre outros; um conhecimento profundo de questões

globais e valores como justiça, igualdade, dignidade e respeito; habilidades cognitivas, sociais e comportamentais que visam à ação colaborativa e responsável (UNESCO, 2015).

A educação para a cidadania global aponta para o desenvolvimento de três áreas de aprendizagem: a área cognitiva, relacionada à compreensão e ao pensamento crítico; a área socioemocional, associada ao pertencimento e ao compartilhamento de valores e responsabilidades; e a área comportamental, pertinente à atuação do indivíduo de forma efetiva e responsável (UNESCO, 2016).

Blackmore (2016) sugere uma educação crítica para a cidadania global, como consta no Quadro 1, na qual pensamento crítico, diálogo e reflexão conduzem à transformação e mudança.

Quadro 1: Uma pedagogia de educação crítica para a cidadania global

Pedagogia	Resumo
Pensamento crítico	<ul style="list-style-type: none"> • Questionamento de suposições; • Historicidade; • Contexto específico.
Diálogo	<ul style="list-style-type: none"> • Encontro de uma variedade de perspectivas; • Aprendizado com os outros e não sobre os outros; • Incerteza (risco).
Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> • Encontro de um conhecimento complexo; • Abordagem coletiva – poder, privilégio, habilidade, interesse.
Ser/Agir responsável	<ul style="list-style-type: none"> • Consciente, considerado, direcionado; • Vinculado a valores; • Responsabilidade para com os outros.

Fonte: Traduzido e adaptado de Blackmore (2016).

Pashby e Andreotti (2015, p. 9) argumentam que, “sem fundamento criticamente reflexivo, as abordagens de ECG podem reproduzir suposições que

reforçam, em vez de desafiar, os mecanismos de desigualdade”⁵, sendo papel de cada professor, dentro de sua área de expertise, colaborar com práticas de ensino voltadas ao desenvolvimento da consciência, em seus alunos, da cidadania global (HARSHMAN; AUGUSTINE; MERRYFIELD, 2015).

No que tange à ECG associada ao ensino de inglês, ou de outras línguas, Tarasheva (2008) considera que o ensino de língua é sempre sobre alguma coisa e apresenta a divisão do conteúdo de aulas de língua em duas categorias que se opõem: portador de conteúdo, que exemplifica e estimula um uso ativo da linguagem; e conteúdo propriamente dito, que diz respeito às questões puramente linguísticas ensinadas sobre uma língua estrangeira.

O Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, CEFR, adota e define objetivos em termos de competência linguística, mas sua função extrapola tais limites ao passo que formula, também, competências interculturais: a capacidade de estabelecer relações entre a cultura de origem e a cultura estrangeira, a sensibilidade na identificação e utilização de estratégias para contatar indivíduos de outras culturas, a capacidade de intermediar a cultura própria e a cultura estrangeira e lidar com situações conflitantes e a capacidade de superar relações estereotipadas (TARASHEVA, 2008).

Bryam (2008) afirma que também é função dos professores de língua estrangeira a localização da educação em seu contexto social, econômico e político. Para o pesquisador, o aprendizado de línguas estrangeiras tem se tornado mais importante para as sociedades, apontando os fenômenos da globalização e da internacionalização como os responsáveis.

O foco do ensino de línguas adicionais precisa estar voltado para além do desenvolvimento da habilidade em uma língua particular. A formação de indivíduos plurilíngues com competências em diferentes níveis e por meio de diferentes idiomas necessita ser objetivo central nessa prática. Ademais, o ensino de línguas adicionais precisa ser contemplado no âmbito social, visto que a habilidade de usar diversos idiomas para múltiplas finalidades e a capacidade de empatia e compreensão são cruciais para os indivíduos em um mundo onde a globalização e a internacionalização são fortemente presentes (BRYAM, 2008).

Bryam (2008) afirma que o ensino de línguas requer, também, a atenção ao

⁵ Tradução livre pela autora do original “We argue that without a critically reflexive grounding, GCE approaches can reproduce assumptions that reinforce rather than challenge mechanisms of inequality.”

ambiente político, a fim de se possibilitar o desenvolvimento dos aprendizes rumo a uma maior reflexão sobre questões políticas e sociais. Ao aprenderem um novo idioma e, com isso, adotarem uma perspectiva diferente, os sujeitos podem ser levados a uma maior consciência crítica de si e dos outros e, uma vez que o ensino de línguas estrangeiras seja para contribuir para a educação internacional dos alunos, há que se reconhecer a complexidade dessa tarefa e promover a inclusão de competências interculturais.

3.2 EDUCAÇÃO BI/MULTILÍNGUE

A língua inglesa se apresenta como materna a muitos povos, mas se identifica como língua global para todos. Crystal (2003) discorre que uma das consequências previsíveis para uma língua que se torna global é o fato de ninguém a possuir mais ou, ainda, de todos que a aprenderam apossarem-se dela. Crystal (2003) define como língua global aquela que alcança um status efetivamente global, quando ela desempenha um papel especial que é reconhecido em todos os países. O destaque de uma língua como global se relaciona, não necessariamente, ao número de falantes, mas a quem são os falantes dessa língua.

Historicamente, o inglês como língua global remonta ao século V, tendo a língua, em contínuo movimento, vindo do norte da Europa e chegando à Inglaterra, espalhando-se pelas Ilhas Britânicas. O inglês instalou-se, então, em partes do País de Gales, Cornualha, Cúmbria e sul da Escócia. Diferentes contextos e ações históricas – invasões, expedições, assentamentos – levaram o inglês às mais diversas partes do mundo: na América, Canadá, Caribe, Austrália, Nova Zelândia, África do Sul, sul da Ásia (tendo o subcontinente indiano, provavelmente, superado o total de falantes nos EUA e no Reino Unido), Antiga África Colonial, Sudeste Asiático, Pacífico Sul (CRYSTAL, 2003). A expansão do inglês pelo mundo teve tão grande impacto que, nos tempos atuais, o número de falantes – usuários não-nativos da língua –, supera o número de falantes nativos, em uma proporção de quatro para um (SEIDLHOFER, 2011).

Em âmbito cultural, fatores como desenvolvimento político, acesso ao conhecimento, relações internacionais, mídia, músicas, viagens, segurança, educação e comunicação se apresentam como grandes legados para o reconhecimento do inglês como língua global (CRYSTAL, 2003). A língua inglesa é, portanto, reconhecida,

no mundo atual, como “a” língua internacional, sendo o meio de comunicação utilizado para os negócios, turismo, negociações diplomáticas, conferências, dentre outros contextos (SEIDLHOFER, 2011).

Cabe destacar que a linguagem/língua pode ser usada como instrumento de controle e dominação, de modo que grupos e sujeitos exerçam influência sobre os outros, que se tornam marginalizados ou silenciados (FAIRCLOUGH, 1989). Cummins (1984) aborda questões de poder e prestígio associadas ao bilinguismo, permitindo que algumas línguas, como o inglês, sejam vistas como mais prestigiadas ou mais valorizadas socialmente do que outras, o que tende a afetar a identidade cultural de indivíduos cujas línguas são consideradas de menor prestígio.

Enquanto língua franca, todavia, a língua tende a adquirir novas identidades e significados, ao passo que é utilizada em diferentes partes do globo. Assim, Rejagopalan (2005) discorre sobre o fenômeno “world Englishes” (ingleses do mundo), que se relaciona às distintas formas de inglês que emergem em várias regiões e países, destacando, assim, a pluralidade da língua à medida que se espalha pelo mundo.

O inglês tem se difundido, cada vez mais, como a língua de contato entre falantes que possuem diferentes línguas maternas, incluindo os nativos. Assim, a língua inglesa vem se desenhando como língua franca. Becker (2009) afirma que, em tal circunstância, a inteligibilidade da fala se apresenta como o principal objetivo a ser alcançado, em termos de pronúncia.

Em uma perspectiva sociointeracional, em associação, especialmente, às contribuições de Bakhtin (2004), a língua pode ser observada à luz do próprio processo de interação social, de compartilhamento e troca comunicativa na produção de efeitos de sentido. Nesse âmbito, os contextos sócio-histórico e ideológico se fazem essenciais. A língua, então, apresenta-se como elo para o processo sociointeracional, enquanto modo de se relacionar com o outro e com o mundo, por meio de sua função social. Segundo Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 247):

O trabalho assegura uma dimensão de socialização e de integração das pessoas. A linguagem, neste caso, é um dos vetores. Os discursos permitem a construção de relações sociais e realizam, assim, a função social da linguagem. As maneiras próprias de falar em um serviço, em um ateliê, em um depósito servem de marcadores de identidade do grupo.

A língua e sua função social culminam em inúmeras diversidades, em se tratando das características dos sujeitos falantes. Um indivíduo que, além de sua língua de origem, faz uso de uma língua adicional, sendo a língua inglesa a mais representativa nesse contexto, gera um fenômeno reconhecido como bilinguismo.

Wei (2000) discorre que bilíngues são indivíduos que possuem duas línguas. Mas o bilinguismo deve ser considerado um termo relativo, ao passo que pode se associar ao grau que o falante possui em determinadas habilidades da língua (BARKER; PRYS, 1998, apud WEI, 2000).

Butler e Hakuta (2004) enfatizam que não há um consenso entre os pesquisadores acerca de uma definição comum para o bilinguismo. Diferentes tipos de bilinguismo podem ser definidos segundo critérios específicos, tais como proficiência nas línguas em questão, idade de aquisição da segunda língua, organização dos códigos linguísticos, *status* das línguas em questão, manutenção da língua materna, idade cultural do indivíduo bilíngue (FLORY; SOUZA, 2009).

Como uma das possibilidades de distinção entre os tipos de bilinguismo mais amplamente divulgados, têm-se o Bilinguismo Composto (*Compound Bilingual*), o Bilinguismo Coordenado (*Coordinate Bilingual*) e o Bilinguismo Subordinado (*Subordinated Bilingual*) (BUTTLER; HAKUTA, 2004). Na primeira classificação apresentada, dois conjuntos de códigos linguísticos relacionam-se a uma unidade de significado comum (por exemplo, “gato” e “*cat*”). Já, de acordo com a segunda classificação, cada código linguístico apresentaria uma organização de forma separada, em dois conjuntos distintos de unidades de significado. E, na terceira classificação, os códigos linguísticos da língua adicional seriam interpretados por meio da língua de origem.

Diferentes definições levam, portanto, a diversas perspectivas. Um único indivíduo pode ser classificado em distintas definições de bilinguismo, a depender da concepção que se adota. Assim também ocorre com o processo de sistematização do bilinguismo: a educação bilíngue.

A educação bilíngue não é um fenômeno novo, ainda que pareça se caracterizar como uma tendência dos tempos atuais. Baker (2001) aponta que considerá-la um fenômeno apenas da atualidade faz desconsiderar as práticas bilíngues antigas, bem como as raízes históricas que justificam as distintas visões sobre essa temática. Hamers e Blanc (2000) descrevem a educação bilíngue como um sistema de educação escolar no qual, em determinada situação e momento, de forma

simultânea ou consecutiva, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas e tem como objetivo romper com uma visão essencialista de cultura, entendendo que esta encontra-se em contínuo processo de elaboração e de construção (CANDAUI, 2008).

O conceito de educação bilíngue tem múltiplas definições e variações, a depender de fatores como a comunidade onde se insere, os *status* econômico e social do indivíduo, a regulamentação que direciona sua condução, a influência das línguas adotadas e a forma pela qual os meios de comunicação direcionam essa temática (MEGALE, 2019). Destarte, o termo e sua eficácia são fontes geradoras de confusão e conflitos no âmbito político, educacional e no contexto de imprensa (FREEMAN, 1998), sendo a expressão empregada de forma equivocada por escolas que se intitulam bilíngues ou internacionais por desinformação e/ou como estratégia de *marketing* para atrair famílias que se interessam pela internacionalização do processo de ensino (AGUIAR, 2009).

Em âmbito internacional, algumas escolas usualmente trazem, em suas propostas pedagógicas, práticas de educação bilíngue em situações, por exemplo, de escrita ou registro em uma língua diferente da falada pelos participantes do contexto educativo em questão, ou através da tradução de textos clássicos para vernáculos, bem como leituras e discussões de textos sagrados em línguas adicionais (GARCÍA, 2009b).

García (2009b) afirma que, no cenário mundial, uma atenção erudita passou a ser dada para a educação bilíngue, especialmente a partir da segunda metade do século 20, uma vez que se iniciou naquela época, mesmo de que de forma incipiente, o reconhecimento, no espaço escolar, da heterogeneidade linguística dos alunos. Um fenômeno que exemplifica tal fato foi a implementação, durante a segunda metade do século 20, de programas de educação bilíngue para minorias linguísticas nos Estados Unidos, especialmente. Tais programas possuíam um caráter mais transitório, usando a língua de origem do indivíduo para instruções de assuntos unida à língua adicional (inglês). Entretanto, quando a criança atingia um nível linguístico adequado da língua adicional, era, então, transferida para classes monolinguísticas de inglês (GARCÍA, 2009a).

García (2009b), sobre as divergências acerca do fenômeno do bilinguismo nas escolas, afirma que posicionamentos e ideologias sobre o tema vêm passando por avanços e mudanças em diferentes contextos globais. Assim também se deu, em nível

internacional, com as diferentes orientações linguísticas, uma vez que, através de movimentos históricos e geopolíticos, a língua foi reconhecida de formas variadas, tendo sido vista ora como um problema, ora como um direito ou como um recurso, o que culminou na promoção de uma ou outra perspectiva de bilinguismo e, assim, de educação bilíngue.

Esses e outros fenômenos conduzem à asserção de Garcia (2009b) de que, no século 21, precisamos remodelar nosso conceito de bilinguismo e de indivíduos bilíngues, de modo que nos enquadremos às exigências comunicativas no mundo interdependente e tecnológico de hoje. Garcia (2009b) considera ser necessário considerar o bilinguismo e a educação bilíngue como sistemas complexos, estudados e analisados sob diferentes quadros.

Megale (2019) aponta que a educação bilíngue se divide, de modo geral, em dois domínios: o primeiro, voltado para classes dominantes, e o segundo, para os grupos minoritários. Estudantes pertencentes aos grupos minoritários vêm de comunidades socialmente desprovidas, tais como a de imigrantes hispânicos, nos Estados Unidos. Já em se tratando de educação bilíngue para as classes dominantes, entende-se esta como uma educação de caráter elitista, que objetiva o aprendizado de um novo idioma, bem como o conhecimento de outras culturas e, em alguns casos, a preparação para um estudo no exterior.

Numa perspectiva nacional, não se pode ignorar os contextos bilíngues de minorias, representados por comunidades indígenas em quase todo o território, principalmente nas regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil, bem como as comunidades imigrantes (alemãs, italianas, japonesas, polonesas, ucranianas, dentre outras) nas regiões Sudeste e Sul, e as comunidades de brasileiros descendentes de imigrantes e não-descendentes de imigrantes em regiões de fronteira, especialmente, com países hispano-falantes (CAVALCANTI, 1999).

No território brasileiro, o número de escolas bilíngues tem aumentado consideravelmente. Escolas que anteriormente ofereciam um sistema de ensino monolíngue regular, por exemplo, modificaram sua proposta curricular objetivando tornarem-se escolas bilíngues, para atingirem maior parcela da população brasileira de alta renda. Entretanto, poucas foram as pesquisas realizadas para se entender esse fenômeno de evidente crescimento das escolas bilíngues no país (MEGALE, 2019).

Em âmbito legal nacional, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 colocou o inglês

como parte obrigatória da educação básica no país, tanto para a rede pública quanto para a rede privada, e a Base Nacional Comum Curricular de 2020 reiterou tal determinação. Dessa forma, o inglês é ensinado em componentes curriculares específicos aos matriculados da educação básica no Brasil e se faz presente, também, em iniciativas comunitárias populares de ensino da língua inglesa (MICHETTI, 2022).

Michetti (2022) também aponta que, com a expansão recente desse mercado no Brasil, surgiram iniciativas de regulação pública do setor por órgãos como o Conselho Nacional de Educação, Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (ABEBI), Organização das Escolas Bilíngues (OEBI) e a *Brazilian Association of IB Schools* (BAIBS). Entretanto, mesmo para as instâncias oficiais, os dados sobre a esfera bilíngue ainda são imprecisos. Estima-se que, em 2022, 3% das instituições privadas nacionais ofereçam algum tipo de ensino bilíngue, o que totaliza um número aproximado de 1.200 escolas de um total de quase 180.000, o que sugere que, mesmo em expansão, as propostas de ensino bilíngue ainda são limitadas no Brasil.

Na atualidade, percebe-se, no Brasil, o aumento do interesse acadêmico e da oferta do ensino bilíngue de línguas de prestígio. Mesmo com as novas normatizações vigentes e por conta de um movimento ainda inicial de estudo das legislações sobre educação bi/plurilíngue no contexto escolar, Megale (2021) aponta que as escolas com propostas bilíngues apresentam distintas interpretações sobre o tema, assim como diferentes estruturações do currículo e ideias de cultura.

Acerca da definição de cultura mais comumente usada nas escolas bilíngues, Megale (2019, p. 76) assinala:

Nas escolas bilíngues, usualmente, o termo está relacionado a traços e características de povos que, por coabitarem um mesmo território geográfico – a nação –, compartilham valores e costumes comuns. Desse modo, é muito frequente a menção à cultura brasileira, cultura inglesa ou cultura americana, por exemplo.

Há que se caminhar, todavia, para uma noção discursiva de cultura, e não uma noção de cultura nacional partilhada e herdada pelos membros que a constituem. “Assim, cultura não é um conjunto de valores e características estáveis que faz com que os indivíduos se comportem de certa maneira comum a todos os outros indivíduos que também nasceram e cresceram naquele território específico”, indica Megale (2019, p. 78).

A cultura tem relação, segundo Kramsch (2010), com a subjetividade e a

historicidade, de modo que é sustentada pelas histórias e discursos que contamos e que trazem significado ao nosso modo de viver. A cultura, atualmente, é vista mais como um conjunto de ferramentas mentais de afetividades e memórias históricas do que, propriamente, como um mundo de instituições e tradições históricas.

Aproximando os conceitos de cultura e de multiculturalismo, é possível distinguir três abordagens no contexto da perspectiva propositiva do multiculturalismo, que entende que este não deve ser visto como um dado da realidade, e sim como forma de se atuar, de se intervir e de se transformar a dinâmica social. São elas, segundo Candau (2008), o multiculturalismo assimilacionista, que se ampara na ideia de que todo ser humano, com diferenças raciais, sociais, econômicas, ou outras, pode ser integrado à sociedade e incorporado à cultura hegemônica; o multiculturalismo diferencialista, que enfatiza o reconhecimento das diferenças e anuncia que é fundamental garantir espaços próprios e específicos para a expressão das diversas identidades culturais; e a interculturalidade que, segundo a autora, é abordagem mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, de modo a articularem as políticas de igualdade com as de identidade.

As qualidades identificadas na interculturalidade relacionam-se à promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais, ao rompimento de uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais, ao entendimento das relações sociais como históricas e dinâmicas, ao reconhecimento dos processos intensos e mobilizadores de hibridização cultural, à consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais e à não desvinculação das questões da diferença e da desigualdade presentes de modo conflitivo, bem como à relação complexa entre cada realidade específica. (CANDAU, 2008). E, uma vez que a interculturalidade propõe a instauração do diálogo entre as culturas, mesmo que um diálogo regado de tensões, tal abordagem pode embasar os objetivos almejados por instituições de ensino que entendem que a pluralidade e a diferença são valores essenciais na formação humana (MEGALE, 2019). Em consonância com as visões apontadas por Candau (2008) e Megale (2019) acerca da abordagem intercultural, assim discorrem os documentos da Companhia de Jesus sobre sua missão no estabelecimento de relações plurais e inclusivas entre sociedades e culturas distintas:

A nossa missão de fé e justiça e de diálogo de religiões e culturas assumiu dimensões que já não permitem que concebamos o mundo como composto de entidades separadas; temos de vê-lo como um todo unificado no qual

dependemos uns dos outros. (CONGREGAÇÃO GERAL, 2008, p. 91, apud ICAJE, 2019, p. 66).

As divergências no entendimento e na opção por abordagens na perspectiva cultural em âmbito escolar relacionam-se aos objetivos traçados por cada unidade educativa. Assim também se dá em relação às abordagens educacionais escolhidas, voltadas aos procedimentos metodológicos na educação bilíngue, como a abordagem CLIL, o Ensino de Línguas Baseado em Conteúdo (CBLT) e a imersão. Apesar de escolhas diferentes, as escolas dão, em grande parte, destaque especial à abordagem CLIL, interpretando-a como uma possibilidade de embasamento para a instrução por meio de situações em que o uso da língua ocorra de modo significativo e situado, favorecendo o desenvolvimento do bi/multilinguismo (MEGALE, 2019).

3.3 CLIL, TRANSLINGUAGEM E TECNOLOGIAS A FAVOR DA APRENDIZAGEM

A abordagem CLIL é, segundo Coyle, Hood e Marsh (2010), uma abordagem educacional com dois focos centrais: a língua adicional utilizada para a aprendizagem e a língua adicional utilizada para o ensino de conteúdo e língua. Ou seja, a essência, no processo de ensino-aprendizagem, está não somente no conteúdo, e não somente na língua. Ambos se encontram conectados, ainda que a ênfase seja maior em um ou em outro, a depender do contexto (COYLE; HOOD; MARSH, 2010).

O contexto histórico no qual a abordagem está inserida tem relação com o fato de que, há cerca de dois mil anos, a criação de um currículo educacional em língua adicional ocorreu quando o Império Romano expandiu e absorveu o território, a língua e a cultura gregas. Dessa forma, as famílias, em Roma, almejavam uma educação em grego, de modo a garantir oportunidades sociais e profissionais a seus filhos (COYLE; HOOD; MARSH, 2010). Coyle, Hood e Marsh (2010) associam a aceitação global do aprendizado em língua inglesa, nos tempos mais atuais, a uma experiência histórica semelhante à da criação de um currículo em língua adicional, em Roma.

O termo CLIL foi originalmente adotado em 1994, em um contexto europeu, a fim de descrever e projetar boas práticas em ambientes escolares onde o ensino e a aprendizagem se dão por meio de um idioma adicional (COYLE; HOOD; MARSH, 2010). Tal abordagem se diferencia do Ensino de Línguas Baseado em Conteúdo (CBLT) por distintas razões, tais como a formação do professor que ensina, o tipo de trabalho de linguagem realizado, o objetivo, o que é ensinado, tipo de feedback,

processo avaliativo, dentre outros critérios. Entretanto, a principal diferença entre CBLT e CLIL está no fato de que aquela trata do ensino de conteúdo na aula de língua, enquanto esta trata do ensino de conteúdo e de língua, simultaneamente (DALE; TANNER, 2012).

Dale e Tanner (2012) também propõem a distinção da abordagem CLIL em relação à imersão dentro dos critérios previamente apresentados. Mas o principal foco de distinção entre as práticas se relaciona ao fato de que, na imersão, os alunos aprendem todos os conteúdos dos componentes curriculares em outra língua. Na abordagem CLIL, por sua vez, os alunos aprendem conteúdo através de uma língua adicional, sendo alguns componentes ministrados em língua de origem e outros, em língua adicional. Além disso, o ensino de língua também se configura como um dos objetivos na abordagem CLIL (DALE; TANNER, 2012).

A abordagem CLIL divide-se em seis campos de características, apontados por Dale e Tanner (2012), sendo os três primeiros a ativação, a orientação à compreensão e o foco na linguagem. O primeiro campo, a ativação, relaciona-se à ativação do conteúdo e à ativação da linguagem, de modo que, no início da aula, como uma atividade de aquecimento, o professor tenha uma discussão rápida com os alunos sobre o novo tópico. O campo da orientação à compreensão tem relação com a avaliação do nível dos materiais de que o professor está fazendo uso, a partir de testes de legibilidade e referência, como o CEFR (Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas) e com o “input” (insumo) linguístico com o qual se está atuando. O terceiro campo, foco na linguagem, dialoga com a escolha dos aspectos de língua em que se foca, que pode ser realizada por meio de um *checklist* sobre língua em materiais de aula.

Os três últimos campos de características da abordagem CLIL apresentados por Dale e Tenner (2012) são: o foco na fala, campo que se conecta com estratégias para a comunicação por meio da fala em língua inglesa; o foco na escrita, relacionado a recursos para comunicação escrita dos alunos; e, por fim, a avaliação, revisão e feedback, campo que diz respeito a formas de avaliar e de oferecer feedback sobre as comunicações (orais e escritas) realizadas.

Coyle, Hood e Marsh (2010) apontam para a estrutura de 4Cs (conteúdo, comunicação, cognição e cultura), sendo referidos como os quatro blocos de construção contextualizados, que estabelecem a eficácia do CLIL ao passo que este se apresenta como resultado da simbiose entre os quatro campos. Os autores indicam

que o bloco “conteúdo” tem relação com o assunto; o bloco “comunicação” se relaciona ao aprendizado e uso da língua; o terceiro bloco, cognição, associa-se aos processos de aprendizado e pensamento; e o último bloco, cultura, relaciona-se com o desenvolvimento do entendimento intercultural e da cidadania global.

A abordagem CLIL, ao passo que alinha o ensino de língua e conteúdo, dialoga com uma consciência cultural que objetiva um entendimento e vivências interculturais por parte dos aprendizes. Outra prática, além da abordagem CLIL, que se propõe a uma perspectiva intercultural, é a translanguagem, prática pedagógica em que se empregam duas línguas de forma fluida e dinâmica (BAKER, 2001).

O termo translanguagem, apesar de ter sido cunhado nos anos 1990, tem se apresentado de forma mais expressiva na última década. Tal conceito tem sido utilizado por diferentes pesquisadores em condições de práticas linguísticas de indivíduos bi/multilíngues. Essa perspectiva, em grande parte, tem por base os estudos de Ofelia García, que apontam a translanguagem como se referindo às múltiplas práticas discursivas que os indivíduos bi/multilíngues usam para dar sentido aos seus contextos (SCHOLL, 2020). Sobre *translinguajar*, Lucena (2021, p. 6) explica:

Translinguajar não significa somente alternar códigos, uma vez que os falantes, com base na perspectiva da translanguagem, não mudam simplesmente de língua, alternando códigos monolíngues separados. Ao *translinguajar*, falantes levam a cabo suas intenções comunicativas, utilizando recursos de seus repertórios linguísticos e a compreensão política e histórica de que têm de seus mundos bilíngues.

Diferente da concepção de *code-switching*, na qual línguas são enumeradas e compreendidas como códigos separados e que não interagem, a translanguagem pressupõe a existência, nos indivíduos, de um sistema linguístico unitário, e não dualista. Segundo Lucena (2021, p. 33), na abordagem translíngue “as práticas não podem ser avaliadas sem que sejam também considerados os conflitos e interesses particulares, em cada cenário”. A autora ainda aponta que o conceito de translanguagem, “na educação de línguas, coincide com a nossa necessidade, enquanto educadoras, de discutirmos as salas de aulas e a pedagogia de línguas sem um controle nacionalista, sem o monolinguismo” (LUCENA, 2021, p. 34).

García (2009b) afirma que famílias e comunidades bilíngues necessitam *translinguajar* para construir sentido. A translanguagem, em um contexto de famílias

bilíngues, é a única prática discursiva que pode incluir todos os membros e, em cenário de comunidade bilíngue, a translanguagem é importante para a comunicação de diferentes mensagens. Translanguagem inclui, mas amplia o que era conhecido como uso da língua e contato linguístico entre bilíngues. Mais do que focar na língua em si, o conceito de translanguagem demonstra que não existem limites claros entre as línguas dos bilíngues.

O conceito de translanguagem pode, portanto, auxiliar no entendimento de usos dos recursos linguísticos a partir de uma visão crítica, que ajuda a evitar julgamentos de usos de tais recursos de acordo com práticas linguísticas previamente classificadas como incorretas ou ilegítimas. O fenômeno da translanguagem pode nos afastar de perspectivas homogêneas e nos levar ao entendimento da heterogeneidade (LUCENA, 2021).

Wei (2017) acrescenta que os valores agregados do conceito são destacados no prefixo *trans* atrelado a *linguagem*. Tal fenômeno reflete as práticas fluidas que transcendem os sistemas e estruturas de linguagem socialmente construídos para engajar sistemas múltiplos de construção de significado e subjetividades. Além disso, o prefixo *trans* tem relação com a qualidade transformadora não apenas para os sistemas de linguagem, mas também para a cognição e estruturas sociais dos indivíduos e, por fim, tal prefixo reflete as consequências transdisciplinares de reconceituar línguas, aprendizagem de línguas, e uso de línguas.

Em âmbito educacional, o potencial da translanguagem se desdobra ao passo que ela se apresenta como o bloco construtor de todo o bilinguismo, uma vez que é impossível viver em comunidades bilíngues e estabelecer comunicação entre plurilíngues sem *translinguajar*. García (2009a) ainda reforça que aqueles que trabalharam na educação de minorias linguísticas experimentaram os efeitos prejudiciais, tanto para professores quanto para alunos, de políticas linguísticas estritas que apresentavam barreiras entre línguas minoritárias e majoritárias.

Wei (2017) afirma que os ambientes de translanguagem permitem que os usuários da linguagem integrem espaços sociais que foram anteriormente separados através de práticas distintas em locais distintos. Como um ambiente de aprendizagem para educação bilíngue, os espaços de translanguagem podem relacionar a translanguagem a aspectos como criticidade, pedagogia crítica, justiça social e à pauta linguística dos direitos humanos, ao passo que professores e alunos transitam, de forma acolhedora, por diferentes representações linguísticas, onde se criam novas

configurações de linguagem.

Além dos espaços de translíngua, outros tantos recursos podem ser facilitadores em ambientes de aprendizagem para educação bilíngue. Badra (2022, p. 165) reitera que “planejar o espaço é uma das funções mais importantes do educador, pois todo e qualquer material disponível na sala de aula deve ser manipulado intencionalmente com o objetivo de aprender e desenvolver habilidades”.

Estratégias como a utilização de *Word Walls* (paredes compostas pelas letras do alfabeto e, abaixo delas, palavras que iniciam com cada letra), *stations* (“cantos” ou “estações”, em português, que se referem a espaços para serem vivenciados em pequenos grupos ou individualmente, por meio de rodízios de alunos) e *anchor charts* (pôsteres criados para auxiliar os alunos a lembrarem aspectos importantes sobre um conteúdo estudado previamente) são apontadas por Badra (2022) como meios potenciais para se criar espaços ricos e acolhedores, adequados à educação bilíngue.

O trabalho com o pensamento computacional nas atividades de *coding* é apontado por Pinheiro (2022) também como proporcionador de ambientes que estimulam a aprendizagem em contexto bi/multilíngues. A isso, a autora acrescenta:

(...) ao incorporarmos as tecnologias digitais na educação, estaremos promovendo nessa criança o desenvolvimento de sua autonomia na construção do conhecimento com e sobre o uso dessas tecnologias. Logo, se quisermos prepará-las para enfrentar os desafios do século XXI, não podemos ignorar o desenvolvimento do pensamento computacional, do letramento computacional e da competência digital na sua formação, desde cedo (PINHEIRO, 2022, p. 207).

Alves e Borba (2016) afirmam que “as mudanças socioculturais e tecnológicas estão levando a um novo paradigma no processo de ensino e aprendizagem”. Inúmeros recursos tecnológicos podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem bilíngue, com abordagem CLIL. *Quizes* digitais, aplicativos para ensino de conteúdos relacionados a Matemática e Ciências, contação de histórias digitais, geradores digitais de linha do tempo e mapas mentais são apontados por Bozdogan (2015) como ferramentas poderosas nesse contexto, enquanto Candel e Agustín (2020) destacam os podcasts, vídeos e animações como motivadores de uma aprendizagem CLIL.

As TICs podem colaborar, inclusive, no trabalho específico de cada um dos “4 Cs” apresentados na abordagem CLIL. Em “cultura”, as TICs permitem, por exemplo, que os alunos investiguem sobre determinados festivais e invenções ao redor do

mundo, enquanto em “cognição”, apesar de ser um campo mais abstrato, pode-se desenvolver estratégias relacionadas à sequência e ativação de conhecimento prévio, utilizando-se de estruturas gramaticais e da sintaxe, por meio de jogos digitais. No que tange ao “conteúdo” e “à comunicação”, diversos websites oferecem experiências nessas áreas, de forma inovadora e personalizada (CANDEL; AGUSTÍN, 2020).

O ensino híbrido ou *blended learning*, ainda mais explorado nos contextos pandêmico e pós-pandêmico (pandemia de Covid-19), consiste em uma forma de educação que conta com a combinação de ambientes virtuais e ambientes presenciais, o que também torna frutífera a utilização das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) em contextos de aprendizagem. Sobre o ensino híbrido, Bacich e Moran (2015, p. 1) declaram:

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Agora esse processo, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: trata-se de um ecossistema mais aberto e criativo. O ensino também é híbrido, porque não se reduz ao que planejamos institucionalmente, intencionalmente. Aprendemos através de processos organizados, junto com processos abertos, informais. Aprendemos quando estamos com um professor e aprendemos sozinhos, com colegas, com desconhecidos. Aprendemos intencionalmente e aprendemos espontaneamente.

Além do ensino híbrido, a gamificação, “estratégica educacional que exclui o aprendizado mecânico dos conteúdos (...) e o uso exclusivo dos livros didáticos como principal forma de conhecimento e avaliação”⁶ (CANDEL; AGUSTÍN, 2020, p. 188), dá lugar ao ensino atrelado aos recursos digitais, o que propicia desenvolvimento de habilidades relacionadas a colaboração, interação, argumentação, comunicação, relacionamento e ampliação do conhecimento, segundo os mesmos autores.

As *eVoc strategies* são apontadas por Dalthon e Grisham (2011) como outras estratégias eletrônicas ou tecnológicas que podem auxiliar no desenvolvimento do aprendizado, especialmente no que tange ao vocabulário e interesse dos alunos pelas palavras. O aprendizado por meio de exibições visuais de relações entre palavras de um texto, a utilização da mídia para expressão de conhecimento de vocabulário e o aumento do repertório de leitura por meio de textos digitais são algumas das *eVoc*

⁶ Tradução livre pela autora do original “Gamification is an educational strategy that excludes rote learning from the contents (...), and the exclusive use of textbooks as the main form of knowledge and evaluation.”

strategies citadas pelos autores.

As tarefas integradas à tecnologia, por meio de instruções claras oferecidas pelo docente, atraem maior atenção e motivação dos alunos, e o aprendizado de idiomas assistido por computadores apresenta benefícios aos discentes, tais como diminuição da ansiedade e criação de um ambiente contextualizado e que dialoga com questões interculturais (BOZDOGAN, 2015). Candel e Agustín (2020) declaram que os recursos digitais serão grandes aliados à abordagem CLIL, uma vez que também estimulam o protagonismo do aluno, o que retira o professor do entendimento de único detentor do conhecimento.

3.4 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BI/MULTILÍNGUE

Nóvoa (2016) afirma que não se nasce professor, mas se torna um. Formar-se professor, portanto, deve “ser um processo de constituição de uma cultura profissional, de um gesto profissional, de uma maneira de ser profissional” (NÓVOA, 2016). Megale (2020) declara que uma formação de professores na dimensão política e que seja capaz de trazer reflexões acerca dos privilégios do contexto e dos sujeitos envolvidos é tão necessária quanto uma formação teórico-metodológica de qualidade. A autora propõe uma formação de professores que “tem como missão a valorização de subjetividade e o reconhecimento dos excluídos e subalternos para a construção e criação de novos modos de ser, de agir e de pensar” (MEGALE, 2020, p. 24).

A autora ressalta, ainda, a importância de se considerar as dimensões teórica, prática e política na formação de professores, de modo que se possibilite, além da reflexão e da acomodação em relação às demandas nos contextos de trabalho, a constituição de um modelo de sociedade, bem como um estilo existencial, que tenham como base a equidade e a liberdade (MEGALE, 2020).

Na esfera de educação bilíngue, Megale (2020, p. 17) aponta para dois contextos de conhecimentos fundantes para o docente: “os relacionados aos componentes curriculares que leciona e a língua acadêmica referente a esses componentes”, e acrescenta que, “para além disso, esse professor deve ter domínio das didáticas referentes aos conhecimentos que ensina” (MEGALE, 2020, p. 17).

Schlatter e Costa (2020, p. 354), acerca de práticas compartilhadas de docência em cenário bilíngue e da formação de professores como experiência partilhada, acrescentam:

(...) refletir criticamente sobre a prática profissional com os pares, nas situações singulares em que atuam, propicia a construção de repertórios de conhecimentos sobre aprender e ensinar que poderão embasar decisões individuais e coletivas para intervir com responsabilidade ética e, desse modo, reafirmar ou reconfigurar as práticas e os valores associados a elas nessa comunidade específica.

Encontros periódicos com assessorias, planejamento colaborativo, reuniões semanais de formação, palestras com especialistas, observação de aulas e momentos para *feedback*, atendimentos com a coordenação e/ou orientação e subsídio ao engajamento em grupos de estudos, seminários e congressos são algumas das configurações observadas em esfera de trabalho colaborativo e de formação continuada para educação bilíngue (ARANDA, 2020).

Algumas das competências exigidas para um educador que atua em educação bilíngue com abordagem CLIL se relacionam a habilidades reflexivas e de desenvolvimento. Outrossim, Casado (2015) também destaca as competências linguística, metodológica, organizacional, interpessoal e colaborativa. Bertaux et al. (2010) apresentam indicadores de competências do professor em ambientes de aprendizagem CLIL, voltados a diversas áreas de competência (competências linguísticas, de integração, de avaliação, dentre outras), conforme Quadro 2, e salientam que não se espera que um professor CLIL de excelência tenha todas as competências abordadas e nem que tais indicadores sirvam como ferramenta para avaliação da prática docente.

Quadro 2: Síntese amostral do quadro -
Competências do professor em cenário de educação bilíngue CLIL

Áreas de competência	Competências	Indicadores de Competência
Política CLIL	Integrar CLIL no currículo	<ul style="list-style-type: none"> • Pode descrever como o CLIL se relaciona com o currículo nacional ou regional. • Pode fornecer CLIL de acordo com os requisitos das autoridades educacionais.
	Vincular o programa CLIL com o <i>ethos</i> da escola	<ul style="list-style-type: none"> • Consegue articular como a CLIL pode ser refletida na visão e nas declarações de missão de uma escola e em documentos de planejamento e relações públicas. • Pode promover a integração do programa CLIL na vida escolar (por exemplo, escolhas de recursos, pesquisa-

		<p>ação, assembleias ou outros eventos escolares).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pode representar os interesses do programa CLIL e dos alunos nas reuniões da escola, e outras formas de diálogo profissional.
Competências de língua adicional para ensino CLIL	Utilizar linguagem das atividades de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • É capaz de usar a língua adicional para: explicar, apresentar informações, dar instruções, esclarecer e verificar o entendimento, verificar nível de percepção de dificuldade.
Parcerias para apoiar aprendizagem do aluno	Trabalhar com outros para melhorar a aprendizagem do aluno	<ul style="list-style-type: none"> • É capaz de cooperar com os pais para apoiar o aprendizado do aluno. • Pode cooperar com gerentes escolares, autoridades educacionais e outros tomadores de decisão. • No caso de ensino em equipe e coensino, é capaz de desenvolver um compartilhamento eficiente de tarefas.
Integração	Mesclar habilidades de conteúdo, linguagem e aprendizado em uma abordagem integrada	<ul style="list-style-type: none"> • Pode orientar os alunos a manterem um foco múltiplo em conteúdo, linguagem, habilidades de aprendizagem e pensamento crítico. • Pode apoiar o aprendizado de idiomas em aulas de conteúdo. • Pode apoiar o aprendizado de conteúdo em aulas de idiomas. • Consegue integrar conteúdos de diversas disciplinas e áreas do conhecimento.
Implementação	Planejar aulas	<ul style="list-style-type: none"> • É capaz de projetar tarefas que apoiem os resultados de aprendizagem planejados. • É capaz de projetar tarefas que envolvam alunos usando vários estilos de aprendizagem. • Consegue encontrar e adaptar materiais autênticos que atendam aos interesses dos alunos e às necessidades de aprendizagem. <ul style="list-style-type: none"> • Pode identificar e fazer uso de ambientes de aprendizagem além da sala de aula de maneira segura e eficiente. • Pode analisar o conteúdo em termos de necessidades de linguagem. <ul style="list-style-type: none"> • Consegue criar temas transcurriculares e atividades relacionadas em cooperação com colegas.
Aquisição da segunda língua	Conhecer os níveis de aquisição de um segundo idioma	<ul style="list-style-type: none"> • Consegue recorrer ao CEFR para definir objetivos de idioma na aula CLIL.
	Aplicar conhecimentos de aquisição de um segundo idioma em sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Pode usar uma ampla gama de estratégias para o uso da linguagem de andaime, de modo a produzir um discurso de alta qualidade. • Consegue navegar pelos conceitos de troca de código e translíngua e decidir se e quando aplicá-los. • É capaz de decidir se os erros de produção estão ligados ao idioma ou ao conteúdo. • Consegue desenvolver uma cultura de sala de aula em que o aprendizado de idiomas é apoiado por colegas e

		pela autonomia do aluno.
Interculturalidade	Promover consciência cultural e interculturalidade	<ul style="list-style-type: none"> • Pode orientar os alunos no desenvolvimento da consciência cultural. • É capaz de orientar os alunos a agir da "maneira certa" e dizer a "coisa certa" no contexto apropriado. • Pode ajudar os alunos a irem além dos estereótipos culturais superficiais e aprenderem sobre o(s) país(es) da língua adicional e seus povos. • É capaz de iniciar ou apoiar intercâmbios virtuais ou físicos com alunos de outras regiões/países.
Avaliação de aprendizagem e avaliação em CLIL	Conhecer e aplicar procedimentos e ferramentas de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Pode envolver os alunos em uma cultura de avaliação para aprendizagem. • É capaz de preparar os alunos para exames formais, incluindo testes de alto impacto.

Fonte: Traduzido e adaptado de Bertaux et al. (2010).

Além das apresentadas acima, são consideradas, por Bertaux et al. (2010), outras áreas de competência, bem como as que estabelecem os parâmetros do programa, com a definição e o enfoque adotado para se trabalhar com CLIL; as competências voltadas ao desenvolvimento do curso/disciplina por meio da abordagem CLIL; habilidades de aprendizagem no que tange à consciência de cognição e metacognição em ambiente CLIL; aptidões pertinentes ao relacionamento professor-aluno; e competências na utilização das TICs como um recurso de ensino. Neste trabalho, consideramos as competências e indicadores que julgamos mais dialogarem com a proposta educativa bi/multilíngue em âmbito nacional.

Gustafsson et al. (2011) discorrem que, dentre as aptidões necessárias para um educador CLIL, destaca-se a colaboração, capacidade não somente fundamental para o desenvolvimento de materiais ou currículo, mas também para a concepção do curso, atividades de aprendizagem, ensino e avaliação. Os autores declaram que, em suma, “uma proposta eficaz de CLIL requer uma entrega colaborativa”⁷ (GUSTAFSSON et al., 2011, p. 8).

A abordagem CLIL possui caráter interdisciplinar, o que envolve naturalmente,

⁷ Tradução livre pela autora do original “In short, effective ICL/CLIL requires collaborative delivery”.

colaboração do professor em tarefas como preparação e ministração das aulas (IVANOVA, 2016). Ivanova (2016) ainda afirma que diferentes modelos de colaboração entre professores em sala, por exemplo, podem ser experimentados de modo a se encontrar o mais adequado para o avanço do processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho colaborativo, no qual um participante mais experiente auxilia o que possui menos experiência a interiorizar o conhecimento, dialoga com a proposta de “andamento” (ou *scaffolding*⁸) (GONÇALVES, 2015). Acerca do papel da colaboração para a construção de um currículo bilíngue, Marques (2022, p. 81) afirma:

(...) 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.

Vázquez (2014) aponta algumas iniciativas que auxiliam na condução de uma proposta educativa eficaz (avaliação criteriosa das competências linguísticas e metodológicas dos envolvidos no processo de ensino, estabelecimento do calendário das propostas CLIL, a escolha da matriz curricular, dentre outras), mas destaca a colaboração docente como primordial para facilitar inúmeras ações a serem tomadas, como o estabelecimento de um trabalho coordenado entre a equipe docente e a elaboração de um projeto escolar com foco linguístico, que inclui decisões relacionadas a organizações, estratégias, recursos e procedimentos avaliativos.

3.5 AVALIAÇÃO EM CONTEXTO BI/MULTILÍNGUE

Em contexto de educação bi/multilíngue, o processo avaliativo deve se apoiar na coexistência conteúdo e língua/linguagem, pois o propósito, nesse âmbito, não é apenas a aprendizagem *das línguas*, mas também a aprendizagem *por meio delas* (ARANDA, 2021).

Aranda (2021) destaca diferentes processos e decisões avaliativas a depender das características percebidas nas diferentes etapas de ensino. “Na Educação Infantil

⁸ Processo no qual o *novice*, auxiliado pelo *expert*, é capaz de resolver um problema, realizar uma tarefa ou atingir um objetivo que vai além de suas próprias capacidades (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976).

e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a pedagoga está atenta às demandas linguístico-discursivas de seus alunos para repertoriá-los” (ARANDA, 2021, p. 127), e, assim, vão sendo estabelecidas relações entre língua/linguagens e áreas do conhecimento. Ainda segundo a autora, “nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, essa integração depende em grande parte da parceria e interação entre os professores de língua e os das diferentes áreas” (ARANDA, 2021, p. 127).

Distintos tipos de avaliação servem a múltiplos propósitos. Martini (2022) destaca dois tipos de avaliação em cenário bi/multilíngue e reforça que a “avaliação formativa acontece PARA a aprendizagem”, de modo a ocorrer uma junção de dados recolhidos durante o processo de aprendizagem para direcionar o ensino, sendo o estudante agente nesse processo. Já a “avaliação somativa é a avaliação DA aprendizagem, cujo objetivo é o de avaliar as habilidades e competências adquiridas pelos estudantes ao final de um processo educacional” (MARTINI, 2022, p. 156, grifos da autora).

Aranda (2019, p. 123) declara que a “avaliação formativa difere significativamente de avaliação somativa em sua função” e acrescenta que “formativo vem de formar, portanto podemos afirmar que de alguma maneira ela forma, ou contribui para a formação de algo – o ensino de alguém, o aluno e o docente” (ARANDA, 2019, p. 125), sendo tal avaliação, desse modo, continuamente apontada como uma possibilidade significativa em circunstância avaliativa bi/multilíngue.

A pesquisadora apresenta, ainda, os princípios norteadores da avaliação para a aprendizagem (ou avaliação formativa), apontados pelo *Assessment Reform Group*, na Inglaterra, que se sintetizam nos seguintes aspectos: compartilhamento do que se espera na aprendizagem, no início do processo; envolvimento dos alunos na autoavaliação e avaliação entre seus pares; comunicação dos critérios de sucesso aos alunos; garantia de *feedbacks* claros e de qualidade; e ajustes no processo de ensino, tendo em vista os resultados da avaliação (ARANDA, 2019).

Martini (2022) apresenta alguns instrumentos de avaliação que podem ser facilitadores e eficazes no processo avaliativo em ambiente de educação bilíngue. As rubricas, instrumento de avaliação comumente desenvolvido em forma de tabela, são baseadas em critérios específicos para a avaliação. A isso, Martini (2022, p. 160) acrescenta que, “para que ela seja elaborada de forma apropriada, é importante saber claramente quais os critérios a serem avaliados, pois uma de suas principais características é objetivar e explicar os critérios de avaliação”.

Ademais, os portfólios também são citados por Martini (2022, p. 160) como uma “outra ferramenta útil ao processo avaliativo do ensino (...), pois eles evidenciam a aprendizagem”. A autora define os portfólios como uma narrativa de percurso, na qual se apresenta um percurso de aprendizagem, cujo foco pode se dar no próprio processo de aprendizagem ou no momento final da avaliação.

Aranda (2019) afirma que, na educação bilíngue que adota a abordagem CLIL, a interação entre conteúdo e língua acontece de forma continuada, assim como deve ocorrer com o processo avaliativo, debruçando-se, então, sobre o conteúdo (*linguagem para a aprendizagem*⁹). Coyle, Hood e Marsh (2010), ainda sobre a avaliação em cenário bilíngue com abordagem CLIL, afirmam que a escolha entre avaliar língua ou conteúdo deve se relacionar aos objetivos centrais da unidade CLIL em questão. A avaliação deve ser feita de acordo com a unidade trabalhada e com o propósito geral do módulo CLIL estudado.

Em se tratando de avaliação de conteúdo, é preciso definir quais aspectos deste serão avaliados, tais como: recordação factual, entendimento geral, habilidade de manipular o conteúdo por meio de habilidades de pensamento mais elevadas e habilidade de pesquisa de forma mais independente e ampla. Algumas possibilidades de avaliações, nesse campo, são as avaliações colaborativas, por meio de apresentações, autoavaliação e avaliação entre pares, dentre outras (COYLE; HOOD; MARSH, 2010).

Por outro lado, Otto e Estrada (2019, p. 35) afirmam que “as principais ferramentas usadas para avaliar os alunos em disciplinas de conteúdo ainda seguem os padrões tradicionais de avaliação”¹⁰ e enfatizam que o impacto da abordagem CLIL, ainda que possa ser verificado em aspectos tais como o aumento do número de práticas orais e estratégias de acomodação para alunos ainda não proficientes em língua adicional, ainda não é tão evidente em relação aos processos avaliativos, em cenário mundial.

Coyle, Hood e Marsh (2010), sobre os aspectos de língua a serem avaliados, declaram as seguintes possibilidades: memória do vocabulário específico relacionado

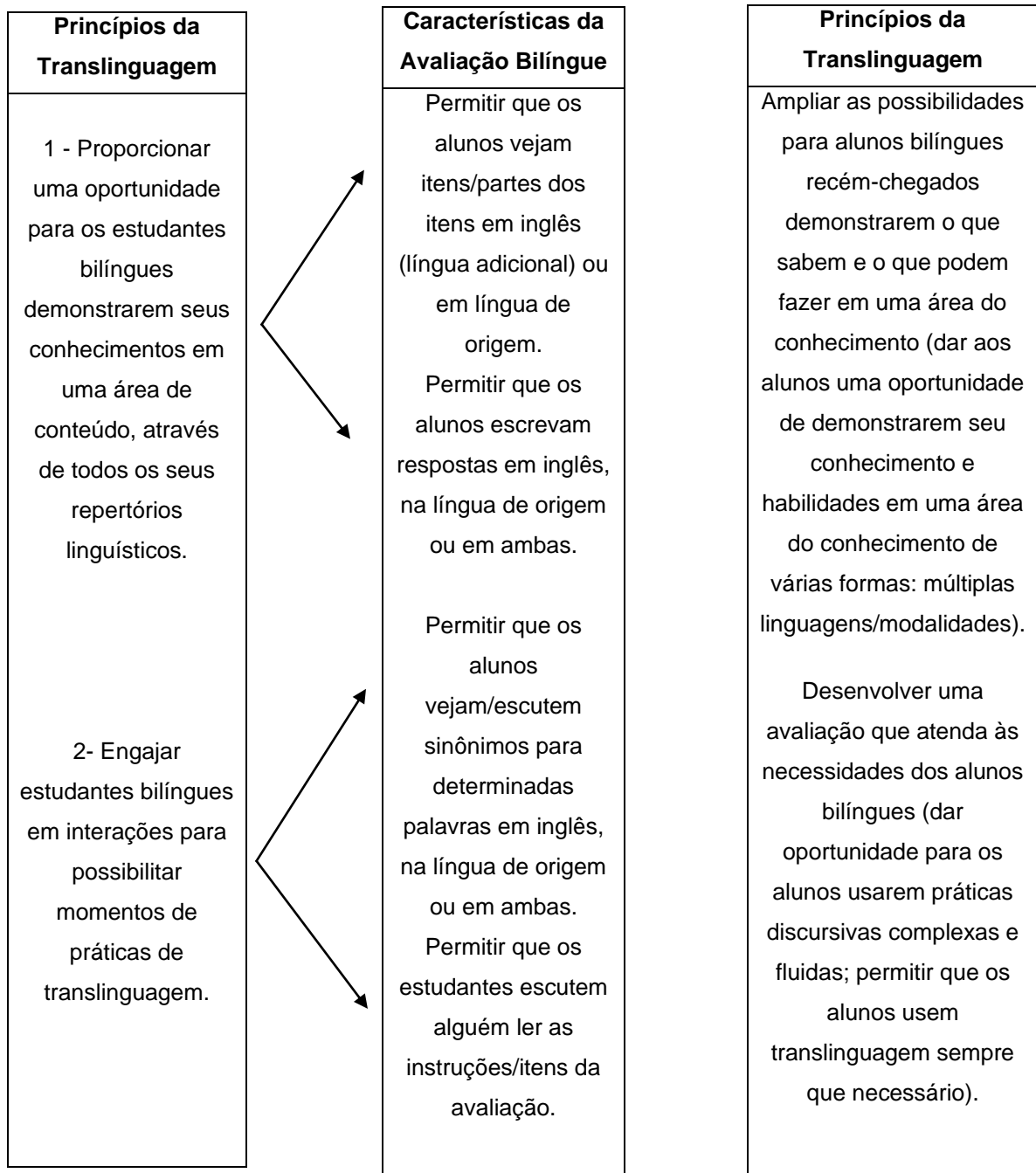
⁹ Coyle, Hood e Marsh (2010, p. 36-37) definem o tríptico de linguagem, no qual a linguagem **da** aprendizagem é a linguagem necessária para o acesso aos conceitos relacionados aos tópicos de estudo; a linguagem **para a** aprendizagem se refere à linguagem necessária para a atuação sobre a aprendizagem conjuntamente; e a linguagem **por meio da** aprendizagem ocorre em um nível mais profundo de entendimento.

¹⁰ Tradução livre pela autora do original “The main tools being used to assess students in content subjects still conform to traditional assessment patterns”.

ao tópico, utilização de estruturas linguísticas apropriadas para operar funcionalmente, escuta ou leitura para compreensão do significado, apresentação ou discussão de forma efetiva, demonstração do raciocínio e manifestação da consciência de características gramaticais.

Acerca da utilização da primeira língua no processo avaliativo, tem-se discutido “em que medida o uso da primeira língua em disciplinas ensinadas na língua adicional é favorável para que os bilíngues emergentes demonstrem seu conhecimento” (ARANDA, 2021, p. 132). Autores como Coyle, Hood e Marsh (2010) entendem que a utilização da primeira língua nesse processo deveria ser evitada, uma vez que uma das metas da abordagem CLIL se baseia em encontrar estratégias para comunicar e desenvolver o pensamento em língua adicional, o máximo possível. Porém, outros autores como Lopez, Turkan e Guzman-Orth (2017) apontam que práticas translíngue na avaliação permitem que os estudantes expressem conhecimento em uma ou nas duas línguas, como na Figura 3.

Figura 3: Translinguagem e o processo avaliativo



Fonte: Traduzido e adaptado de Lopez, Turkan e Gusman-Orth (2017, p. 5).

Avaliações integradas são apontadas como ideais para beneficiar a competência linguística e a consciência dos estudantes (BARRA; VELOSO; MALUENDA, 2018). Outras perspectivas de avaliação, como a avaliação por pares e a autoavaliação, também são apontadas como significativas, ao passo que podem fornecer novos pontos de vista sobre os resultados da aprendizagem e sobre a

dinâmica social (CASAL, 2016).

Assim como a proposta de educação bilíngue está em crescimento no cenário brasileiro, as discussões sobre avaliação em contexto bilíngue também vêm sendo aprofundadas. Os critérios de avaliação, a interpretação das evidências de aprendizagem e as decisões traçadas frente aos resultados são de responsabilidade de todos os envolvidos no processo avaliativo (MARTINI, 2022).

3.6 INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Um conhecimento só é, de fato, assimilado quando o aluno consegue fazer com ele algum tipo de associação, especialmente com seu contexto de vida. Por isso, nas interações em sala de aula, não se pode desconsiderar os significados construídos pelos sujeitos a partir de suas vivências, experiências e relações (FREIRE, 1996). É de extrema importância que o cotidiano dos alunos e os métodos de ensino mais funcionais sejam levados em consideração nas práticas de construção e integração curricular. A isso Demo acrescenta:

A aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define como socializadora de conhecimento, não sai do ponto de partida, e, na prática, atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução. Vira treinamento. É equívoco fantástico imaginar que o “contato pedagógico” se estabeleça em um ambiente de repasse e cópia, ou na relação aviltada de um sujeito copiado (professor, no fundo também objeto, se apenas ensina a copiar) diante de um objeto apenas receptivo (aluno), condenado a escutar aulas, tomar notas, decorar e fazer prova. A aula copiada não constrói nada de distintivo, e por isso não educa mais do que a fofoca, a conversa fiada dos vizinhos, o bate-papo numa festa animada (DEMO, 2000, p. 15).

Sacristán (2000) já fazia alertas para os perigos do modo como os currículos são vivenciados no ambiente escolar. Ao serem apresentados de modo fechado, sobre os quais não se pode exercer nenhuma influência, cabe aos educadores apenas a reprodução das prescrições estabelecidas

Egeström (2002), de modo a promover reflexões sobre a expansão da aprendizagem, recomenda que o currículo considere os contextos da descoberta, da aplicação prática e da crítica. Ser e estar em um mundo plural, em uma perspectiva multicultural, precisa ser ponto considerado no que tange aos conteúdos e propostas de ensino-aprendizagem. A desencapsulação dos conteúdos (LIBERALI, 2019a) torna possível pensar um currículo que se abre à análise.

O foco no currículo, em um movimento de organização do sistema escolar, deu-se na virada no século XIX para o século XX, nos Estados Unidos da América, visando responder às mudanças econômicas, políticas e culturais que, ali, apresentavam-se. (MOREIRA, 2010). A partir do século XX, então, em muitas partes do mundo, passou-se a reconhecer o termo “currículo”, cujas definições tão variadas se relacionam a determinadas formas de pensar a função social da escola e à origem do termo.

Etimologicamente, o termo “currículo” origina-se:

(...) da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*) (...) Em sua origem currículo significava o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem). (SACRISTÁN, 2013, p. 16).

Moreira e Candau (2006) apontam para cinco concepções atribuídas ao currículo, nos tempos atuais, derivadas de questões históricas e teóricas: currículo como conteúdos no processo de ensino-aprendizagem; currículo como experiências de aprendizagem escolares vivenciadas pelos alunos; currículo como planos pedagógicos desenvolvidos por educadores; currículo como objetivos a serem alcançados; e currículo como processos de avaliação, o que influencia nos conteúdos e procedimentos pedagógicos a serem definidos. Os autores afirmam que as diversas perspectivas sobre o currículo “refletem variados posicionamentos, compromissos e pontos de vistas teóricos” (MOREIRA; CANDAU, 2006, p. 18) e que as discussões sobre o currículo pautam-se em temas como conhecimentos escolares, procedimentos e relações sociais, transformações, valores, identidades, verdade e poder.

Veiga-Neto (2002, p. 43) entende o currículo como “um artefato educacional que retira elementos de uma cultura e os escolariza”. Pensar o currículo em contexto escolar presume, portanto, perceber a realidade e seus contínuos processos transformadores, ao passo que, por meio do currículo, podem ser desenvolvidos meios para auxiliar os aprendizes a refletirem, serem, agirem e sentirem no mundo (LIBERALI, 2019b). Acerca do valor social do currículo, Moll (2007) acrescenta que o currículo escolar é um alicerce que compõe os espaços sociais, nos quais se constroem comportamentos, juízos de valor, saberes e modos de ser e de estar no mundo.

Liberali (2019b, p. 31) afirma que, em contexto de elaboração de currículos

para educação bi/multilíngue, “pensar o currículo escolar pressupõe um cuidado com a percepção da realidade e seus constantes processos de transformação” e que, através do currículo, os alunos “podem desenvolver ferramentas para refletir sobre o mundo e para assumir novas posições e formas de ser, agir e sentir nele”. A autora aponta para a necessidade de um currículo desencapsulado, multilíngue e em consonância com a BNCC, afastando-se da ideia de conhecimentos fragmentados e aproximando-se de condições que permitem amplo acesso ao mundo de forma crítica e engajada.

Pelo menos três formas de dinâmicas têm sido constatadas por meio dos frequentes processos de reorganização e difusão do conhecimento, sendo tais dinâmicas relacionadas: (a) à consequência lógica do trabalho científico e investigador e realizado em um âmbito de especialidade, contribuindo, assim, para o ramo da “superespecialização de saberes”; (b) às disciplinas que compartilham objetos de estudo, temáticas ou metodologias, colaborando para a criação de âmbitos de conhecimentos novos e interdisciplinares; e (c) ao aparecimento de equipes de pesquisa de caráter interdisciplinar, em que vários campos de conhecimento e pesquisa se unem para a resolução de um problema (SANTOMÉ, 1998).

Em linha histórica, a integração curricular conecta-se ao movimento da Escola/Pedagogia Progressista, difundindo temáticas como integração social, democracia nas salas de aula, teoria da aprendizagem e integração do conhecimento, a partir do início do século XX (CRUZ; COSTA, 2015). Fogarty (2009) esclarece que integração curricular pode se relacionar a diversos modelos, tendo por base as múltiplas visões que professores e alunos têm sobre o processo de integração.

Fogarty (2009, p. 3) justifica a importância da preocupação com um currículo coerente e do olhar cauteloso sobre os estudos acerca das temáticas de currículo e integração curricular, uma vez que “um olhar mais atento a esses ventos cruzados de mudança revela seu impacto no atual clima educacional da reforma escolar”¹¹. A integração curricular pode ser pautada em um modelo que foca, por exemplo, nas prioridades de cada curso/disciplina (“modelo celular”), ou em um modelo que reorganiza a sequência das atividades para a garantia de um tópico comum entre as disciplinas (“modelo sequenciado”), ou mesmo em um modelo que conecta experiências e saberes anteriores com as novidades apresentadas e aprendidas

¹¹ Tradução livre pela autora do original “A closer look at these crosswinds of change reveals their impact on the current educational climate of school reform”.

(“modelo imerso”), conforme Quadro 3.

Quadro 3: Modelos de integração curricular

Modelo Celular	Foco nas prioridades de cada curso/disciplina.
Modelo Conectado	Estabelece conexões explícitas com cada oportunidade de sala de aula.
Modelo Aninhado	Direciona habilidades e conceitos multidimensionais em uma lição.
Modelo Sequenciado	Reorganiza a sequência quando um tópico é ensinado, de modo a coincidir com um tópico paralelo em outra disciplina.
Modelo em Teia	Tece temas naturais e óbvios de um assunto (como o trabalho de um artista ou escritor) no tecido de uma disciplina.
Modelo Rosqueado	Integra o que é ensinado com ferramentas cognitivas, estratégicas e técnicas que cruzam as disciplinas.
Modelo Integrado	Envolve discussões de equipes interdisciplinares ao planejar o currículo.
Modelo Imerso	Conecta experiências passadas e conhecimentos prévios com novas informações.
Modelo em Rede	Constrói novos laços de interesse com outros especialistas por meio de <i>networking</i> .

Fonte: Traduzido e adaptado de Fogarty (2009, p. 2-3).

Em se tratando dos aspectos centrais da integração curricular, Aires (2011) aponta para quatro perspectivas: integração das experiências, integração social, integração do conhecimento e integração como uma concepção curricular. O primeiro aspecto, integração das experiências, leva em consideração as vivências pessoais ou sociais do indivíduo, de modo a valorizar esquemas baseados em experiências prévias integrados a novos esquemas de significação, proporcionando uma evolução às vivências. O segundo (integração social), por sua vez, ultrapassa o entendimento de um conjunto de disciplinas que ditam o que o aprendiz deve saber e baseia-se em uma formação pautada nos valores de uma sociedade democrática.

A integração do conhecimento pauta-se em um formato de organização do

currículo no qual os conhecimentos são embasados em questões pessoais e sociais, ao invés de serem organizados em disciplinas que refletem apenas os interesses voltados à elite. E, a respeito da integração como uma concepção curricular, Beane (1997, p. 30) afirma:

A integração curricular enquanto concepção curricular se preocupa em melhorar as possibilidades de integração pessoal e social através da organização do currículo em torno de problemas e questões significativas, identificados de forma colaborativa por educadores e jovens, independentemente dos limites das disciplinas¹².

Em cenário de educação bi/multilíngue, a docência compartilhada tem se apresentado como uma possibilidade de inovação e ressignificação em âmbito de integração curricular. Essa prática consiste em mais de um professor em sala de aula visando à promoção da ação educativa, na qual o “compartilhamento da docência se dará na partilha, de forma cooperativa e solidária” (HOCHNADEL; CONTE, 2019, p. 84).

No trabalho integrado e dialógico entre os educadores envolvidos na docência compartilhada, o docente atua, então, como formando e formador e é desejável que os participantes sejam incentivados para o trabalho colaborativo em todas as etapas da proposta pedagógica, desde a deliberação sobre o programa de ensino, planejamento de aulas, estabelecimento de estratégias pedagógicas e metodologias, até propostas de avaliação, soluções para os desafios encontrados e relato de resultados (SCHLATTER; COSTA, 2020).

Apesar de autores destacarem diferenças entre integração curricular e interdisciplinaridade, apontando que aquela parece estar mais associada à epistemologia das disciplinas escolares, enquanto esta parece estar mais relacionada com as disciplinas científicas, em contextos de ensino superior e pesquisa (AIRES, 2011), autores como Santomé (1998) utilizam os termos “currículo integrado” e “interdisciplinaridade do conhecimento” em um mesmo enquadramento. Nesta pesquisa, adotamos “integração curricular” e “interdisciplinaridade” como análogos.

A interdisciplinaridade pode ser definida como uma “abordagem epistemológica que nos permite ultrapassar as fronteiras disciplinares e nos possibilita tratar, de

¹² Tradução livre pela autora do original “Curriculum integration is a curriculum design that is concerned with enhancing the possibilities for personal and social integration through the organization of curriculum around significant problems and issues, collaboratively identified by educators and young people, without regard for subject-area boundaries”.

maneira integrada, os tópicos comuns às diversas áreas” (MORAES, 2005, p. 39). Para Azevedo e Andrade (2007), a interdisciplinaridade visa à promoção de um novo modelo de trabalhar o conhecimento, pautado na interação entre sujeitos-sociedade-conhecimentos nas relações que se estabelecem (professor-aluno, professor-professor e aluno-aluno), de forma a possibilitar um ambiente escolar dinâmico, onde os conteúdos sejam problematizados.

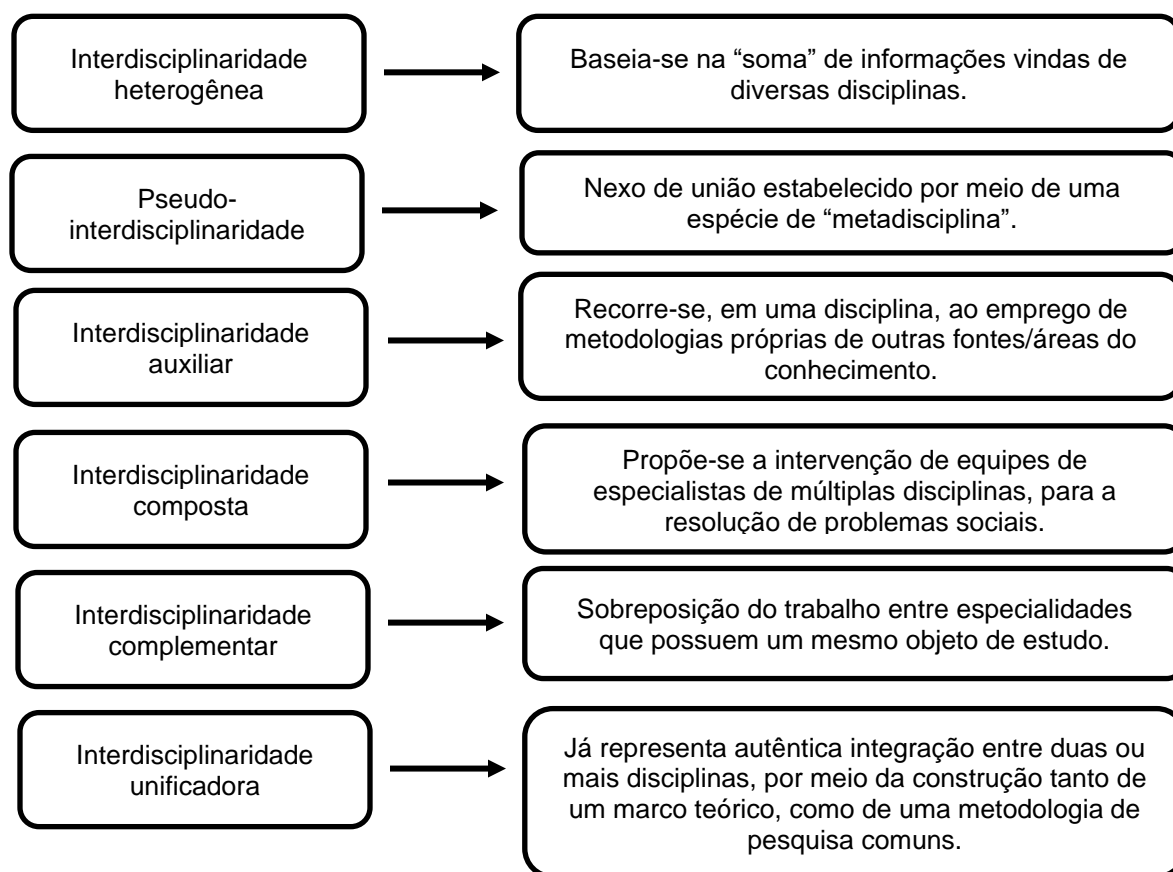
Moraes (2005) esclarece que a interdisciplinaridade foi introduzida na escola brasileira pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e que, apesar das críticas sofridas pelos PCNs por parte de alguns teóricos que os consideravam uma proposta fechada, longa e pouco discutida, os projetos interdisciplinares vêm apresentando grandes benefícios, tendo, como vantagem central, dar espaço e iniciativa à criatividade dos integrantes, bem como o estímulo à cooperação, solidariedade e troca para a construção do conhecimento.

Santomé (1998, p. 65) entende que “a interdisciplinaridade é fundamentalmente um processo e uma filosofia de trabalho que entra em ação na hora de enfrentar os problemas e questões que preocupam em cada sociedade”. Apesar de não seguirem uma única linha de ações, as intervenções interdisciplinares possuem características comuns, também apontadas pelo autor, tais como: definição de problemas, determinação dos conhecimentos necessários, desenvolvimento de um marco integrador e questões a serem pesquisadas, especificação dos estudos ou pesquisas, reunião de conhecimentos e busca de novas informações, resolução de conflitos entre as diferentes disciplinas do processo de integração, construção e manutenção da comunicação por meio de técnicas integradoras, comparação das contribuições, integração dos dados obtidos, ratificação ou não da resposta oferecida, decisão sobre o futuro da tarefa.

Diferentes modalidades de colaboração e integração entre disciplinas são apresentadas por meio da hierarquização desses níveis. Tem-se, portanto, a multidisciplinaridade, que descreve o nível mais inferior de integração, ao passo que se procura informação e auxílio em diversas disciplinas, mas sem afetá-las diretamente; a interdisciplinaridade, apontada como segundo nível de associação entre disciplinas e na qual ocorre intercâmbio e enriquecimento entre as disciplinas envolvidas; e a transdisciplinaridade, definida como a etapa superior de integração, na qual se constrói um sistema total sem fronteiras reais entre as disciplinas (SANTOMÉ, 1998).

Modalidades distintas dentro do nível da interdisciplinaridade, conforme Figura 4, também são apresentadas por diversos autores e são afetadas de acordo com o grau de integração das diferentes disciplinas reagrupadas em certo momento, assim como diferentes formas de integrar o currículo, como, por exemplo: integração correlacionando diversas disciplinas; integração através de temas, tópicos ou ideias; integração em torno de uma questão da vida prática e diária; e integração a partir de temas e pesquisas decididos pelos estudantes (por conceitos, períodos históricos e/ou espaços geográficos, com base em instituições e grupos humanos, em torno de descobertas e invenções, mediante áreas do conhecimento). (SANTOMÉ, 1998).

Figura 4: Exemplos de modalidades de interdisciplinaridade



Fonte: Adaptado de Santomé (1998, p. 68-70).

Um caminho apontado como possível para o ensino bi/multilíngue é a integração por projetos, que pode ocorrer, segundo Faria e Puche (2020, p. 111), por meio de seis etapas: “(i) escolha do foco a partir de um ciclo de provocações; (ii) elaboração das questões orientadoras; (iii) planejamento do escopo do projeto; (iv)

planejamento linguístico; (v) planejamento do portfólio; e (vi) mostra do produto final”, levando-se em consideração aspectos curriculares (linguísticos, multiculturais, dentre outros), provocações, conhecimentos prévios e interação com a comunidade escolar, conforme a Figura 5.

Figura 5: Modelo de planejamento para projetos em contextos bilíngues

Apresentação do projeto	
Título do projeto:	Questão orientadora:
Padrões curriculares:	Propósito:
Produto final:	Duração:
Línguas de instrução:	
Aspectos curriculares	
Objetivos de aprendizagem: Quais são as habilidades e conteúdos a serem explorados?	Aspectos linguísticos: Quais conteúdos e aspectos linguísticos serão ensinados em cada língua ao longo do projeto?
Aspectos interlinguísticos: Quais aspectos linguísticos são relevantes para comparação e contraste nas línguas de instrução?	Aspectos multiculturais: Como os conteúdos mobilizarão diferentes repertórios socioculturais?
Letramentos: Como o desenvolvimento da leitura e escrita acontecerá ao longo do projeto?	Multiletramentos: Como linguagens digitais, artísticas e visuais podem beneficiar a investigação e a ampliação do repertório do aluno?
Provocações iniciais	
Provocações: Quais elementos e tópicos serão apresentados no ciclo de provocações? Como os elementos possibilitam que o aluno interaja com outros discursos e repertórios?	Conhecimento prévio linguístico: Como será registrado o conhecimento demonstrado pelo aluno? Aspectos a serem considerados: fonológicos, morfológicos, lexicais, sintáticos e discursivos.
Planejamento linguístico: Quais aspectos linguísticos podem ser apresentados ou revisitados ao longo do ciclo de provocações?	
Interação com a comunidade escolar	
Parcerias: Quais interações promoverão o contato do aluno com novas perspectivas socioculturais e repertórios linguísticos?	Interações com espaços públicos: Quais espaços podem ser visitados para levar ao aprofundamento da investigação e da exploração de outros ambientes de aprendizagem?

Fonte: Faria; Puche (2020, p. 119).

Inúmeros são os desafios que se apresentam em uma proposta interdisciplinar. Hochnadel e Conte (2019) apresentam a falta de parceria e de “acordo” com a prática pedagógica, bem como dificuldades ou disputas entre os educadores, falta de reflexão

colaborativa e de comprometimento como dificultadores para uma prática interdisciplinar eficaz de docência compartilhada.

Segundo Lopes (2008, p. 59-60), há outros obstáculos práticos para a efetivação do currículo integrado:

Organizações curriculares integradas usualmente suscitam problemas para a administração da escola: exigem espaços diferentes para o desenvolvimento das atividades, divisão diferenciada do tempo, previsão de horário para os encontros de professores e os processos coletivos de estudo e debate. Igualmente, é necessária uma nova maneira de realizar os registros: não basta saber que cada classe trabalhou, mas no que esteve empenhado cada aluno. Diferentes formas de avaliação em geral, e para o exame público da escola em particular, também precisam ser estruturadas.

O planejamento das atividades, bem como a organização dos espaços e materiais são fundamentais para a boa qualidade da integração. No planejamento, os docentes devem ter, como ponto centrais de análise e reflexão, as questões sociológicas, epistemológicas, psicológicas e didáticas e buscarem estabelecer a interconexão dos objetivos, as interfaces dos conteúdos e a interação dos objetivos e conteúdos através de atividades criativas, críticas e emancipatórias (AZEVEDO; ANDRADE, 2007). Sobre isso, Santomé (1998, p. 253) afirma:

Planejar, desenvolver e fazer um acompanhamento contínuo da unidade didática pressupõe uma figura docente reflexiva, com uma bagagem cultural e pedagógica importante para poder organizar um ambiente e um clima de aprendizagem coerentes com a filosofia subjacente a este tipo de proposta curricular. O planejamento e a organização dos espaços e materiais exige uma contínua observação e avaliação de tudo o que acontece na sala de aula.

Para avaliar a qualidade de uma integração curricular desenvolvida, Fogarty (2009) apresenta cinco características a serem observadas: relevância – visa tornar o aprendizado significativo e as oportunidades de aprendizagem mais relevantes, com base em experiências de vida e aplicações do mundo real; riqueza – aborda as oito inteligências múltiplas: visual-espacial, linguística-verbal, intrapessoal, interpessoal, musical, lógico-matemática, naturalista e corporal-cinestésica; relação – integra com eficácia as várias disciplinas; rigor – unidade se concentra em diversas possibilidades de temas de integração; recursão – evidências extensas dos fios críticos em todas as disciplinas, envolvidos e relacionados a situações da vida real.

A avaliação, ainda que se apresente como o elemento final no processo de

integração curricular, caracteriza-se, segundo Fogarty (2009), como parte essencial, uma vez que é o recurso que permite aos docentes a análise dos resultados das implementações que ocorreram, anteriormente, bem como a realização de melhorias para a garantia de uma integração mais rica, robusta e relevante.

3.7 GESTÃO PARTICIPATIVA

Souza (2009) entende que a escola é uma instituição cuja finalidade é a promoção do diálogo. Para Ferreira (2009, p. 38), “a necessidade de diálogo se impõe, como caminho e alternativa, em todas as suas possíveis e inúmeras formas de realizar-se”. Ainda segundo a autora, “o diálogo constitui o caminho para a efetiva participação, que possibilita construções e decisões coletivas, para que se encontrem novos rumos, projetos, políticas, nova gestão do conhecimento e do trabalho” (FERREIRA, 2009, p. 38). Esse diálogo é, por vezes, dificultado no ambiente escolar à medida que a tendência burocrática e centralizadora da cultura educacional, ainda observada nesse espaço, dificulta a promoção da participação, como apoio mútuo e integração, enquanto prática comum nas unidades educativas (LÜCK, 2015).

Para Lück (2013), a gestão pode ser entendida como um processo que conta com a mobilização das competências e dos indivíduos de forma coletiva, de modo que, por meio da participação ativa e competente, atinjam-se os objetivos educacionais. Souza (2009, p. 123) sugere um conceito de gestão escolar democrática não resumido às tomadas de decisão, mas que seja “sustentado no diálogo e na alteridade, na participação ativa dos sujeitos do universo escolar, na construção coletiva de regras (...) e na constituição de canais de comunicação”.

Em contexto de planejamento participativo, participar inclui a distribuição do poder e a construção de “o que” e “para que” fazer, “combatendo a noção de neutralidade, e buscando como se pode contribuir para interferir na realidade social, para transformá-la e para construí-la numa direção estabelecida em conjunto” (GANDIN, 2001, p. 81).

Gandin (2001) estabelece os níveis em que a participação pode ser exercida, sendo o primeiro relacionado à colaboração — nível mais frequente nas práticas atuais, embora tais práticas não revelem, exatamente, o conceito de participação; o segundo nível refere-se à decisão, que ultrapassa a colaboração, contando com uma aparência democrática mais destacada e onde, em geral, são decididos aspectos

menores, por meio de alternativas preestabelecidas; e o terceiro e último nível é chamado de construção em conjunto, que só acontece quando o poder se concentra nas mãos das pessoas, fundamentado na real igualdade entre as mesmas.

Em se tratando do ambiente escolar, muitos são os envolvidos — professores, funcionários da escola, gestores, diretores, alunos, famílias — e, assim, grande é a gama de espaços de participação que necessitam de análise e definição. Para Lück (2013), o espaço da participação de professores na vida da escola deve ocorrer em conjunto e espírito de equipe, e deve ser estabelecido pela promoção de uma conscientização dos professores acerca de seu papel social, bem como pelo estabelecimento de vínculos de liderança e tomada de decisões compartilhadas entre os diversos membros da equipe da gestão escolar. Em se tratando da participação dos pais na vida da escola, a autora relata os benefícios de se estabelecer uma cultura de aceitação, compreensão e estímulo às famílias, de modo a participarem da vida escolar, contribuindo, portanto, com a qualidade do ensino.

O estabelecimento de uma visão de conjunto associada a uma ação cooperativa; a condução por meio de um clima de confiança e reciprocidade; a valorização das diversas aptidões dos envolvidos; o foco na ideia e não em indivíduos no processo de estabelecimento de demanda de trabalho; e o estímulo à prática da elevação de responsabilidades em conjunto são, para Lück (2013), fatores significativos para a promoção de um ambiente participativo. Sobre a responsabilidade do gestor na criação de um ambiente e de uma cultura participativos, a autora afirma:

A criação de um ambiente e de uma cultura participativos constituem-se, em consequência das questões analisadas, em importante foco de atenção e objeto de liderança pelo gestor escolar, pelo qual, gradualmente, tem-se promovido mudanças significativas na organização e orientação de nossas escolas. (LÜCK, 2013, p. 89).

Nas instituições da Rede Jesuíta de Educação, o termo “colaboração” é destacado em um dos Princípios e Valores estabelecidos pela RJE, que, conforme descrito no PEC, em sua versão atualizada (2021-2025), refere-se à visão compartilhada e ao trabalho em rede. O documento aponta a gestão colaborativa como visão para 2025: “ser uma rede de centros inovadores de aprendizagem integral que educam para a cidadania global, com uma gestão colaborativa e sustentável” (COMPANHIA DE JESUS, 2021, p. 14).

A participação de diferentes agentes é essencial para a pedagogia inaciana.

Tão somente mediante a escuta e o acolhimento das diferentes vozes – alunos, famílias, professores e colaboradores – é que se conduzirá à verdadeira busca pelo *Magis* inaciano, que se relaciona ao “máximo que a pessoa pode atingir, tendo em vista seu contexto, características, habilidades e experiências” (COMPANHIA DE JESUS, 2021, p. 73).

Bordenave (1986) direciona para duas bases complementares, formadoras da participação: uma base *afetiva*, em que a participação ocorre pelo prazer que se sente na realização de ações conjuntas; e uma base *institucional*, que denota a eficácia e a eficiência da participação. Para Souza (2009, p. 133), “é certo que não parece haver democracia sem a participação” e três aspectos se destacam, nesse sentido: o primeiro, que diz respeito à normalização e à normatização da participação; o segundo, relacionado à não-participação, entendida, por vezes, como ação política estratégica; e o terceiro, voltado à associação entre democracia e participação nos processos de tomada de decisões.

Para Lück (2013), as formas de participação em processos de gestão se dão enquanto presença, expressão verbal e discussão de ideias, representação, tomada de decisão e engajamento, conforme o Quadro 4.

Quadro 4: Sentido e formas da participação em processos de gestão

○ Participação como presença	“É participante quem pertence a um grupo, ou organização, independente de sua atuação nele.”
○ Participação como expressão verbal e discussão de ideias	“A efetiva interação participativa, para além do discurso (...), pressupõe a interação de pontos de vista, de ideias e de concepções.”
○ Participação como representação	“A representação é considerada como uma forma significativa de participação: nossas ideias, nossas expectativas, nossos valores, nossos direitos.”
○ Participação como tomada de decisão	“Participar implica compartilhar poder (...), responsabilidades por decisões tomadas em conjunto como uma coletividade.”
○ Participação como engajamento	“O engajamento representa o nível mais pleno de participação” e “implica envolver-se dinamicamente nos processos sociais e assumir responsabilidades por agir com empenho, competência e dedicação”.

Fonte: Adaptado de Lück (2013, p. 36-47).

Segundo a autora, por conta da variação nas formas de participação e do conseqüente sentido efetivo da mesma, expresso pela peculiaridade da prática e de seus resultados, pode-se observar, em contextos distintos, “a prática diferenciada da participação por sua abrangência e seu poder de influência” (LÜCK, 2013, p. 35).

Em contextos educacionais, diferentes representações de participação deveriam ser observadas a fim de se garantir uma influência positiva para e dos alunos. Percebe-se, entretanto, em muitos espaços educativos, uma forma de educação que vai contra a participação e a favor do autoritarismo, ao passo que se reforça a tradição da classificação, da exaltação do melhor, da hierarquização, do recrutamento obrigatório, dentre outros modos (SOUZA, 2009), o que vai de encontro ao estabelecimento de um ambiente participativo. Para Souza (2009, p. 127), “não parece possível erradicar o autoritarismo sendo autoritário, construir o diálogo sendo demagógico, superar a violência agindo de forma preconceituosa”.

Libâneo (2004, p. 102) defende que “a participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”. Sobre a participação da escola, Bordenave (1986, p. 61) acrescenta que “por sobre todas as coisas, a participação escola-comunidade constitui um laboratório vivo onde os futuros cidadãos aprendem a difícil arte da convivência democrática”.

A gestão de uma educação bi/multilíngue que tenha como premissa o fortalecimento da cidadania global e da participação demanda uma atuação ativa dos diferentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, que, segundo Souza (2009), não é efetivada somente por meio dos instrumentos organizacionais e legais escolares e dos sistemas de ensino (conselhos, eleições, associações de pais, grêmios estudantis). É dever dos comprometidos com o universo escolar a garantia da democracia e do diálogo como princípios das relações na esfera escolar e no fundamento da vida.

4 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta o encadeamento metodológico desta pesquisa, considerando a caracterização e os procedimentos selecionados para sua realização, como os métodos de coleta de dados, a análise dos dados e o desenvolvimento da pesquisa-ação.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A dimensão de intervenção desta pesquisa caracteriza-se pela elaboração colaborativa de um conjunto de orientações para o aperfeiçoamento da prática de integração curricular bilíngue com vistas à cidadania global, nas séries iniciais do Ensino Fundamental 1 no Colégio Anchieta de Nova Friburgo (RJ). A abordagem metodológica adotada é a qualitativa, tendo em vista a valorização das percepções e as visões dos sujeitos envolvidos e a não quantificação dos dados, uma vez que o “enfoque qualitativo utiliza a coleta de dados sem medição numérica para descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação” (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 33).

Para Creswel (2010, p. 236), as características gerais da pesquisa qualitativa baseiam-se nos seguintes fatos:

A pesquisa ocorre no ambiente natural, baseia-se no pesquisador como instrumento para a coleta de dados, emprega múltiplos métodos de coleta de dados, é indutiva, é baseada nos significados dos participantes, é emergente, frequentemente envolve o uso de uma lente teórica, é interpretativa e holística.

Para Minayo (2002, p 21-22), a pesquisa qualitativa tem como foco de seu trabalho os âmbitos dos “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Em uma perspectiva qualitativa, Silveira e Córdova (2009) afirmam que os pesquisadores procuram explicar a razão das coisas, manifestando o que cabe ser realizado. Segundo os autores, “a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA,

2009, p. 32).

4.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Em se tratando da caracterização da pesquisa quanto aos procedimentos, esta se identifica como pesquisa-ação, ao passo que visa à construção coletiva de algo novo. Para Thiollent (1986, p. 14):

(...) a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Os princípios da pesquisa-ação estão pautados no reconhecimento da diversidade, uma vez que os participantes estão envolvidos, de forma direta, com as etapas da preparação e da concretização da formação da pesquisa, atuando na escolha tanto do conteúdo quanto dos procedimentos (THIOLLENT, 1986).

Thiollent e Collete (2014) indicam que a origem da pesquisa-ação está na abordagem “*Action Research*”, proposta nos EUA por Kurt Lewin, em psicologia social, na década de 1940. Nas décadas que se seguiram, a abordagem em questão difundiu-se para a Grã-Bretanha e países escandinavos, tendo sido utilizada, nos âmbitos de organização e educação, em contexto de reconstrução e adaptação em um cenário pós-guerra.

A pesquisa-ação teve seu crescimento a partir da década de 1960, tendo sido influenciada por nomes como Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão e voltada para o campo da educação popular. Duas décadas após, o termo *Participatory Action Research* foi cunhado por Orlando Fals Borda e, segundo Thiollent e Collete (2014, p. 209), “atualmente, a pesquisa-ação e a pesquisa participante existem de forma diversificada, com várias tendências e tipos de propostas bastante distantes, ou até divergentes, mas há também muita proximidade, ou tentativa de aproximação”.

As diferenças entre o que se entende por pesquisa-ação e seus campos e tendências estão pautadas, em geral, nas distinções culturais ou linguísticas. E, em se tratando dos “tipos e graus de participação”, Thiollent e Collete (2014) afirmam que o nível pode variar entre graus distribuídos nas dimensões de explicação, aplicação e implicação. Segundo os autores, o nível de participação também é variável, uma vez que “a participação na pesquisa não é vista, então, como característica definida, como

se fosse de tipo ‘é’ ou ‘não é’. É uma propriedade mutável que pode ter diversas formas e intensidades” (THIOLLENT; COLLETE, 2014, p. 209), mas espera-se que tal nível cresça, ao longo do projeto, e não o contrário.

Características comuns, entretanto, são verificadas na pesquisa-ação, como integração ampla e explícita entre pesquisadores e participantes na situação investigada, que culmina na ordem de prioridade dos problemas e das soluções a serem encaminhadas por meio de ação concreta; objeto de investigação constituído por situação social e pelos problemas de diferentes naturezas identificados nessa situação; objetivo de resolver ou esclarecer problemas da situação observada; acompanhamento das decisões e ações; e propósito da ampliação do conhecimento dos pesquisadores e do conhecimento ou “nível de consciência das pessoas” (THIOLLENT, 1986).

Tendo em vista que a proposta de intervenção desta pesquisa se estabelece pela ação concreta da construção coletiva de um conjunto de orientações para o processo de integração curricular bilíngue objetivando à cidadania global, na qual a pesquisadora e os participantes tiveram atuação colaborativa e constante a partir de suas experiências e vivências diárias, a pesquisa caracteriza-se, portanto, quanto aos procedimentos, como pesquisa-ação.

4.3 MÉTODOS DE COLETA DOS DADOS

Optou-se por duas formas de coletas dos dados, pesquisa documental e observação das práticas, que convergem com a proposta da pesquisa e oferecem sustentação para o diagnóstico das práticas ativas em contexto bilíngue nos anos iniciais do Ensino Fundamental 1 (Colégio Anchieta RJ).

4.3.1 Pesquisa documental

A pesquisa documental caracteriza-se como uma das técnicas para a coleta de dados. Definiu-se, para comporem o conjunto de fontes documentais, as seguintes fontes, entendendo-se que a literatura especializada da RJE, bem como documentos que contextualizam as vivências no campo empírico são de extrema valia para a obtenção e consolidação de informações:

- a) Documentos da RJE/Companhia de Jesus: PEC e Tradição Viva;

- b) Projeto Político Pedagógico do Colégio Anchieta RJ;
- c) Regimento Escolar do Colégio Anchieta RJ;
- d) Matrizes Curriculares do Colégio Anchieta RJ;
- e) Projeto Bilíngue do Colégio Anchieta RJ.

Os documentos da Rede Jesuíta de Educação e da Companhia de Jesus (PEC e Tradição Viva) são relevantes para esta pesquisa, pois norteiam e inspiram práticas pedagógicas que dialogam com as propostas para as unidades educativas da Companhia de Jesus, no mundo, e da Rede Jesuíta de Educação, em esfera nacional. Já as fontes documentais do Colégio Anchieta RJ (Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Matrizes Curriculares e Projeto Bilíngue) oferecem um panorama que expressa a proposta educacional do colégio, as normatizações da instituição de ensino, a organização das práticas educativas e do projeto bilíngue da unidade educativa.

Segundo Lüdke e André (1986), apesar de pouco explorada nas áreas de educação e ação social, a análise documental constitui-se fonte valiosa de obtenção de dados qualitativos, complementando informações obtidas por outros meios. Para Saccol et al. (2012, p. 64-65), “os documentos constituem importante fonte de informações atuais ou mesmo históricas” e “permitem ao pesquisador comprovar documentalmente explicações e esclarecimentos sobre determinado tema”.

Diversos instrumentos são considerados fontes documentais, tais como leis e regulamentos, normas, pareceres, jornais, revistas, discursos, livros, estatísticas, arquivos escolares e outros (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), mas é fundamental a existência de outras fontes de comprovação, uma vez que uma informação escrita pode não ter se concretizado na prática (SACCOL et al., 2012).

Algumas das vantagens da utilização da pesquisa documental se relacionam à estabilidade das fontes, que podem ser consultadas por diversas vezes e servir de base para outros estudos; à fundamentação para as declarações do pesquisador, que, nesta pesquisa, oferece informações sobre o contexto do Colégio Anchieta RJ, bem como das propostas da RJE e Companhia de Jesus; e seu baixo custo. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

4.3.2 Observação das práticas

Como método significativo para a coleta de dados, a observação permite a

obtenção de informações sobre o contexto efetivo dos participantes da pesquisa no ambiente de estudo (SACCOL et al., 2012).

A observação vem ocupando lugar de privilégio nas abordagens de pesquisa educacional. Utilizada como o principal método de coleta de dados ou associada a outros métodos, “possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Algumas das vantagens obtidas por meio desse método de coleta de dados se dão ao passo que a experiência direta se reflete como o melhor teste de verificação da ocorrência de um fenômeno, o observador pode se utilizar de conhecimentos e experiências pessoais como auxílio para a compreensão e interpretação do fenômeno, o observador aproxima-se da “perspectiva dos sujeitos” e as técnicas de observação auxiliam na descoberta de novos aspectos de um problema (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Ademais, Saccol et al. (2012) assinalam, como outras vantagens, a coleta de dados acerca de atitudes comportamentais típicas e o fato de a observação possibilitar meios diretos para o estudo de uma grande variedade de fenômenos.

A observação das práticas necessita, conforme apontam Lüdke e André (1986), de uma determinação prévia de “o quê” e “como” observar. Nesta pesquisa, optou-se pela observação de aulas de 50 minutos cada, por meio da seguinte organização, conforme o Quadro 5: duas aulas de regência no 1º ano, duas aulas de regência no 2º ano, duas aulas de regência no 3º ano e uma aula de Música no 2º ano.

As práticas observadas refletem o cenário de integração curricular bilíngue nas séries iniciais do Colégio Anchieta RJ. A observação, cumprindo papel diagnóstico, deve oferecer dados acerca de como esse modelo pedagógico tem acontecido na prática. Tal modelo se baseia no planejamento integrado que ocorre por meio da regência compartilhada (um professor regente em língua de origem – português – e um professor regente em língua adicional – inglês –, em cada série), bem como nas aulas com práticas de translinguagem – português e inglês (Música).

Quadro 5: Observação de aulas

PRÁTICAS OBSERVADAS		
1º ANO EF	2º ANO EF	3º ANO EF
1- Aula de regência em língua de origem – português (foco em habilidades de Matemática e LEO - Leitura, Escrita e Oralidade)	1- Aula de regência em língua de origem – português (foco em habilidades de Ciências)	1- Aula de regência em língua de origem – português (foco em habilidades de Ciências)
2- Aula de regência em língua adicional – inglês (foco em habilidades de Matemática e LEO - Leitura, Escrita e Oralidade)	2 - Aula de regência em língua adicional – inglês (foco em habilidades de Ciências)	2- Aula de regência em língua adicional – inglês (foco em habilidades de Ciências)
	3 - Aula de Música em língua de origem – português e em língua adicional – inglês (Translinguagem)	

Fonte: elaborado pela autora (2023).

A observação ocorreu de modo que a pesquisadora atuasse como espectadora nas práticas de aula e tornasse explícitos aos professores observados os seus papéis, os propósitos do estudo e o roteiro para a observação que foi utilizado, sendo mantidos o anonimato e a adesão voluntária, e não havendo nenhum prejuízo aos envolvidos por conta dos dados obtidos pela observação das aulas.

O roteiro para observação de aulas (Quadro 6), formalmente desenvolvido a fim de avaliar a ocorrência de certos tipos de comportamento (SACCOL et al., 2012), foi elaborado tendo como bases os seguintes referenciais: o Programa Docente Magis (PDM) do Colégio Anchieta RJ, que visa contribuir no desenvolvimento contínuo do corpo de professores através da avaliação docente (incluem-se as observações de aula) e da formação continuada, bem como o referencial teórico desta pesquisa.

Quadro 6: Roteiro para observação de aulas

Roteiro para observação de aulas em contexto bilíngue
1- Verificam-se características da ECG (educação para a cidadania global)?
2- Percebem-se elementos do planejamento integrado nas práticas de aula?
3- A utilização da língua adicional (LA) foi consolidada?
4- A utilização da língua de origem (LO) foi valorizada?
5- A translinguagem foi utilizada para potencializar o processo de ensino-aprendizagem?
6- As características da abordagem CLIL se destacaram durante as aulas?
7- O professor utilizou estratégias adequadas de <i>scaffolding</i> ?
8- As aulas contemplam o tríptico de linguagem (linguagem da/para/por meio da aprendizagem)?
9- A sequência da aula foi bem estruturada?
10- O professor garantiu retornos (<i>feedbacks</i>) aos alunos?
11- As tecnologias educacionais (em caso de sua utilização) estão adequadas às propostas da aula em contexto bilíngue?
12- O professor garantiu momentos de promoção da consciência cultural e interculturalidade?
13- A gestão do ambiente de aprendizagem se mostrou adequada?
14- Diferentes recursos foram utilizados de modo a contribuir significativamente para o <i>input</i> e o <i>output</i> no aprendizado?
15- Os conhecimentos prévios dos alunos foram reconhecidos?
16- O professor aplicou metodologias que estimulam o trabalho interativo?

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Os critérios contidos no roteiro para observação levam em consideração aspectos relacionados à abordagem CLIL, à translinguagem como prática facilitadora de aprendizado para educação bilíngue, à gestão da aprendizagem, às habilidades em língua de origem e em língua adicional, às metodologias e aos recursos adotados, dentre outros. Os professores cujas aulas foram assistidas foram previamente informados acerca do roteiro para observação e aderiram, voluntariamente, a esta prática. O período observado foi de dez dias, tendo sido as aulas do 1º ano e as do 2º ano observadas na primeira semana, e as do 3º ano e a de Música, na segunda semana.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

Seguindo as etapas propostas por Lüdke e André (1986), em se tratando da técnica de análise do conjunto das fontes documentais para obtenção dos dados, como primeira ação, após a seleção das fontes documentais, foi realizada a análise dos documentos.

Em relação às observações, a unidade de contexto foi a das séries iniciais (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental 1, que contam com a proposta de regência compartilhada, na qual dois professores – um representante da língua de origem e um representante da língua adicional –, compartilham a regência da turma. Nesse modelo, há momentos de aulas conduzidos pelo professor que as ministra em língua portuguesa e, nos outros momentos, a condução se dá pelo professor em língua inglesa, bem como por professores que atuam simultaneamente em português e em inglês, compondo as práticas de translinguagem.

Um tipo de texto que pode ser trabalhado pela análise de conteúdo é o produzido através dos protocolos de observação (CAREGNATO; MUTTI, 2006), os quais, nesta pesquisa, foram materializados no roteiro de observação de aulas (Quadro 6). A análise de conteúdo foi realizada por meio de categorias temáticas, organizadas previamente conforme indicado no Quadro 7, que apresenta a correlação entre as categorias prévias de análise e o roteiro para observação de aula.

Quadro 7: Correlação –
Categorias prévias de análise e roteiro para observação de aula

Categorias prévias de análise	Roteiro para observação de aula
○ Relação das atividades com a proposta de Educação para a Cidadania Global (ECG)	1- Verificam-se características da ECG (educação para a cidadania global)?
○ Integração de conteúdo (<i>Content</i>) e língua (<i>Language</i>)	6- As características da abordagem CLIL se destacaram durante as aulas?
○ Integração de planejamento em contexto bilíngue	2- Percebem-se elementos do planejamento integrado nas práticas de aula? 16- O professor aplicou metodologias que estimulam o trabalho interativo?
○ Utilização da translinguagem como	3- A utilização da língua adicional (LA) foi

potencializadora da aprendizagem	consolidada? 4- A utilização da língua de origem (LO) foi valorizada? 5- A translinguagem foi utilizada para potencializar o processo de ensino-aprendizagem?
○ Utilização das tecnologias educacionais a favor da aprendizagem	11- As tecnologias educacionais (em caso de sua utilização) estão adequadas às propostas da aula em contexto bilíngue? 14- Diferentes recursos foram utilizados de modo a contribuir significativamente para o <i>input</i> e o <i>output</i> no aprendizado?
○ Regência compartilhada como modelo pedagógico	2- Percebem-se elementos do planejamento integrado nas práticas de aula? 3- A utilização da língua adicional (LA) foi consolidada? 4- A utilização da língua de origem (LO) foi valorizada? 5- A translinguagem foi utilizada para potencializar o processo de ensino-aprendizagem?
○ Competências docentes para educação bilíngue	7- O professor utilizou estratégias adequadas de <i>scaffolding</i> ? 8- As aulas contemplam o tríptico de linguagem (linguagem da/para/por meio da aprendizagem)? 9- A sequência da aula foi bem estruturada? 10- O professor garantiu retornos (<i>feedbacks</i>) aos alunos? 13- A gestão do ambiente de aprendizagem se mostrou adequada? 14- Diferentes recursos foram utilizados de modo a contribuir significativamente para o <i>input</i> e o <i>output</i> no aprendizado?
○ Avaliação em contexto de integração curricular bilíngue	10- O professor garantiu retornos (<i>feedbacks</i>) aos alunos?

	15- Os conhecimentos prévios dos alunos foram reconhecidos?
○ Desenvolvimento da interculturalidade crítica	12- O professor garantiu momentos de promoção da consciência cultural e interculturalidade?
○ Gestão participativa como facilitadora no processo de ensino-aprendizagem bilíngue	Diversos pontos destacados no roteiro para observação de aula

Fonte: elaborado pela autora (2023).

A correlação expressa no Quadro 7 demonstra uma interrelação entre componentes do contexto educacional bilíngue. O roteiro delinea aspectos pertinentes, tais como a congruência das atividades com os princípios da Educação para a Cidadania Global, a integração do planejamento pedagógico em ambiente bilíngue, bem como a aplicação da translíngua e a adoção da regência compartilhada como modelos pedagógicos. Adicionalmente, destaca-se a importância da integração entre conteúdo e língua. As categorias de análise abrangem competências específicas do corpo docente para a educação bilíngue, a utilização eficaz das tecnologias educacionais, o fomento do desenvolvimento da interculturalidade crítica e a avaliação contínua em contextos curriculares bilíngues. Ressalta-se, ainda, a gestão participativa como elemento catalisador no processo de ensino e aprendizagem em ambientes bilíngues.

A forma de registro se deu por meio de sínteses e anotações à margem do material analisado (conjunto de fontes documentais e relatório de observação de aulas) e, conforme previamente mencionado, a organização do material colhido ocorreu através da análise das categorias. Como passo seguinte, por meio do desenvolvimento da pesquisa-ação, realizou-se a avaliação colaborativa do conjunto inicial das categorias estabelecidas e compartilhamento, com o grupo, dos resultados previamente analisados por meio de tais categorias, objetivando aumento do conhecimento, aprofundamento da visão anteriormente proposta e estabelecimento de relações e associações por intermédio de diferentes olhares.

4.5 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA-AÇÃO

O lugar de atuação do pesquisador se faz cenário propício para a emergência de reflexões acerca do problema de pesquisa, o que garante “uma dimensão socialmente comprometida e não o caráter de soluções únicas capazes de atender a situações supostamente padronizadas” (COSTA; GHISLENI, 2021, p. 13). Engel (2000) anuncia que, nesse sentido, a pesquisa-ação é um importante instrumento na área de ensino, ao passo que permite que os professores a ela recorram para buscarem melhorias no processo de ensino-aprendizagem em seus ambientes de atuação.

Para o desenvolvimento da pesquisa-ação, realizaram-se sete rodadas para discussões coletivas, compartilhamentos e elaborações, fazendo-se uso de gravação de áudio e transcrição. Cinco desses encontros, com duração média de uma hora, foram programados para acontecerem durante as reuniões de formação em serviço com foco em planejamento integrado, e os outros dois, em momentos específicos. Entretanto, o grupo optou pela alteração das datas dos dois últimos encontros, que ocorreram em momentos específicos (27/11/2023 e 04/12/2023) e não mais em reuniões de formação, pois entendeu-se que, dessa forma, seriam mais bem aproveitados e a adesão seria maior.

A equipe da pesquisa-ação foi composta por membros da equipe de gestão (pesquisadora – coordenadora do currículo bilíngue e coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental 1) e docentes das seguintes séries: 1º, 2º e 3º anos (um professor regente em língua de origem, um professor regente em língua adicional e um professor de música, que atua com a translinguagem). A adesão aos encontros foi opcional, tendo sido garantido o anonimato.

As etapas da pesquisa-ação ocorreram de forma cooperativa e pautadas nas experiências de cada participante, tendo sido iniciadas após o diagnóstico individual realizado pela pesquisadora e baseado na análise das fontes documentais e da observação de aulas, com base nas categorias de análise. As etapas colaborativas foram propostas conforme a estrutura detalhada no Quadro 8:

Quadro 8: Desenvolvimento da pesquisa-ação (ações colaborativas)

<p>➤ 1- Alinhamento conceitual</p>	<p><u>Encontro 1</u> – Apresentação resumida do material teórico e dos objetivos da pesquisa para alinhamento conceitual.</p>
<p>➤ 2- Diagnóstico coletivo</p>	<p><u>Encontro 2</u> – Leitura e partilha acerca da síntese individual proposta pela pesquisadora com base na análise das fontes documentais e da observação das práticas;</p> <p><u>Encontro 3</u> – Elaboração do diagnóstico coletivo (tendo como um dos subsídios a síntese individual proposta pela pesquisadora).</p>
<p>➤ 3- Elaboração do conjunto de orientações</p>	<p><u>Encontro 4</u> – Ideação para a elaboração do conjunto de orientações - <i>Brainstorming</i>;</p> <p><u>Encontro 5</u> – Início da elaboração do conjunto de orientações;</p> <p><u>Encontro 6</u> – Desenvolvimento da elaboração do conjunto de orientações.</p>
<p>➤ 4- Revisão do conjunto de orientações</p>	<p><u>Encontro 7</u> – Conclusão e avaliação do conjunto de orientações.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Em educação, o desenvolvimento de uma pesquisa-ação e o caráter participativo que ela possibilita asseguram ganhos simbólicos e a promoção de reflexões críticas construtivas, que se constituem fundamentais na gestão e na produção de conhecimentos (THIOLLENT; COLETTE, 2014). A opção pela pesquisa-ação, no contexto do campo empírico desta pesquisa, oportuniza a cocriação, entre gestão e corpo docente, de um instrumento de grande relevância para a implantação do currículo bilíngue do Colégio Anchieta RJ, potencializando a integração curricular bilíngue que se dá nas séries iniciais do Ensino Fundamental 1.

Em conformidade com o apresentado na Carta de Anuência e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, localizados nos apêndices A e B,

respectivamente, todos os cuidados éticos foram garantidos, tendo sido mantidos o sigilo e a confidencialidade das informações, de modo que a participação dos sujeitos da pesquisa ocorresse de forma voluntária e pudesse ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum dano.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta e analisa os resultados da aplicação de uma série de metodologias para investigar a efetividade e as lacunas do currículo bilíngue integrado do Colégio Anchieta (RJ), no contexto das séries do 1º ao 3º do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Inicialmente, apresenta-se o resultado da análise de documentos da Companhia de Jesus e da unidade educativa, tendo como base categorias definidas e fundamentadas no referencial teórico da pesquisa. A análise documental possibilita entender o que a Companhia de Jesus e o colégio apresentam no que tange à formação dos sujeitos por meio de uma educação bi/multilíngue com vistas à cidadania global, bem como o que não é contemplado nas fontes documentais analisadas em relação às categorias determinadas.

Em seguida, é descrita a observação de aulas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, na qual se fez uso das mesmas categorias de análise para coletar dados sobre a prática de integração curricular bilíngue no colégio e seu impacto no desenvolvimento da cidadania global dos alunos.

A narrativa analítica da pesquisa-ação descreve, então, os sete encontros do grupo de pesquisa-ação, delineando seu progresso e resultados através do compartilhamento colaborativo entre os membros do grupo, compostos por representantes do corpo docente e do corpo gestor.

5.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

A pesquisa documental levou em consideração fontes documentais da Rede Jesuíta de Educação e da Companhia de Jesus que norteiam práticas pedagógicas próprias dos colégios jesuítas, além de fontes documentais do Colégio Anchieta RJ.

A análise documental revela, de acordo com a categoria de análise sobre a relação das atividades com a proposta de Educação para a Cidadania Global, que o Colégio Anchieta RJ fundamenta sua abordagem educacional em uma visão global e bilíngue, alinhada à promoção da cidadania global em uma perspectiva inaciana. Entretanto, os documentos da unidade educativa não apontam para objetivos específicos relacionados à Educação para a Cidadania Global, como os apontados pela UNESCO (2015): formação para uma identidade coletiva, conhecimento profundo

de questões globais e habilidades cognitivas, sociais e comportamentais objetivando a ação cooperativa e responsável.

O Documento “Tradição Viva”, ao destacar o comprometimento com a cidadania global como um dos identificadores dos colégios jesuítas, direciona para a integração da ECG ao currículo central, de modo a se promover ações como proficiência em línguas estrangeiras e parcerias internacionais (ICAJE, 2019). No PEC 2021, foi incluída a temática da cidadania global em diversas passagens, o que não havia na versão inicial, de 2016. Para 2025, a visão da RJE almeja que a Rede Jesuíta de Educação se constitua como uma rede de inovação, voltada à aprendizagem integral e à educação para a cidadania global, através de gestão colaborativa e sustentável (COMPANHIA DE JESUS, 2021).

O Regimento do Colégio Anchieta RJ reforça o compromisso com a formação de cidadãos globais por meio da educação bilíngue, destacando a língua como conexão entre culturas. Por sua vez, o documento Projeto Bilíngue Anchieta RJ evidencia a formação de cidadão para e com os outros, conectando línguas a diversas culturas, estando a cidadania global atrelada à transformação social. Por fim, as Matrizes Curriculares do colégio incluem o componente curricular “Global Citizenship” no Ensino Fundamental, reforçando a perspectiva global.

Em síntese, a análise documental revela que o Colégio Anchieta RJ, embasado em princípios inicianos e na tradição jesuíta, enfatiza uma formação voltada à promoção da cidadania global em cenário de educação bilíngue. Apesar desse comprometimento, observa-se uma lacuna nos documentos pesquisados em relação aos objetivos específicos propostos pela UNESCO para a Educação para a Cidadania Global. O “Tradição Viva” e o PEC 2021 evidenciam avanços recentes na integração da cidadania global no currículo, apontando para parcerias internacionais e proficiência em línguas estrangeiras. O Regimento e o Projeto Bilíngue destacam a língua como ponte entre culturas, enquanto as Matrizes Curriculares formalizam a inclusão do componente “Global Citizenship”. Contudo, para atingir plenamente os objetivos propostos para 2025 pela Rede Jesuíta de Educação, entende-se necessário um alinhamento mais explícito com as diretrizes da ECG, visando uma formação integral que promova não apenas habilidades cognitivas, mas também sociais e comportamentais, visando à ação cooperativa e responsável.

No que diz respeito à categoria de análise voltada à integração de conteúdo e língua, a abordagem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) é destacada

no PPP e no Projeto Bilingue Anchieta RJ, enquanto as Matrizes Curriculares apresentam uma área de conhecimento específica denominada "CLIL". Todavia, não se percebe um aprofundamento nos documentos acerca dos seis campos de características CLIL, relacionados à ativação, à orientação para compressão, ao foco na linguagem, ao foco na fala, ao foco na escrita e à avaliação, revisão e feedback (DALE; TANNER, 2012), nem há menção aos 4 Cs (conteúdo, comunicação, cognição e cultura) destacados por Coyle, Hood e Marsh (2010) como os quatro blocos de construção contextualizados que, unidos, resultam na eficácia do CLIL.

Assim, entende-se que, apesar das menções à abordagem nos documentos do colégio, não foram identificadas orientações que qualificam mais o que se entende por CLIL e como se operacionaliza o "Content and Language Integrated Learning" na forma de práticas pedagógicas esperadas. Além disso, a abordagem não foi mencionada nos documentos norteadores da educação da Companhia de Jesus. Sendo assim, acredita-se que a generalidade de informações pode levar à não uniformidade das práticas relacionadas à CLIL.

Acerca da categoria relacionada à integração do planejamento em contexto bilíngue, torna-se evidente a abrangência dessa temática no PPP e no Regimento Anchieta RJ, que salientam a prática educativa por meio da integração curricular nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, em contexto de educação bilíngue. A Matriz Curricular do colégio, na etapa da Educação Infantil, indica componentes curriculares ministrados em Língua de Origem e em Língua Adicional. Os documentos não apontam, porém, para informações minuciosas, como, por exemplo, os modelos de integração curricular – celular, conectado, aninhado, sequenciado, em teia, rosqueado, integrado, imerso ou em rede –, salientados por Fogarty (2009).

Sobre a operacionalização de um planejamento integrado, não foram localizadas informações específicas nos documentos do colégio, apesar de as reuniões de planejamento integrado acontecerem uma vez por mês, às terças, das 18h20min às 20h, em formações nomeadas "formações em serviço". Tais informações são acordadas entre colégio e corpo docente, mas não estão formalizadas nos documentos analisados. E, nos documentos analisados da Rede Jesuíta de Educação e da Companhia de Jesus, não foram identificadas informações pertinentes a essa categoria, sugerindo uma possível lacuna em relação ao direcionamento acerca do planejamento integrado bilíngue.

No que tange à categoria que versa sobre a translinguagem como

potencializadora da aprendizagem, entende-se que essa prática é desenvolvida em cenários específicos, na unidade educativa, por meio de projetos através dos componentes curriculares Body in Motion, Music Class e Science Lab, conforme proposto no PPP e no Projeto Bilíngue Anchieta RJ. Os documentos do colégio não apresentam, contudo, uma definição mais detalhada da translinguagem enquanto prática pedagógica, e sua aplicação se destina a práticas exclusivas nas disciplinas previamente mencionadas. Também não se percebe, nos documentos da RJE/Companhia de Jesus analisados, menções a essa prática e, por meio das análises apresentadas, verifica-se uma possível ausência de diálogo institucional sobre a utilização da translinguagem como estratégia potencializadora da aprendizagem, o que pode minimizar o estímulo à criação de espaços de translinguagem que, segundo Wei (2017), possibilitem aos usuários da linguagem a integração de espaços sociais.

Já em relação à categoria relacionada à utilização das tecnologias educacionais a favor da aprendizagem, é evidente, nos documentos, o destaque para a promoção da cidadania global por meio do uso de Tecnologia Educacional, conforme apresentado no PPP Anchieta RJ, que aponta para a formação de cidadãos conscientes, competentes, compassivos e comprometidos por meio de formação acadêmica que permite o conhecimento da tecnologia e da ciência (COLÉGIO ANCHIETA, 2022a) e no PEC 2021, que aponta para a inclusão da temática do aprendizado em ambientes virtuais com vistas ao desenvolvimento da cidadania global (COMPANHIA DE JESUS, 2021). O Projeto Bilíngue Anchieta RJ enfatiza o trabalho com as TEs atrelado ao desenvolvimento das competências do século XXI. Porém, nenhum dos documentos aborda a utilização das Tes em contexto de aprendizagem bilíngue. Desta forma, a ausência de abordagem específica sugere uma oportunidade para uma reflexão mais profunda sobre como a integração das tecnologias educacionais com a abordagem bilíngue pode maximizar a formação global proposta pelos colégios da Companhia de Jesus.

A respeito da categoria de análise sobre a regência compartilhada como modelo pedagógico, verifica-se a menção a essa prática no PPP, no Regimento Anchieta RJ e no Projeto Bilíngue Anchieta RJ, destacando a colaboração e a integração na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental (1º ano ao 3º ano EF) por meio da regência compartilhada. Não há, no entanto, nos documentos analisados, definição desse modelo pedagógico nem explicitação sobre

as competências docentes para a educação bilíngue como as habilidades reflexivas e de desenvolvimento, além das competências linguísticas, metodológicas, organizacionais, interpessoais e colaborativas, abordadas por Casado (2015). Não foram identificados, também, apontamentos específicos sobre avaliação em contexto de integração curricular bilíngue, nem em documentos da unidade educativa, nem em documentos da RJE/Companhia de Jesus.

Por conseguinte, em se tratando da análise das categorias “regência compartilhada como modelo pedagógico”, “competências docentes para educação bilíngue” e “avaliação em contexto de integração curricular bilíngue”, os documentos examinados no contexto do Colégio Anchieta RJ bem como nos da RJE e da Companhia de Jesus revelam uma lacuna e uma não-uniformidade nesses quesitos. Essa lacuna destaca uma área de oportunidade para a instituição aprimorar sua abordagem pedagógica e estabelecer diretrizes mais claras no que concerne ao modelo de regência, às competências docentes e à avaliação em um contexto de educação bilíngue.

Quanto à categoria de análise voltada ao desenvolvimento da interculturalidade crítica, o documento “Tradição Viva” destaca o sétimo identificador global dos colégios jesuítas, objetivando a promoção de uma interculturalidade desenvolvida criticamente. O documento direciona para a consciência que se deve ter de sua própria cultura – inculturação –, realizada de forma crítica, de modo a se reconhecer a existência de diversas outras culturas – multiculturalidade – e se estabelecer conexões com outros seres humanos, enriquecendo-se com a multiplicidade de culturas nesse processo – interculturalidade (ICAJE, 2019). Entretanto, o PPP Anchieta RJ, ao abordar a progressão do conhecimento na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não focaliza explicitamente a interculturalidade crítica e abarca, apenas, a questão da ampliação das práticas da experiência intercultural dos alunos.

Assim, sobre o desenvolvimento da interculturalidade crítica, o documento “Tradição Viva” emerge como um elo significativo ao destacar o sétimo identificador global, voltado ao comprometimento dos colégios jesuítas com a interculturalidade. No entanto, ao analisar o PPP Anchieta RJ, notamos uma ausência de focalização da interculturalidade crítica. O documento aborda, de maneira mais ampla, a expansão das práticas de experiência intercultural dos alunos na progressão do conhecimento. Essa discrepância entre os documentos sugere a necessidade de um alinhamento conceitual. Uma abordagem mais explícita sobre a interculturalidade crítica nos

documentos da unidade educativa pode contribuir para uma implementação mais integral dos princípios jesuítas no contexto educacional do Colégio Anchieta RJ.

E, em se tratando da categoria de análise que versa sobre a gestão participativa, esta é destacada, no PEC 2021, como espaço de compartilhamento de poder e de responsabilidade, em que a “participação é mais que uma oportunidade de compartilhamento de poder; é um compromisso de corresponsabilização pelo trabalho e pelos resultados alcançados” (COMPANHIA DE JESUS, 2021, p. 43). Entretanto, o PEC esclarece que a gestão colaborativa não significa ausência de liderança ao destacar que “o modelo matricial de estruturas organizacionais é o que mais se aproxima da integração desejada nas Unidades da RJE, já que favorece o funcionamento harmônico das diversas instâncias da instituição” (COMPANHIA DE JESUS, 2021, p. 46). No Regimento Escolar do Colégio Anchieta RJ, abarca-se a questão de a Coordenação Pedagógica Bilingue assessorar as equipes gestoras e docentes através da gestão participativa e por meio da construção colaborativa do Currículo Bilingue do colégio.

Não são percebidas menções, em nenhum documento analisado, à prática da gestão colaborativa enquanto ferramenta potencializadora de educação bilíngue, conforme sugere Souza (2009) ao afirmar que a gestão de uma educação bi/multilíngue com vistas à cidadania global e à participação demanda atuação ativa dos diferentes envolvidos no universo escolar.

Por fim, na categoria de análise que se dedica à gestão participativa como facilitadora no processo de ensino-aprendizagem bilíngue, destaca-se a ênfase dada a esse princípio nos documentos institucionais do Colégio Anchieta RJ, notadamente no PEC 2021 e no Regimento Escolar. Ambos os documentos ressaltam a importância da gestão participativa ao indicar que essa abordagem facilita o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, chama a atenção a ausência de menções à prática da gestão colaborativa como uma ferramenta potencializadora específica para a educação bilíngue nos documentos analisados. Essa lacuna sugere uma oportunidade para a instituição considerar a incorporação explícita da gestão colaborativa como parte integrante e estimuladora da experiência educacional bilíngue oferecida pelo Colégio Anchieta RJ.

5.2 OBSERVAÇÃO DE AULAS

A análise crítica realizada por meio da observação de aulas oferece uma visão abrangente das práticas observadas, fornecendo subsídios para intervenções e aprimoramentos que visam otimizar a eficácia do ambiente de educação bilíngue. Durante o processo de análise de aulas, foram examinadas diversas facetas, focalizando-se em categorias de análise específicas. A presente avaliação contempla tanto aspectos promissores quanto desafios referentes às práticas observadas.

O roteiro para observações de aulas (Quadro 6 no capítulo de Metodologia) foi utilizado nas aulas assistidas, e os critérios contidos levam em consideração as dez categorias de análise a serem destacadas a seguir.

As observações de aulas se deram a partir da adesão voluntária dos professores envolvidos e aconteceram durante as Open Classes – evento de aulas abertas para as famílias, que, enquanto espectadoras, observam aulas em codocência para conhecerem e acompanharem a proposta de integração –, conforme Quadro 9, a seguir. As aulas diárias não se dão necessariamente em codocência, uma vez que cada professor regente possui o seu horário de aula com a turma, e a aula em conjunto ocorre apenas por meio de planejamentos específicos com este intuito. Entretanto, nos eventos de aulas abertas, opta-se pelo modelo em codocência para melhor visualização da proposta integrativa, por parte dos familiares-espectadores.

Quadro 9: Observação de aulas – Cronograma e temáticas

OBSERVAÇÕES DE AULAS
AULA 1
<p><u>Aula em codocência – Regência em LO e regência em LA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Foco: Aula de regência em Língua de Origem • Matemática e LEO (Leitura, Escrita e Oralidade) • Temática: “Formas geométricas”
AULA 2
<p><u>Aula em codocência – Regência em LO e regência em LA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Foco: Aula de regência em Língua Adicional • <i>Mathematics</i> e LEO (Leitura, Escrita e Oralidade) • Temática: “<i>Shapes</i>”
AULA 3
<p><u>Aula em codocência – Regência em LO e regência em LA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Foco: Aula de regência em Língua de Origem • Ciências • Temáticas: “Plantas, frutas e vegetais”
AULA 4
<p><u>Aula em codocência – Regência em LO e regência em LA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Foco: Aula de regência em Língua Adicional • Science • Temáticas: “<i>Plants, fruits and vegetables</i>”
AULA 5
<p><u>Aula em codocência – Regência em LO e regência em LA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Foco: Aula de regência em Língua de Origem • Ciências • Temáticas: “Animais vertebrados e grupos de vertebrados”
AULA 6
<p><u>Aula em codocência – Regência em LO e regência em LA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Foco: Aula de regência em Língua Adicional • Science • Temáticas: “<i>Vertebrate and invertebrate animals and animal habitats</i>”
AULA 7
<p><u>Aula em translinguagem – LO e LA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Música • Temáticas: “Instrumento musical - clava e ritmo”

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Acerca da categoria voltada à relação das atividades com a proposta de Educação para a Cidadania Global (ECG), a análise revelou uma consonância notável entre as temáticas abordadas nas aulas e a proposta de "Ecocidadania", uma vez que as aulas abordaram questões caras para a Companhia de Jesus, identificadas em seus princípios e valores: justiça socioambiental, cuidado com a pessoa e sustentabilidade (COMPANHIA DE JESUS, 2021). Entretanto, a conexão dessas atividades com outros pilares da Educação para a Cidadania Global, como os apontados por Blackmore (2016) ao destacar o pensamento crítico, o diálogo, a reflexão e o ser/agir responsável, não se manifestou de forma evidente, destacando-se uma lacuna neste quesito.

No que tange à categoria que versa sobre a integração de conteúdo (Content) e língua (Language), percebeu-se que o enfoque na abordagem CLIL foi um ponto forte das aulas observadas. A utilização da língua adicional para conduzir o ensino de conteúdos de específicos (formas geométricas; plantas, frutas e vegetais; animais e habitats; instrumento musical – clava e ritmo) e os objetivos apresentados apontaram para o desenvolvimento do conteúdo bem como para o desenvolvimento linguístico, o que, segundo Coyle, Hood e Marsh (2010), são os dois focos centrais de CLIL: a língua adicional utilizada para a aprendizagem e para o ensino de conteúdo e língua.

Em relação à categoria relacionada à integração de planejamento em contexto bilíngue, as aulas de regência compartilhada evidenciaram uma coesão no planejamento integrado, abordando temas de maneira concomitante em ambas as línguas de instrução. Contudo, uma exceção foi observada em uma aula específica, dedicada à translinguagem, na qual a integração de planejamento foi menos discernível. Na aula de música observada, foram percebidos elementos e habilidades voltados a outros componentes curriculares, como adições matemáticas no ensino das notas musicais, entretanto a temática central da aula estava voltada a habilidades da área musical, com o objetivo central da apresentação do instrumento musical clava e do trabalho com o ritmo por meio da utilização das clavas.

A respeito da categoria de análise que se relaciona à utilização da translinguagem como potencializadora da aprendizagem, percebeu-se que a translinguagem emergiu como uma ferramenta pedagógica eficaz, catalisando o engajamento dos alunos e facilitando a circulação fluida entre as línguas de ensino (LO e LA), conferindo dinamismo ao processo de aprendizagem. Na aula em questão, o professor apresentou o instrumento musical clava em português e em inglês e

trabalhou o ritmo por meio de atividades com as clavas, nas quais os alunos contavam o “tempo/ritmo” em inglês. Diversas expressões e vocabulários em língua adicional foram apresentados pelo professor enquanto explicava e conduzia as atividades, como “*At the same time*”, “*half note*”, “*one note*”.

Já no que tange à utilização das tecnologias educacionais a favor da aprendizagem, evidenciou-se que a incorporação de diversas ferramentas tecnológicas enriqueceu as propostas didáticas, como a utilização de apresentações em PowerPoint, atividades gamificadas – Kahoot e plataformas educacionais. Contudo, a plena integração dessas tecnologias em um contexto bilíngue foi observada de forma proeminente apenas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), no qual os Planos de Estudos são postados semanalmente, evidenciando a integração entre as aulas em Língua de Origem e as aulas em língua Adicional.

Acerca da categoria de análise voltada à regência compartilhada como modelo pedagógico, na qual dois professores – um representante da língua portuguesa e o outro da língua inglesa – compartilham a regência da turma tanto no que tange ao desenvolvimento do planejamento pedagógico quanto no que se refere às questões de organização da rotina, percebeu-se uma integração efetiva em um contexto bilíngue, com professores conduzindo as atividades em ambas as línguas. Na rotina diária de aulas, há tempos de aula conduzidos pelo professor regente que as ministra em LO e, em outros tempos, a condução se dá pelo professor em LA. Segundo Hochnadel e Conte (2019), o compartilhamento da docência deve ocorrer por meio da partilha solidária e cooperativa, o que se observou no evento das Open Classes, no qual a estratégia de codocência foi adotada estrategicamente, e seu objetivo para aquele momento foi explicado às famílias, a fim de auxiliá-las no entendimento do planejamento integrado.

Acerca da categoria que versa sobre as competências docentes para educação bilíngue, Casado (2015) e Bertaux et al. (2010) nos apresentam competências voltadas à colaboração, reflexão, habilidades linguísticas e metodológicas. Tais competências foram identificadas nas aulas observadas, por meio do trabalho colaborativo e integrado desenvolvido pelos professores. No entanto, a escassez de ênfase na aplicação de conhecimentos específicos para a aquisição de uma segunda língua e na promoção da consciência cultural apontam áreas que demandam aprimoramento.

Sobre a categoria a respeito da avaliação em contexto de integração curricular

bilíngue, a Tarefa Integrada (TAI) foi apresentada nas aulas observadas e identificada como parte da avaliação integrada em um contexto bilíngue. A TAI é realizada semanalmente e composta por questões de diferentes componentes curriculares, tanto em português quanto em inglês. A integração das questões se dá por temáticas, gêneros textuais, plataformas educacionais e outros meios. Todavia, não foi identificada nenhuma outra atividade ou ferramenta que se enquadre nessa categoria, indicando a necessidade de expansão e diversificação das ferramentas e práticas avaliativas em cenário bilíngue.

Acerca da categoria relacionada ao desenvolvimento da interculturalidade crítica, registrou-se uma ausência dessa dimensão nas aulas observadas, sinalizando uma área negligenciada, que demanda atenção para promover uma compreensão mais profunda e crítica das diversidades culturais. Apesar de a questão intercultural ter sido levantada nas falas sobre a formação de cidadãos para e com os outros, o estímulo a uma reflexão crítica sobre as relações de poder e a busca por práticas pedagógicas que desafiem estereótipos, preconceitos e injustiças culturais não foram observadas.

Por fim, em relação à categoria de análise que aborda a gestão participativa como facilitadora no processo de ensino-aprendizagem bilíngue, observou-se a participação e o compartilhamento com as coordenações do segmento e do Currículo Bilíngue para o planejamento e a execução das aulas. Acredita-se, no entanto, que seja necessária a ampliação da gestão participativa através da criação de momentos propícios para a escuta e o acolhimento de diferentes vozes, como reuniões periódicas de professores e coordenações, a fim de buscar-se o *Magis* Inaciano, conforme direciona o PEC 2021 (COMPANHIA DE JESUS, 2021).

5.3 ANÁLISE NARRATIVA DA PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa-ação se realizou no período de 05/09/2023 a 04/12/2023 e se delineou como um processo estruturado, englobando diferentes etapas desenvolvidas por meio de um trabalho coletivo desenvolvido pela pesquisadora, a coordenadora do segmento e professores representantes de diversas configurações docentes no contexto de educação bilíngue do Colégio Anchieta, nas séries do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (professor regente em língua de origem, professor regente em língua adicional e professor que trabalha com a translinguagem).

O primeiro encontro com o grupo da pesquisa-ação, ocorrido em 05/09/2023 em uma reunião de formação em serviço do colégio, objetivou o alinhamento conceitual por meio da apresentação concisa do arcabouço teórico e dos propósitos investigativos da pesquisa. Os encontros dois e três, por sua vez, realizados em 03/10/2023 (reunião de formação em serviço do colégio) e 09/10/2023 (encontro específico), respectivamente, direcionaram-se ao diagnóstico individual e coletivo. No segundo encontro, ocorreu a leitura e compartilhamento da síntese individual proposta pela pesquisadora, fundamentada em análise documental e observação das aulas. Já no terceiro encontro, a equipe se concentrou na elaboração do diagnóstico coletivo, valendo-se da síntese individual apresentada previamente.

Prosseguindo, os encontros de número quatro, cinco e seis, respectivamente realizados em 31/10/2023 (reunião de formação em serviço do colégio), 13/11/2023 (encontro específico) e 27/11/2023 (encontro específico), constituíram a fase de elaboração do conjunto de orientações. O *brainstorming*, a ideação e o desenvolvimento das orientações visando ao aperfeiçoamento do currículo bilíngue integrado do colégio com vistas a uma educação para a cidadania global foram os métodos utilizados nas reuniões, destacando-se o caráter participativo e colaborativo dos membros da pesquisa-ação – representantes da gestão e do corpo docente da unidade educativa.

Finalmente, o último encontro, ocorrido no dia 04/12/2023 (encontro específico), representou a culminância do processo, englobando a conclusão e a avaliação do conjunto de orientações elaborado.

Nesse contexto, a pesquisa não apenas incorporou os princípios fundamentais da pesquisa-ação que, conforme definidos por Thiollent (1986), é caracterizada como uma abordagem de investigação social embasada em dados empíricos, sendo planejada e executada em íntima conexão com uma ação específica ou a solução de um desafio coletivo, mas também contou com a participação ativa dos sujeitos envolvidos, evidenciando a natureza cooperativa e participativa intrínsecas a essa abordagem metodológica.

O grupo entendeu a necessidade da criação de um espaço virtual de trocas e compartilhamentos sobre as discussões dos encontros presenciais para o desenvolvimento da pesquisa-ação e, portanto, foi criado um grupo de WhatsApp, conforme Figura 6.

Figura 6: Grupo de WhatsApp – Pesquisa-ação



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Encontro 1 (05/09/2023) – Alinhamento Conceitual

O primeiro encontro foi dedicado ao alinhamento conceitual da pesquisa-ação em questão. No período das 19h40min às 20h10min, a pesquisadora realizou uma apresentação concisa do arcabouço teórico subjacente à pesquisa, bem como dos objetivos traçados, de modo que o grupo pudesse compreender os propósitos centrais da pesquisa e da intervenção a ser desenvolvida nos encontros de pesquisa-ação.

Embora tenha sido observada uma possível inquietação dos participantes em se engajarem de maneira aberta no espaço do colégio, onde atuam profissionalmente, apontando as luzes e sombras da proposta bilíngue na unidade educativa, foi reforçado o caráter ético e sigiloso da pesquisa-ação, de modo que se percebeu maior participação ativa e colaborativa dos presentes, que sugeriram, inclusive, alteração de horário para os outros seis encontros, de modo que o tempo fosse mais bem otimizado. Um dos participantes não pôde participar deste primeiro momento, e a

interação com esse integrante se deu em uma reunião individual posterior, visando, então, à apresentação resumida do material teórico e dos objetivos da pesquisa.

Encontro 2 (03/10/2023) – Diagnóstico coletivo (etapa 1)

O segundo encontro foi direcionado para a leitura e a partilha da síntese individual proposta pela pesquisadora, apresentada no Quadro 10. Tal síntese foi desenvolvida com base nas categorias de análise criadas a partir do referencial teórico e aplicada às fontes documentais – documentos da RJE, da Companhia de Jesus e do Colégio Anchieta e às observações de aulas. O encontro aconteceu das 18h05min às 19h. Como sugestão trazida por um dos participantes ao longo dessa reunião, realizou-se a criação de um grupo de WhatsApp. Além disso, a proposta de organizar pastas institucionais para os materiais desenvolvidos pelo grupo foi colocada em pauta.

Quadro 10: Síntese individual (observação de aulas e pesquisa documental)

Categorias de Análise - Observação de aulas
<p>➤ <u>Relação das atividades com a proposta de Educação para a Cidadania Global (ECG)</u></p> <p>Uma das temáticas das aulas observadas dialoga com a proposta da “Ecocidadania”, entretanto, para além do tema em questão, não foi percebida a relação das atividades propostas com a ECG.</p>
<p>➤ <u>Integração de conteúdo (Content) e língua (Language)</u></p> <p>Percebem-se elementos que representam a integração de <i>Content</i> e <i>Language</i>, tendo como base a abordagem CLIL, uma vez que os conteúdos trabalhados (formas geométricas; plantas, frutas e vegetais; animais vertebrados e classes de animais; claves) foram conduzidos por meio da língua adicional e os objetivos apresentados estavam voltados ao desenvolvimento do conteúdo bem como ao desenvolvimento linguístico.</p>
<p>➤ <u>Integração de planejamento em contexto bilíngue</u></p> <p>As aulas de regência compartilhada (LO e LA) observadas demonstram consolidação do planejamento integrado. A integração foi observada por meio de temáticas, tarefas, plataformas educacionais e projetos curriculares desenvolvidos simultaneamente em língua de origem e em língua adicional.</p> <p>A aula voltada à translinguagem apresentou habilidades matemáticas na contagem e identificação das claves, mas não apresentou elementos claros de integração de planejamento, sendo mais destinada ao desenvolvimento de habilidades específicas do Componente Curricular.</p>
<p>➤ <u>Utilização da translinguagem como potencializadora da aprendizagem</u></p> <p>A translinguagem se apresentou como ferramenta que potencializa o processo de ensino-</p>

<p>aprendizagem em contexto de educação bi/multilíngue. Os alunos demonstraram engajamento, e a LO e a LA circularam pelos espaços e atividades propostas, de modo que a translíngua ocorresse ao longo de toda a aula.</p>
<p>➤ <u>Utilização das tecnologias educacionais a favor da aprendizagem</u></p> <p>Diferentes ferramentas tecnológicas foram utilizadas nas aulas a fim de auxiliar e enriquecer as propostas apresentadas, como: AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), Plataforma Geekie One, Kahoot, Plataforma Cambridge One, Apresentações em PowerPoint, mas percebeu-se, apenas na utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem, através dos Planos de Estudos integrados, a utilização das TEs em contexto de aprendizagem bilíngue.</p>
<p>➤ <u>Regência compartilhada como modelo pedagógico</u></p> <p>As aulas de regência compartilhada demonstraram a integração desenvolvida em contexto bilíngue, na qual dois professores – um representante da língua de origem e um representante da língua adicional –, compartilham a regência da turma tanto no que tange ao desenvolvimento do planejamento pedagógico quanto no que se refere às questões de organização e rotina. Há momentos de aulas conduzidos pelo professor que as ministra em língua portuguesa e, nos outros momentos, a condução se dá pelo professor em língua inglesa, todavia, como as aulas observadas aconteceram no evento das Open Classes, os professores também se utilizaram da codocência como estratégia pedagógica, ministrando as aulas simultaneamente em LO e em LA.</p>
<p>➤ <u>Competências docentes para educação bilíngue</u></p> <p>Competências colaborativas, reflexivas, linguísticas, metodológicas, organizacionais e interpessoais foram observadas. Observaram-se escassas competências voltadas à aplicação de conhecimentos de aquisição de um segundo idioma. Não se observaram competências voltadas à vinculação da proposta bilíngue com o <i>ethos</i> da escola e nem à promoção da consciência cultural e intercultural.</p>
<p>➤ <u>Avaliação em contexto de integração curricular bilíngue</u></p> <p>A Tarefa Integrada (TAI) apresentada demonstrou parte do processo de avaliação em contexto de integração curricular bilíngue (Avaliação Diversificada). Outras atividades e ferramentas não se enquadraram nessa categoria de análise.</p>
<p>➤ <u>Desenvolvimento da interculturalidade crítica</u></p> <p>Não se percebeu o desenvolvimento da interculturalidade crítica nas aulas.</p>
<p>➤ <u>Gestão participativa como facilitadora no processo de ensino-aprendizagem bilíngue</u></p> <p>Observou-se a participação e o compartilhamento com as coordenações do segmento e do Currículo Bilíngue para o planejamento e a execução das aulas.</p>
<p>Categorias de Análise – Pesquisa documental</p>
<p>➤ <u>Relação das atividades com a proposta de Educação para a Cidadania Global (ECG)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tradição Viva: Terceiro Identificador Global – Comprometimento com a Cidadania Global – Fala-se sobre a identificação dos sujeitos como membros da família humana, com uma comum responsabilidade por todo o mundo, de modo que a ECG não seja apenas um complemento, mas integrada ao currículo central (algumas ações: proficiência em línguas estrangeiras, parcerias entre colégios ao redor do mundo, programas colaborativos entre colégios para examinar questões

<p>globais e iniciar projetos comuns).</p> <ul style="list-style-type: none"> • PEC 2021: Inclusão da temática da cidadania global em diversas passagens. Visão da RJE para 2025: constituir-se uma rede de inovação, voltada à aprendizagem integral e à educação para a cidadania global, através de gestão colaborativa e sustentável. Citação do documento Tradição Viva (texto trazido no tópico anterior). Glossário PEC – Cidadania Global: Esfera de consciência e atuação não limitada pelo local, mas ampliada para o mundo interconectado. • Regimento Anchieta RJ: Formação de pessoas comprometidas com a Cidadania Global, por meio da Educação Bilíngue, de modo que a língua atue como conexão entre diversas áreas e culturas. • PPP Colégio Anchieta RJ: Formação de cidadãos globais e preparados para as demandas do mundo atual. Definição de Cidadania Global aponta para a construção de um sentimento de pertença a uma Casa Comum, como membros da sociedade conectados com as necessidades do outro. • Projeto Bilíngue Anchieta RJ: Objetivo geral: Formar cidadãos para e com os outros, entendendo que a língua atua como conexão entre as mais diversas áreas e culturas. Objetivo específico: Promover formação global e abrangente. Cidadania Global atrelada à transformação social. • Matrizes Curriculares Anchieta RJ: Componente Curricular (Fundamental 1 e 2) denominado “Global Citizenship”.
<p>➤ <u>Integração de conteúdo (<i>Content</i>) e língua (<i>Language</i>)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • PPP Anchieta RJ e Projeto Bilíngue Anchieta RJ: Abordagem CLIL destacada como norteadora da proposta de aprendizagem em contexto bilíngue. • Matrizes Curriculares Anchieta RJ: Área de conhecimento denominada “CLIL”.
<p>➤ <u>Integração de planejamento em contexto bilíngue</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • PPP Anchieta RJ: A prática educativa, nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e no Ensino Fundamental – Anos Finais, dá-se por meio da Integração Curricular (Língua de Origem - português / Língua Adicional – inglês). • Regimento Anchieta RJ: Dos deveres do pessoal docente – Participar dos programas de capacitação oferecidos pelo Colégio (tal como Formação em Educação Bilíngue). A organização curricular, atendendo às exigências de flexibilidade na sistematização dos conhecimentos, busca favorecer o trabalho interdisciplinar em contexto bilíngue (português / inglês). Objetivos gerais do Ensino Fundamental: IV. Promover o desenvolvimento integral dos alunos, por meio da prática de Integração Curricular (Língua de Origem - português / Língua Adicional - inglês). • Matrizes Curriculares Anchieta RJ: Educação Infantil – Indicação de componentes curriculares ministrados em Língua de Origem e em Língua Adicional, conforme os 5 Campos de Experiências da BNCC, desenvolvidos de forma integrada através da regência compartilhada.
<p>➤ <u>Utilização da translinguagem como potencializadora da aprendizagem</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • PPP Anchieta RJ: Proposta didática guiada, também, por projetos que contam com o processo de translinguagem. Apresentação de Body in Motion, Music Class e Science Lab como componentes curriculares que abordam a translinguagem como ferramenta de ensino-aprendizagem. • Projeto Bilíngue Anchieta RJ: Objetivo específico: Trabalhar o protagonismo, a autonomia e a

inserção do aluno através do contato com duas línguas simultaneamente. Body in Motion e Science Lab apontados como componentes curriculares que trabalham com a translíngua.

➤ Utilização das tecnologias educacionais a favor da aprendizagem

- PEC 2021: Inclusão da temática do aprendizado em ambientes virtuais com vistas ao desenvolvimento da cidadania global – não se fala, especificamente, sobre utilização das TEs em contexto de aprendizagem bilíngue.
- Regimento Anchieta RJ: Dos deveres do pessoal docente – Utilizar, sistematicamente, as ferramentas de Tecnologia Educacional utilizadas pelo Colégio (não se fala, especificamente, sobre utilização das TEs em contexto de aprendizagem bilíngue e com vistas à ECG).
- PPP Anchieta RJ: Apontamentos para a formação de cidadãos conscientes, competentes, compassivos e comprometidos por meio de formação acadêmica que permite o conhecimento da tecnologia e da ciência. Cultura Digital apresentada como competência comunicativa. Oficinas de música, dança e teatro promovendo o uso das TICs. Reuniões com professores sobre uso pedagógico da tecnologia no trabalho educativo. **Sobre as TEs associadas ao aprendizado em contexto bilíngue e com vistas à ECG:** Educação Bilíngue – Objetivo específico: Desenvolver nos estudantes as competências do século XXI, como utilização de tecnologia educacional. Capítulo Educação Bilíngue - Objetivo específico: Metodologia STEAM (*Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics* ou Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática) nortendo atividades.
- Projeto Bilíngue Anchieta RJ: Objetivo específico: Desenvolver nos estudantes as competências do século XXI, como utilização de tecnologia educacional. Objetivo específico: Metodologia STEAM (*Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics* ou Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática) nortendo atividades.

➤ Regência compartilhada como modelo pedagógico

- PPP Anchieta RJ: Regência compartilhada apresentada como modelo pedagógico na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 3º ano).
- Regimento Anchieta RJ: Objetivos gerais da Educação Infantil: I. Acompanhar e cuidar do desenvolvimento da criança, promovendo sua educação integral por meio da prática de Regência Compartilhada. Objetivos gerais do Ensino Fundamental: IV. Promover o desenvolvimento integral dos alunos, por meio da prática de Regência Compartilhada (Língua de Origem - português / Língua Adicional - inglês) – 1º ao 3º ano EF.
- Projeto Bilíngue Anchieta RJ: Regência compartilhada apresentada como modelo pedagógico na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 3º ano).

➤ Competências docentes para educação bilíngue

- Não se localizou o apontamento de competências docentes para educação bilíngue nos documentos analisados.

➤ Avaliação em contexto de integração curricular bilíngue

- Não se localizou o apontamento de questões relativas à avaliação em contexto de integração curricular bilíngue nos documentos analisados.

➤ Desenvolvimento da interculturalidade crítica

- Tradição Viva: Sétimo Identificador Global – Interculturalidade desenvolvida criticamente, de modo a se reconhecer prazerosamente a existência de outros seres humanos possuidores de culturas diversas (multiculturalidade). Descrição de formações e congressos jesuítas voltados à questão intercultural: Congresso Mundial “Educar Hoje e Amanhã” e JESEDU-Rio 2017.
 - PPP Anchieta RJ: Fundamental – Anos Iniciais: A progressão do conhecimento ocorre pela ampliação das práticas da experiência estética e intercultural dos alunos (Não se foca em interculturalidade crítica).
- Gestão participativa como facilitadora no processo de ensino-aprendizagem bilíngue
- PEC 2021: Visão da RJE para 2025: constituir-se uma rede de inovação, voltada à aprendizagem integral e à educação para a cidadania global, através de gestão colaborativa e sustentável.
 - Regimento Escolar Colégio Anchieta RJ: A Coordenação Pedagógica Bilíngue tem como função assessorar as equipes pedagógicas e docentes na construção do Currículo Bilíngue do Colégio, construído colaborativamente por equipe gestora e professores de todos os segmentos do colégio.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

A partir da apresentação da síntese individual proposta pela pesquisadora, o grupo de pesquisa-ação realizou a leitura de todos os tópicos apresentados no Quadro 10 e partilhou suas visões coletivamente, focalizando os aspectos luminosos e sombrios das diversas dimensões intrínsecas à prática educacional no contexto bilíngue. Dentre os aspectos ressaltados, destacou-se, como conquista, um movimento mais direcionado para a integração de conteúdo e língua, bem como para a integração de planejamento, delineando um caminho, ainda que inicial, mais firme para o desenvolvimento do aprendizado em ambientes bilíngues.

O grupo ressaltou a relevância da translíngua como uma ferramenta potencializadora da aprendizagem, em consonância com o que afirma Wei (2017) acerca das possibilidades que os espaços de translíngua permitem. O participante 5, quanto à relação translíngua e linguagem musical, afirmou: “A linguagem musical é toda em italiano e, na época, no século XV, o italiano tinha muito do latim e por isso que é ‘clave’ (clave é chave em latim) e a linguagem musical é toda em italiano (...): moderato, allegro (...), então (...), sem você saber, você está fazendo uma translíngua.” A adoção de outras estratégias pedagógicas, como a regência compartilhada, também se revelou um modelo promissor para fomentar a participação ativa dos educadores no desenvolvimento dos alunos.

A tecnologia educacional foi explorada pelo grupo como aliada no enriquecimento do processo de aprendizagem, ao encontro do que afirmam Alves e Borba (2016), para quem as mudanças socioculturais e tecnológicas dos tempos

atuais têm demandado um novo modelo de ensino-aprendizagem. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e os Planos de Estudos emergiram, nas falas dos participantes, como ferramentas significativas para a ampliação das oportunidades de aprendizagem, oferecendo suporte tanto ao corpo docente quanto aos discentes.

Foram destacadas a Tarefa Integrada (TAI) e a avaliação continuada, possibilitada pelas observações dos alunos no que tange às conquistas voltadas à avaliação em contexto de integração curricular bilíngue e foram percebidos no colégio, pelo grupo de pesquisa-ação, movimentos relacionados à gestão participativa como facilitadora no processo de ensino-aprendizagem bilíngue, voltados ao fortalecimento do compartilhamento com a equipe gestora. Também foi destacado o desenvolvimento de competências docentes estimuladas pelas formações oferecidas na unidade educativa.

Por outro lado, as sombras delinearam desafios e áreas de aprimoramento na prática educacional. A necessidade de uma integração mais robusta das atividades com a proposta de Educação para a Cidadania Global (ECG) foi destacada, especialmente no que tange à incorporação de temas como Educação Financeira e perspectivas de internacionalização nas práticas diárias. Sobre isso, o participante 3 acrescentou: “A gente trabalha isso (...), até a questão, assim, do cuidado com o outro, do cuidado com a Casa Comum (...), só que a gente não deixa isso claro!” O grupo entendeu que, apesar de já haver alguns trabalhos relacionados à ECG, não existe sistematização dos fazeres em questão.

A integração de planejamento bilíngue, particularmente no bloco alfabetizador, revelou-se como um ponto de atenção, demandando uma análise mais profunda e refinada do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental 1. O desenvolvimento da interculturalidade crítica, embora identificado como lacuna, sugere uma oportunidade de crescimento, uma vez que o desafio de articular uma perspectiva intercultural crítica no contexto bilíngue destaca a necessidade de uma abordagem mais aprofundada e sensível à diversidade cultural, que dialoga com os valores das unidades educativas da Companhia de Jesus.

Já sobre a utilização das tecnologias educacionais a favor da aprendizagem, o grupo evidenciou a necessidade de se criar e de se apropriar das TEs objetivando o contexto de educação bilíngue.

Em síntese, o encontro proporcionou uma análise multifacetada da prática educacional bilíngue no Colégio Anchieta, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, na

qual equipes gestora e docente analisaram e destacaram sucessos e desafios nesse processo. Um dos participantes não pôde estar presente neste segundo encontro, e a interação com esse integrante do grupo se deu em encontro individual posterior.

Apesar de algumas conversas, no encontro, terem sido direcionadas para situações mais específicas de alguns alunos, gerando conversas paralelas, o grupo se auxiliou de modo que os integrantes retornassem aos tópicos centrais do diagnóstico.

Encontro 3 (09/10/2023) – Diagnóstico coletivo (etapa 2)

No terceiro encontro, a equipe se dedicou à elaboração do diagnóstico coletivo, tendo como subsídio a síntese individual previamente proposta pela pesquisadora e realizada com base na análise das fontes documentais e na observação das práticas. O encontro, que ocorreu das 18h às 19h, contou com a participação engajada do grupo e um participante, que estava ausente no terceiro encontro, manteve uma interação à parte, reforçando informações discutidas.

Conforme sugerido no encontro anterior, a pesquisadora trouxe uma pasta institucional (Figura 7), para que cada integrante do grupo pudesse guardar os documentos construídos ao longo dos encontros da pesquisa-ação: síntese individual, síntese coletiva, conjunto de orientações etc.

Figura 7: Pastas institucionais – Pesquisa-ação



Fonte: elaborado pela autora (2023).

No início do encontro, a pesquisadora realizou a entrega das pastas e apresentou o documento com as luzes e sombras da educação bilíngue no Colégio Anchieta, previamente descritas no encontro anterior. O grupo deu sequência à discussão colaborativa sobre as categorias de análise apresentadas anteriormente, para a construção do diagnóstico coletivo.

O grupo destacou a temática da ECG em diálogo com o que orientam a UNESCO (2015) e a Companhia de Jesus (2021), visando à conscientização dos sujeitos acerca de seus papéis e responsabilidades em um mundo interconectado. Sobre a falta de sistematização do trabalho destinado ao desenvolvimento da Educação para a Cidadania Global, o participante 4 expressou: “Eu acho que não é sempre que isso acontece (...), mas eu acho que, na maioria das vezes, a gente tem essa lacuna aí, né? A gente não transparece que é – o objetivo de determinadas atividades – para a ecocidadania, para a cidadania global.” O trabalho com temáticas por séries relacionadas à Educação para a Cidadania Global ficou, então, entendido pelo grupo como uma possibilidade de curricularizar a ECG.

Acerca da categoria voltada à integração curricular por meio da abordagem CLIL, o grupo levantou os obstáculos para os professores em língua adicional, que partem de uma formação inicial em Letras-Ingês, para trabalharem conteúdos e habilidades voltadas às diversas áreas e como o trabalho colaborativo se faz importante nesse contexto. Sobre isso, o participante 3 acrescentou: “Eu acho que esse é um caminho que vai demorar um tempo (...), então para ela – a professora – ensinar – conteúdos voltados a outras áreas –, primeiro ela vai ter que aprender como ensinar isso! (...) Eu acho que é o maior desafio de todos, gente!” Sobre isso, o participante 2 relatou a experiência cooperativa que ele vivenciou para ensinar, de forma integrada, habilidades históricas e geográficas relacionadas à cidade de Nova Friburgo e do compartilhamento ativo que regentes em LO e em LA necessitaram realizar. Tais experiências vão ao encontro do que destacam Bertaux et al. (2010) acerca das competências do professor em cenário de educação bilíngue CLIL, entre as quais a integração, a cooperação e o trabalho colaborativo são fundamentais em contextos educacionais nos quais duas ou mais línguas orientam o currículo a partir da abordagem CLIL.

Em relação às tecnologias educacionais utilizadas a favor da aprendizagem em contexto de educação bilíngue, os participantes sugeriram a inclusão das plataformas Árvore Livros e a Matific, plataformas que trabalham a leitura e habilidades

matemáticas, respectivamente, tanto em língua de origem, quanto em língua adicional.

No que tange à regência compartilhada, a equipe discutiu sobre os desafios dessa prática no cenário do Fundamental, entendendo que a docência compartilhada se apresenta como inovadora no processo de integração curricular, visando à promoção da ação educativa na qual o trabalho docente ocorre de forma cooperativa e partilhada (HOCHNADEL; CONTE, 2019). O grupo comparou essa prática no segmento do Fundamental 1 ao cenário da Educação Infantil – segmento onde a prática da regência compartilhada se iniciou – e entendeu que a regência compartilhada necessita de fortalecimento no Fundamental, especialmente em algumas séries, em relação à consolidação da parceria entre as regentes, à atuação compartilhada dos regentes em relação à condução pedagógica e à rotina, ao ensino das habilidades de diferentes áreas em português e em inglês por meio da abordagem CLIL e à organização do tempo nesse contexto.

A respeito da avaliação, o grupo conversou sobre a relevância da observação direta e diária como ferramenta essencial para avaliação dos aprendizes. E, sobre os pontos relacionados à interculturalidade crítica e à gestão participativa, os integrantes do grupo concordaram com os pontos propostos na síntese individual, mas reforçaram a necessidade do trabalho sistematizado voltado à questão intercultural e destacaram a falta do tempo com a equipe gestora como um desafio para a potencialização da gestão participativa.

Percebeu-se, nesse encontro, o grupo mais aberto ao compartilhamento e à análise dos diversos pontos apresentados, com um olhar mais externo, crítico e reflexivo. Nos encontros anteriores, o grupo apresentou maior dificuldade em desassociar as visões de professores e de pesquisadores, o que foi menos percebido ao longo do encontro três.

Encontro 4 (31/10/2023) – Elaboração do conjunto de orientações (etapa 1)

O quarto encontro visou à apresentação e à atualização final do diagnóstico coletivo. O grupo entendeu que não cabiam alterações para os tópicos voltados à análise das fontes documentais e já apresentados na síntese individual da pesquisadora e, por isso, as atualizações realizadas se relacionam aos itens voltados à observação das práticas.

O encontro se deu das 18h às 19h e contou com um número menor de participantes, visto que outros integrantes do grupo estavam participando de atividades no colégio ou em outro local de trabalho. Assim, ações assíncronas, sobretudo através do grupo de WhatsApp, foram empregadas, como o envio da versão final do diagnóstico coletivo, conforme Quadro 11, e da ferramenta utilizada para o *brainstorming* relacionado ao conjunto de orientações (Mentimeter).

Quadro 11: Síntese coletiva (observação de aulas)

Categorias de Análise - Observação de aulas
<p>➤ <u>Relação das atividades com a proposta de Educação para a Cidadania Global (ECG)</u></p> <p>Uma das temáticas das aulas observadas dialoga com a proposta da “Ecocidadania”, entretanto, para além do tema em questão, não foi percebida a relação das atividades propostas com a ECG (acréscimo coletivo: e não ficaram evidentes os objetivos voltados à questão da consciência ambiental. Além disso, entendemos que a ECG, apesar de manifestar-se em ações das práticas pedagógicas diárias, ainda não se apresenta como foco central do currículo bilíngue do colégio.)</p>
<p>➤ <u>Integração de conteúdo (<i>Content</i>) e língua (<i>Language</i>)</u></p> <p>Percebem-se elementos que representam a integração de <i>Content</i> e <i>Language</i>, tendo como base a abordagem CLIL, uma vez que os conteúdos trabalhados (formas geométricas; plantas, frutas e vegetais; animais vertebrados e classes de animais; claves) foram conduzidos por meio acréscimo coletivo: da língua de origem) e da língua adicional e os objetivos apresentados estavam voltados ao desenvolvimento do conteúdo bem como ao desenvolvimento linguístico.</p> <p>(Acréscimo coletivo: Percebem-se realidades distintas em diferentes cenários: em algumas séries, percebe-se a integração de conteúdo e língua bastante consolidada e, em outros, percebe-se a necessidade de um avanço nesse sentido.)</p>
<p>➤ <u>Integração de planejamento em contexto bilíngue</u></p> <p>As aulas de regência compartilhada (LO e LA) observadas demonstram consolidação do planejamento integrado. A integração foi observada por meio de temáticas, tarefas, plataformas educacionais e projetos curriculares desenvolvidos simultaneamente em língua de origem e em língua adicional.</p> <p>A aula observada voltada à translinguagem apresentou habilidades matemáticas na contagem e identificação das claves, mas não apresentou elementos claros de integração de planejamento, sendo mais destinada ao desenvolvimento de habilidades específicas do Componente Curricular.</p> <p>(Acréscimo coletivo: Nas aulas de Música, a prática da integração se dá, também, por meio de temáticas e fonemas através de recursos musicais.)</p>
<p>➤ <u>Utilização da translinguagem como potencializadora da aprendizagem</u></p> <p>A translinguagem se apresentou como ferramenta que potencializa o processo de ensino-aprendizagem em contexto de educação bi/multilíngue. Os alunos demonstraram engajamento e (acréscimo coletivo: a língua de origem e diferentes línguas adicionais – inglês e expressões em</p>

outras línguas como francês, italiano, dentre outras – circularam pelos espaços e atividades propostas, de modo que a translíngua ocorresse ao longo de toda a aula.

➤ Utilização das tecnologias educacionais a favor da aprendizagem

Diferentes ferramentas tecnológicas foram utilizadas nas aulas a fim de auxiliar e enriquecer as propostas apresentadas, como: AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), Plataforma Geekie One, Kahoot, Plataforma Cambridge One, Apresentações em PowerPoint, mas percebeu-se, nas aulas observadas, apenas na utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem através dos Planos de Estudos integrados, a utilização das TEs em contexto de aprendizagem bilíngue.

(Acréscimo coletivo 1: O grupo entende que as Plataformas Matific e Árvore Livros representam a utilização das TEs em favor da aprendizagem em cenário bilíngue.) **(Acréscimo coletivo 2:** A Matific tem como foco central o desenvolvimento de habilidades matemáticas, enquanto a Árvore se apresenta como um acervo digital com diversas fontes bibliográficas. Ambas as ferramentas são trabalhadas em português e em inglês, de forma integrada.)

➤ Regência compartilhada como modelo pedagógico

As aulas de regência compartilhada demonstraram a integração desenvolvida em contexto bilíngue, na qual dois professores – um representante da língua de origem e um representante da língua adicional –, compartilham a regência da turma tanto no que tange ao desenvolvimento do planejamento pedagógico quanto no que se refere às questões de organização e rotina. Há momentos de aulas conduzidos pelo professor que as ministra em língua portuguesa e, nos outros momentos, a condução se dá pelo professor em língua inglesa, todavia, como as aulas observadas aconteceram no evento das Open Classes, os professores também se utilizaram da codocência como estratégia pedagógica, ministrando as aulas simultaneamente em LO e em LA.

(Acréscimo coletivo: A prática de regência se iniciou no Casarão Amarelo em 2021 e, portanto, é uma metodologia que, apesar dos grandes avanços, encontra-se em estágio inicial. Assim, percebe-se que alguns segmentos ou séries evoluíram mais neste percurso do que outros.)

➤ Competências docentes para educação bilíngue

Competências colaborativas, reflexivas, linguísticas, metodológicas, organizacionais e interpessoais foram observadas. Observaram-se escassas competências voltadas à aplicação de conhecimentos de aquisição de um segundo idioma.

(Acréscimo coletivo: Na rotina das aulas, trabalhar “language” em um contexto de abordagem CLIL é um desafio, de forma a não se planejar uma aula totalmente voltada ao desenvolvimento linguístico sem levar em consideração os demais conteúdos. Além disso, a organização dos tempos de aula para trabalhar aspectos linguísticos, mas também aspectos voltados à integração de conteúdos, apresenta-se como outra provocação, neste contexto.)

Não se observaram competências voltadas à vinculação da proposta bilíngue com o *ethos* da escola e nem à promoção da consciência cultural e intercultural.

(Acréscimo coletivo: Percebe-se que essas competências necessitam de maior atenção nos fazeres diários.)

➤ Avaliação em contexto de integração curricular bilíngue

A Tarefa Integrada (TAI) apresentada demonstrou parte do processo de avaliação em contexto de

integração curricular bilíngue (Avaliação Diversificada). Outras atividades e ferramentas utilizadas nas aulas observadas não se enquadraram nessa categoria de análise.

(Acréscimo coletivo 1: No cotidiano, a observação direta e diária também se apresenta como avaliação em cenário de integração curricular bilíngue, culminando em “assessment” – avaliação diagnóstica – e continuada.)

(Acréscimo coletivo 2: Além disso, a Globalizante 3 de cada trimestre se apresenta de forma integrada, uma vez que compreende questões de diferentes componentes curriculares, inclusive Global Citizenship, em língua adicional, integrados por meio de temática, recursos didáticos, ou outros meios.)

➤ Desenvolvimento da interculturalidade crítica

Não se percebeu o desenvolvimento da interculturalidade crítica nas aulas assistidas.

(Acréscimo coletivo: O desenvolvimento da interculturalidade crítica necessita de consolidação no que tange à proposta de ensino-aprendizagem em contexto bilíngue, no colégio.)

➤ Gestão participativa como facilitadora no processo de ensino-aprendizagem bilíngue

Observou-se a participação e o compartilhamento com as coordenações do segmento e do Currículo Bilíngue para o planejamento e a execução das aulas.

(Acréscimo coletivo: Percebe-se que esta relação – equipe gestora e equipe docente – vem se aprofundando, mas o tempo e os fazeres diários ainda se apresentam como desafios, neste âmbito.)

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Os acréscimos coletivos foram realizados por meio dos compartilhamentos ao longo das reuniões com o grupo para o desenvolvimento da pesquisa-ação. No que tange às observações das práticas, as principais alterações em relação à versão original estão voltadas ao acréscimo de informações em relação ao texto individual proposto pela pesquisadora na síntese individual.

Quanto à relação das atividades com a EGC, por exemplo, o grupo concordou que não há a sistematização do trabalho com a Educação para a Cidadania Global, apesar de algumas atividades voltadas a esse fim já serem conduzidas no colégio. Já em relação à integração de conteúdo e língua (CLIL), houve discordância em relação a como esse processo se dá nas diferentes séries do Ensino Fundamental 1 contempladas na pesquisa (1º, 2º e 3º ano) e, por isso, os participantes optaram por um acréscimo indicando realidades distintas nas diferentes séries em questão.

Acerca da utilização das TEs a favor da aprendizagem, o participante 4 acrescentou: “A Árvore (plataforma), ela em si não trabalha só isso, né? – oralidade, pensamento e escrita –, porque dentro da Árvore, se você for pesquisar, ela também tem questões matemáticas (...), não só de raciocínio lógico, mas também *hands-on*.” Assim, o grupo optou por descrever essa plataforma enquanto um acervo digital com

diversas fontes bibliográficas.

Sobre as competências docentes para a educação bilíngue, por exemplo, o grupo apresentou, no acréscimo coletivo, o desafio no trabalho com *language* em um contexto voltado à integração de conteúdo e língua. Em relação à avaliação em contexto de integração curricular bilíngue, os participantes destacaram a observação direta e diária, que auxilia no processo de *assessment* e a Avaliação Globalizante 3, que é realizada de forma integrada, compreendendo questões em língua de origem e em língua adicional de diferentes componentes curriculares. Essas contribuições do grupo estão em diálogo com o que afirmam Barra, Veloso e Maluenda (2018) a respeito das avaliações integradas, apontando-as como ideais para potencializar a competência linguística e a conscientização dos estudantes.

Por fim, foi enviado, através do grupo de WhatsApp, o link para a ferramenta de *brainstorming* (Mentimeter), para que o grupo pudesse acrescentar ideias para comporem o conjunto de orientações destinado ao aperfeiçoamento da prática de integração curricular bilíngue visando ao desenvolvimento da cidadania global.

Encontro 5 (13/11/2023) – Elaboração do conjunto de orientações (etapa 2)

O quinto encontro com o grupo de pesquisa-ação foi pautado pela apresentação da versão final do diagnóstico coletivo, enviada anteriormente pelo grupo de Whatsapp, e pela continuidade do processo de *brainstorming* através de ferramenta digital (Mentimeter), conforme Figura 8, também já iniciado assincronamente por meio do grupo de WhatsApp, para a elaboração do conjunto de orientações. O encontro específico, com duração das 18h15min às 19h15min, contou com a presença colaborativa dos participantes. Apenas um esteve ausente, mantendo contato posterior com a pesquisadora em interações individuais.

Figura 8: *Brainstorming* – Conjunto de orientações

Fonte: elaborado pela autora (2023).

No início do encontro, o grupo focou na leitura coletiva e discussões sobre a síntese coletiva (Quadro 10), e os integrantes entenderam que não havia necessidade de mais modificações ou acréscimos. Em seguida, as categorias de análise foram retomadas para se dar continuidade ao processo de *brainstorming* para o conjunto de orientações, já preenchido inicialmente de forma assíncrona (Figura 8).

Decidiu-se nesse encontro, coletivamente, pela alteração das datas dos dois últimos encontros, que passaram de 21/11/2023 e 05/12/2023 para 27/11/2023 e 04/12/2023, respectivamente, ambos às 18h15min, pois a equipe entendeu que os encontros que ocorreram em reuniões específicas que não as formações em serviço do colégio foram mais bem aproveitados, de modo que os integrantes, nos dias de formações em serviço, pudessem se dedicar integralmente às formações da unidade educativa.

Um dos primeiros pontos destacados pelo grupo para compor o conjunto de orientações foi a avaliação. Acerca desse tema, o participante 4 destacou: “Quando chega, agora, no 2º e no 3º ano, a gente avalia o aluno? Sim, mas a gente acaba se prendendo muito à avaliação documental” (fazendo referência ao instrumento avaliativo prova). Os participantes destacaram a necessidade de se fortalecer o

trabalho com a avaliação formativa, que, como aponta Martini (2022), acontece PARA a aprendizagem, de modo que sejam considerados os dados recolhidos ao longo de um processo e não apenas dados recolhidos por meio de um instrumento único, como a prova.

Outros tópicos também apontados pelo grupo como necessários para serem considerados no conjunto de orientações para o aprimoramento da proposta bilíngue visando à formação de cidadãos globais foram o estímulo à integração e à colaboração, a otimização do planejamento integrado, a sistematização do plano de curso entre as séries, a curricularização da ECG, vivências integradas e integradoras entre diferentes segmentos e setores do colégio, fomento à abordagem CLIL, monitorias e reforço linguístico, e gestão participativa.

Encontros 6 (27/11/2023) e 7 (04/12/2023) – Elaboração do conjunto de orientações (Etapa 3) e revisão do conjunto de orientações

Os encontros finais foram dedicados ao desenvolvimento final e à revisão do conjunto de orientações, proposto colaborativamente por todos os membros do grupo da pesquisa-ação – representantes do corpo gestor e docente do Colégio Anchieta (RJ). Foram apresentados, no início do encontro seis, a ferramenta com o *brainstorming* (Mentimeter – Figura 8) e a proposta para o conjunto de orientações, conforme Quadro 12, seguidos de discussões para aprimoramento.

Quadro 12: Proposta para o conjunto de orientações

Conjunto de orientações para o aperfeiçoamento da prática de integração curricular bilíngue com vistas à cidadania global, nas séries iniciais do Ensino Fundamental 1 no Colégio Anchieta de Nova Friburgo (RJ) - Versão inicial	
➤	Avaliação em contexto de educação bilíngue <ul style="list-style-type: none"> • Pensar caminhos/ferramentas para avaliar; • Avaliação Formativa; • <i>Assessment</i>/Sondagem; • Rubricas avaliativas.
➤	Fomento à integração e à colaboração <ul style="list-style-type: none"> • Promover vivências de educadores em contextos diferentes dos que atuam; • Possibilitar momentos de vivências integradas; • Oportunizar momentos de partilha e compartilhamentos.
➤	Otimização do planejamento integrado <ul style="list-style-type: none"> • Pensar ferramenta e carga horária destinadas ao planejamento integrado.
➤	Potencialização da abordagem CLIL <ul style="list-style-type: none"> • Representação da LO e da LA associadas ao desenvolvimento de habilidades de diferentes Componentes Curriculares.
➤	Fortalecimento da Translinguagem enquanto prática pedagógica <ul style="list-style-type: none"> • Translinguagem conectando línguas, fazeres pedagógicos, currículo, educadores...
➤	Curricularização da ECG <ul style="list-style-type: none"> • Temáticas norteadoras para o trabalho com a ECG e para o fomento da interculturalidade crítica nas diferentes séries.
➤	Gestão participativa e <i>peer education</i> (monitoria) <ul style="list-style-type: none"> • Programas de monitoria entre alunos, envolvendo ações da gestão, para auxiliar no desenvolvimento linguístico dos alunos (língua adicional).
➤	Plano de curso e transição entre séries <ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de um plano de curso e transição entre as séries iniciais do Ensino Fundamental 1, referenciando conteúdos, metodologias e técnicas adotadas em LO e em LA para o processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

No penúltimo encontro (27/11/2023), o grupo deu continuidade à elaboração final do conjunto de orientações. A reunião ocorreu das 18h15min às 19h15min e contou com a participação colaborativa dos integrantes, e os que estiveram ausentes compartilharam ideias em momentos posteriores. Foi sinalizada a necessidade da presença de todos os integrantes na última reunião, de modo a haver a validação das

proposições por todo o grupo em relação ao conjunto de orientações propostas.

No início do sexto encontro, a ferramenta para o *brainstorming* inicial para o conjunto de orientações foi retomada pelo grupo (Mentimeter) e, a partir dessa proposta de ideação, o grupo criou tópicos e subtópicos para comporem a versão inicial do conjunto de orientações (Quadro 11), que serviram de base para as proposições apresentadas na seção seguinte. O grupo realizou, então, a validação dos tópicos criados, conforme apontado no Quadro 11, voltados à avaliação, à integração, ao planejamento integrado, à abordagem CLIL, à translinguagem, à ECG, à gestão participativa e à monitoria, e ao plano de curso e transição entre séries.

No que diz respeito à temática voltada à potencialização da abordagem CLIL, o grupo refletiu sobre as lacunas nas formações oferecidas em graduações, por exemplo, que não abarcam questões como alfabetização bilíngue, práticas CLIL e os quatro campos que embasam a abordagem CLIL: conteúdo, comunicação, cognição e cultura (COYLE; HOOD; MARSH, 2010) e educação bilíngue. Sobre isso, o participante 1 discorreu: “A gente foi formado em outro contexto. Não existe ainda uma formação no Brasil assim (...) ‘você vai ser educadora bilíngue em contexto de codocência ou regência compartilhada’. A gente vai se formando em ação.”

Acerca do fortalecimento da translinguagem enquanto prática pedagógica que, conforme apontado por Lucena (2021), pode ajudar na compreensão do uso dos recursos linguísticos sob uma ótica crítica e que acolhe práticas linguísticas diversas, o grupo destacou a necessidade de se divulgar aos públicos interno e externo o trabalho com a proposta translíngue e outras práticas do colégio, como a regência compartilhada, por meio de publicações, formações e podcasts.

Alguns pontos não abordados na versão inicial do conjunto de orientações, mas que compõem as categorias de análise foram destacados pela pesquisadora: regência compartilhada – sobre a qual o grupo entendeu que não caberia uma orientação específica, mas que a regência compartilhada fosse destacada ao longo das orientações propostas –, e as TEs a favor da aprendizagem em cenário bilíngue, sobre as quais o grupo destacou a importância da utilização de diferentes ferramentas tecnológicas, especialmente as de comunicação, para a potencialização do currículo bilíngue.

Uma semana depois, aconteceu o último encontro, em que todos os participantes estavam presentes e houve a revisão do texto do conjunto de orientações para o aperfeiçoamento da prática de integração curricular bilíngue visando à educação para

a cidadania global, nas séries iniciais do Ensino Fundamental 1, apresentada na próxima seção deste capítulo.

Sobre a orientação voltada à questão avaliativa, o grupo ressaltou a necessidade da avaliação formativa e da sondagem nesse processo. Ademais, enfatizou-se a avaliação com foco no desenvolvimento do repertório linguístico e sequencial (entre as diferentes séries) dos alunos em Língua Adicional, de acordo com o que declaram Coyle, Hood e Marsh (2010) acerca dos aspectos linguísticos a serem avaliados: vocabulário específico relacionado ao tema, estruturas linguísticas adequadas, escuta ou leitura para entendimento do sentido, apresentação ou discussão eficazes e consciência de características gramaticais.

No que tange à integração e à colaboração, o grupo destacou a importância do estímulo às vivências entre educadores que atuam em diferentes séries e segmentos, em consonância com o que afirmam Schlatter e Costa (2020) sobre a relevância de um trabalho integrado e dialógico entre educadores que compartilham a docência, de modo que se possibilite aos docentes conhecerem realidades diferentes daquelas às quais estão adaptados e que podem inspirar diferentes fazeres pedagógicos.

Em relação à otimização do planejamento integrado, os participantes concordaram sobre a sugestão de novas ferramentas para o aperfeiçoamento da prática integrada, como o Word ou o Padlet, que já fazem parte do planejamento dos educadores e que possibilitam interações colaborativas, seja por meio da funcionalidade compartilhada do Word ou das edições compartilhadas possibilitadas pelo Padlet.

Sobre a potencialização da abordagem CLIL, o grupo enfatizou a relevância da formação sobre o tema. Quanto a essa questão, o participante 2 destacou, sobre as formações e palestras a serem oferecidas: “E, assim, não abrir (as palestras) apenas aos pais do Colégio Anchieta, abrir à comunidade.”

Em se tratando da orientação voltada ao fortalecimento da translinguagem enquanto prática pedagógica, os integrantes do grupo concordaram sobre existir uma lacuna na sistematização dessa prática, havendo a necessidade de melhor organizar e estruturar a translinguagem enquanto prática pedagógica na unidade educativa.

Os participantes, a respeito da curricularização da ECG, ressaltaram a necessidade de um trabalho atrelado ao currículo da escola e regulamentado através dos documentos institucionais, com temas voltados à questão socioambiental e à consciência planetária. Sobre isso, o participante 3 destacou: “Temos que escolher os temas de acordo com a faixa-etária de interesse.” Diferentes propostas foram

discutidas para a escolha das temáticas a serem trabalhadas por meio de atividades voltadas ao cuidado com a Casa Comum, em conformidade com os princípios da RJE, que apontam para a justiça socioambiental e a sustentabilidade (COMPANHIA DE JESUS, 2021). Alguns participantes discordaram sobre o trabalho com um tema único, mas, ao final da conversa, o grupo decidiu por apenas um tema central para direcionar o trabalho com a ECG do 1º ao 3º do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no primeiro ano de implementação dessa proposta, de modo que, aos poucos e por meio do desenvolvimento da consciência global, os temas poderiam ser diversificados entre as diferentes séries.

Já sobre as orientações voltadas à monitoria e à gestão participativa, os participantes haviam entendido que ambas estariam ligadas, mas, após indicações do orientador e debates realizados no último encontro pelo grupo de pesquisa-ação, os integrantes optaram por separar os tópicos, uma vez que a orientação voltada à gestão participativa abrangeria outras frentes que não apenas o processo de monitoria.

Sobre a orientação voltada ao plano de curso e transição entre as séries, o grupo de pesquisa-ação enfatizou que esse processo é crucial para o alinhamento do currículo e a sequência da proposta pedagógica bilíngue.

Após as discussões e compartilhamentos ao longo dos últimos encontros, foi necessário, então, revisar os textos e fazer os ajustes finais propostos colaborativamente.

Ao longo dessa jornada de encontros, a equipe demonstrou comprometimento e colaboração, superando desafios e construindo um sólido caminho rumo à transformação educativa em cenário bilíngue. O diálogo e a interação constante entre os membros foram fundamentais para o sucesso do processo de pesquisa-ação e para a dimensão de intervenção desta pesquisa, apresentada no capítulo a seguir.

6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Este capítulo abarca a proposta de intervenção desta pesquisa, a partir da análise dos dados e como resultado da pesquisa-ação. Ao final dos sete encontros da pesquisa-ação, relatados no capítulo anterior, foi consolidado o conjunto de orientações que segue. As orientações propostas foram desenvolvidas de forma cooperativa e colaborativa entre participantes das equipes de gestão pedagógica e corpo docente, almejando o aperfeiçoamento do currículo bilíngue integrado com vistas a uma educação para a cidadania global, nas séries iniciais do Ensino Fundamental 1 – 1º ao 3º ano – do Colégio Anchieta (RJ).

Orientação 1: Avaliação em contexto de educação bilíngue

A avaliação em um contexto de educação bi/multilíngue demanda uma análise profunda de caminhos e ferramentas congruentes com o propósito de se acompanhar, além de questões linguísticas, habilidades relacionadas às diferentes áreas de ensino. Nesse sentido, a avaliação formativa, pautada em feedbacks contínuos, assume um papel preponderante, permitindo observações e adaptações constantes das estratégias pedagógicas para atender às necessidades específicas dos alunos em língua de origem e em língua adicional. Assim, o grupo sugere que a avaliação formativa seja mais incorporada ao sistema avaliativo das séries iniciais do Ensino Fundamental 1, consolidando-se como instrumento potencializador nesse processo. Até o momento, percebemos que a avaliação formativa ocorre no 1º ano, através das observações diretas e diárias que se consolidam em um relatório avaliativo de cada aluno, a ser entregue semestralmente às famílias, e em reuniões individuais, sempre que necessário. O grupo acredita que seja fundamental a construção de outros modelos de avaliação formativa, especialmente para os grupos do 2º e do 3º anos, e sugere que esse trabalho seja realizado de forma colaborativa entre professores e coordenações do segmento e do currículo bilíngue, através de discussões nas reuniões de formação em serviço.

Os integrantes entendem, também, que a sistematização de “assessments” (sondagem/avaliações diagnósticas), visando aferir a proficiência linguística e as competências desenvolvidas, apresenta-se como uma necessidade, assim como a implementação de rubricas avaliativas, que, conforme indica Martini (2022), referem-

se a um instrumento avaliativo usualmente desenvolvido em forma de tabela e baseado em critérios específicos para a avaliação, objetivando conferir clareza e objetividade aos parâmetros avaliativos e coadjuvando na mensuração eficaz das habilidades trabalhadas.

O grupo orienta para avaliações com foco em “speaking” (oralidade) em aulas conduzidas em inglês. A avaliação da competência oral em inglês, além de medir a proficiência linguística, oportuniza que o estudante demonstre a capacidade de articular ideias de forma clara e persuasiva. A comunicação oral abrange aspectos como fluência, pronúncia e adaptação ao contexto, promovendo, no aprendiz, a confiança para se engajar em interações linguísticas, essenciais em um mundo interconectado.

Orientação 2: Fomento à integração e à colaboração

O fomento à integração e colaboração no âmbito da educação bi/multilíngue demanda estratégias que transcendam a esfera meramente didático-pedagógica, englobando a vivência prática dos educadores em contextos distintos daqueles em que habitualmente atuam.

O grupo recomenda o estímulo às vivências integradas, momentos em que educadores de diferentes segmentos e áreas estejam juntos, potencializando, assim, o processo de ensino-aprendizagem em que duas (ou mais) línguas circulam pelos espaços e consolidam as competências desenvolvidas nos diferentes contextos do colégio. A promoção de vivências integradas gera um ambiente propício ao enriquecimento mútuo, possibilitando a troca de perspectivas e experiências entre profissionais, que, por meio delas, passam a conhecer mais integralmente os fazeres pedagógicos e as características específicas de séries/segmentos diferentes – neste contexto, em especial, a regência compartilhada em LO e em LA.

Os participantes entendem que convidar educadores de outros segmentos para participarem das Open Classes (Aulas Abertas) de séries diferentes das que atuam seja um caminho para consolidar tais vivências e experiências, de modo que conheçam outras realidades e modelos de ensino, como a regência compartilhada, por exemplo.

Paralelamente, a facilitação de momentos destinados à partilha e compartilhamento de práticas pedagógicas, estratégias eficazes e desafios

enfrentados contribui substantivamente para o desenvolvimento profissional contínuo, culminando na construção colaborativa de uma abordagem bilíngue coesa e consistentemente fundamentada. Para isso, o grupo sugere que a proposta do colégio de expandir a oficina “Sharing is caring” – reuniões de compartilhamento de boas práticas entre educadores que trabalham com a língua adicional –, para os docentes que atuam com a língua de origem, seja iniciada em 2024 e se envie convite mensal para todos os educadores do colégio, tanto os que atuam em Língua de Origem quanto os que atuam em Língua Adicional, de modo que todos possam participar da oficina “Sharing is caring”.

Orientação 3: Otimização do planejamento integrado

A integração dos elementos linguísticos ao plano pedagógico deve pautar-se em uma reflexão aprofundada e colaborativa sobre as demandas específicas de uma proposta de educação bilíngue. A concepção e a implementação de instrumentos eficazes para o processo de planejamento integrado corroboram a tessitura de uma formação integral, que transcende a dicotomia linguística.

O planejamento integrado aconteceu, no ano de 2023, no momento de formação em serviço do colégio, em uma terça-feira por mês, das 18h20min às 20h. No ano de 2023, em parceria com a assessoria da UNISINOS Education, foi implementada uma ferramenta potencializadora do processo de planejamento integrado através do Miro, que convidou educadores de todo o colégio a pensarem seus fazeres e propósitos integrados. O grupo entende que essa ferramenta foi importante para o estímulo às reflexões, mas que será necessário pensar em outro formato de ferramenta para melhor sistematizar o planejamento integrado, de modo a tornar o processo mais prático e mais dialogado com o Plano de Estudos já existente no Colégio Anchieta, pautado nos conteúdos, habilidades, atividades e tarefas da prática integrada.

O grupo entende que ferramentas com as quais os educadores já lidam e já possuem maior familiaridade, como o Padlet ou documentos compartilhados (Word, por exemplo), podem ser eficazes para nortear o processo de integração.

Orientação 4: Potencialização da abordagem CLIL

A representação concomitante da língua de origem e da língua adicional no desenvolvimento de habilidades inerentes aos diferentes componentes curriculares sugere um alinhamento entre conteúdo disciplinar e competência linguística, o que potencializa a abordagem “Content and Language Integrated Learning”.

O grupo de pesquisa-ação entende que existe a necessidade de intensificar a formação de professores, alunos e famílias, no que tange à representação da LO e da LA associadas ao desenvolvimento de habilidades de diferentes componentes curriculares, objetivando o entendimento cada vez mais profundo de que, nas aulas em inglês, o processo de ensino-aprendizagem não está voltado apenas às competências de língua (“learning English”), mas também a habilidades de diferentes áreas desenvolvidas por meio do idioma (“learning through language”).

O grupo sugere que peças de divulgação nas redes sociais (podcasts, vídeos formativos) e o oferecimento de palestras com especialistas sobre as temáticas em questão sejam estratégias adotadas para auxiliar na formação continuada sobre o currículo bilíngue do Colégio Anchieta.

Orientação 5: Fortalecimento da translanguagem enquanto prática pedagógica

A translanguagem, enquanto prática pedagógica, representa uma incursão profunda em conexões interdisciplinares entre línguas, práticas, culturas e currículo. A transcendência das fronteiras linguísticas assume um caráter enriquecedor, conferindo à translanguagem o papel de incentivadora de múltiplos modos de expressão através das línguas.

Os integrantes da pesquisa-ação recomendam que, por se tratar de uma prática inovadora e autoral no Colégio Anchieta, o trabalho com a translanguagem seja sistematizado através de planos anuais a respeito do trabalho com essa metodologia, bem como por meio de planos de transição sobre o trabalho sequencial com a translanguagem em diferentes séries. Também recomendamos que essa metodologia seja continuamente divulgada ao público interno e externo através de postagens nas redes sociais da unidade educativa, o que tem sido potencializado através da escrita e inclusão de textos sobre essa temática no Anchieta News, revista eletrônica do colégio.

Orientação 6: Curricularização da ECG

O trabalho com a ECG, no colégio, tem se expandido. A discussão sobre a temática, a criação da eco-cartilha, o estabelecimento de uma coordenação de Cidadania Global, os projetos voltados à questão ambiental na “roça de Santo Inácio”, a SINUCA (Simulação das Nações Unidas do Colégio Anchieta) representam o avanço das atividades voltadas à promoção da cidadania global.

Aprender línguas adicionais, como a língua inglesa, vem se tornando uma prática cada vez mais necessária, tendo em vista fenômenos como a globalização e a internacionalização. Dessa forma, Bryam (2008) aponta para um ensino de línguas contemplado nos âmbitos social, econômico e político, a fim de se formar cidadãos plurilíngues e atuantes em uma transformação positiva do mundo. Em consonância com o proposto pelo pesquisador, a curricularização da Educação para a Cidadania Global (ECG) na educação bilíngue demanda a concepção e implementação de temáticas norteadoras nas diversas séries, voltadas ao desenvolvimento de competências necessárias à formação de cidadãos globais. Tais temáticas, delineadas de maneira criteriosa, devem servir como balizadoras para o trabalho desenvolvido ao longo das distintas séries, conferindo sequência ao trabalho com enfoque intercultural e sendo amparadas através de regulamentações dos documentos institucionais.

O grupo recomenda que o trabalho com as temáticas norteadoras para a ECG seja implementado gradativamente, sendo iniciado no ano de 2024, nas séries do 1º ao 3º ano com o mesmo tema e que, a partir dos próximos anos, as séries diversifiquem os temas, por já terem iniciado o trabalho com essa consciência global. Além disso, faz-se necessário que, para o processo de curricularização da ECG, haja atualização de documentos da unidade educativa que apontem para esse trabalho, como o PPP e o Regimento Escolar.

A intrínseca relação entre a ECG e o fomento da interculturalidade crítica implica uma abordagem que promova uma compreensão profunda e engajada das questões globais, culminando na formação de cidadãos dotados de uma perspectiva reflexiva e atuante frente a questões de ordem coletiva.

Orientação 7: *Peer education* (monitoria)

O trabalho com *peer education* em contexto de educação bilíngue é uma

abordagem pedagógica inovadora que fortalece a influência positiva dos próprios estudantes como agentes no processo de ensino-aprendizagem. No âmbito da educação bilíngue, em que duas línguas fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, a monitoria não apenas reforça a aquisição de habilidades linguísticas, mas também fomenta uma compreensão cultural mais profunda, pois os discentes podem compartilhar experiências pessoais e nuances culturais relacionadas às línguas em questão.

Além disso, o grupo compreende que, ao envolvermos ainda mais os estudantes no processo educacional, facilita-se a criação de um ambiente colaborativo que fortalece a confiança e a responsabilidade mútua. Dessa forma, o *peer education* em um contexto bilíngue amplia as capacidades linguísticas dos estudantes e promove um ambiente inclusivo e enriquecedor, que valoriza a diversidade linguística e cultural.

Os integrantes da pesquisa-ação orientam, então, para a adoção do *peer education*, no contexto da monitoria entre pares, emergindo como estratégia de fortalecimento da aprendizagem. Nessa configuração, a gestão assume a responsabilidade de auxiliar na organização desses momentos e espaços, proporcionando um ambiente fértil para a troca de conhecimentos e experiências linguísticas.

Orientação 8: Plano de curso e transição entre séries

A elaboração de um plano de transição na educação bilíngue, associada à gestão eficiente da transição entre as séries iniciais do Ensino Fundamental 1, demanda uma meticulosa consideração das especificidades linguísticas e pedagógicas. O plano de transição, nesse contexto, deve ser concebido como uma bússola que guia não apenas a sequência de conteúdos, mas também a progressão das habilidades linguísticas.

O grupo percebe o plano de transição entre as diferentes séries como crucial para a garantia da sequência pedagógica e didática e propõe que tal plano, que já se concretiza na realização do plano anual por série, seja também realizado entre as diferentes séries, e que seja consolidado, também, um plano mais voltado às habilidades linguísticas e ao desenvolvimento das quatro habilidades das línguas (escutar, falar, ler e escrever).

Orientação 9: Gestão participativa

Lück (2013), Libâneo (2004), Bordenave (1986) e Souza (2009) discorrem acerca da potencialização da participação em espaços educativos, de modo a se buscar uma gestão mais democrática e maior envolvimento de diferentes representantes do processo educacional. A tomada de decisões colaborativa, envolvendo diferentes partes interessadas, contribui para o desenvolvimento de políticas e práticas que consideram as necessidades específicas de cada grupo cultural e linguístico, criando um espaço educativo mais inclusivo e sensível à diversidade em um contexto de educação bi/multilíngue.

Além disso, a gestão participativa fortalece a responsabilidade compartilhada, envolvendo os diversos atores na definição de metas e na implementação de estratégias pedagógicas. Ao reconhecer e valorizar as contribuições de todos os envolvidos, a gestão participativa cria um ecossistema educacional que reflete a diversidade, preparando os estudantes de forma mais abrangente para um mundo globalizado.

O grupo recomenda que, como ação inicial para o fortalecimento da gestão participativa, a partir de 2024, sejam possibilitadas reuniões entre grupos (por exemplo, professores do 1º) com as coordenações de segmento, de áreas e do currículo bilíngue, uma vez por mês, para que se revise o trabalho desenvolvido e se pense, cooperativamente, em estratégias para potencializar o currículo e as metodologias. Assim, participações envolvendo corpo docente e equipe gestora podem abrir caminhos para outras tantas participações que abrangem diferentes atores participantes no processo de ensino-aprendizagem.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa propôs-se a potencializar o currículo bilíngue integrado, nas séries iniciais do Ensino Fundamental 1 do Colégio Anchieta RJ, com vistas a uma educação para a cidadania global por meio da construção colaborativa – equipe de gestão pedagógica e docentes – de um conjunto de orientações. Avalia-se que o objetivo geral da pesquisa foi integralmente atingido uma vez que, a partir de sete encontros com representantes da gestão e do corpo docente do Colégio Anchieta RJ, desenvolveu-se coletivamente o conjunto de orientações para o aperfeiçoamento do currículo bilíngue integrado da unidade educativa. O percurso contou com contribuições efetivas do grupo ao longo de todos os encontros, embora a presença integral dos membros não tenha sido garantida em todos os momentos.

Como objetivos específicos, o presente estudo se voltou à análise da temática da educação para a cidadania global por meio de literatura especializada e documentos da Rede Jesuíta de Educação, bem como à análise das principais teorias acerca do processo de integração curricular no campo da Educação Bilíngue. Além disso, buscou identificar e analisar como o processo de integração curricular bilíngue acontece nas séries iniciais do Ensino Fundamental 1 do Colégio Anchieta (RJ), fomentando a avaliação crítica por parte de gestores e professores sobre as práticas curriculares bilíngues vigentes. Também pretendeu estimular o trabalho cooperativo entre professores e gestores visando ao aperfeiçoamento dos processos de educação bilíngue no Colégio Anchieta (RJ). Considera-se que os objetivos específicos também foram atingidos na pesquisa e destacados nas seções aqui apresentadas, consolidando-se no desenvolvimento da pesquisa-ação e na construção dos orientadores.

O percurso de construção da pesquisa se deu a partir da minha trajetória pessoal e relação com a pesquisa e pela contextualização do campo empírico deste estudo, desenvolvido em uma unidade educativa da Companhia de Jesus no Brasil. Nesse sentido, ofereceu-se um panorama do contexto, da perspectiva histórica e do ambiente empírico, em um trajeto que abarcou a Companhia de Jesus, a educação jesuíta, as Redes Internacionais de instituições da Companhia, a Rede Jesuíta de Educação, o Colégio Anchieta RJ e sua proposta bilíngue. Compreender melhor o campo empírico da pesquisa foi fundamental para o atingimento dos objetivos

previamente destacados.

O referencial teórico da pesquisa também foi de suma importância para o alcance das expectativas. Considero que os embasamentos teóricos nos campos da Educação para a Cidadania Global (ECG), educação bi/multilíngue, CLIL, translinguagem, tecnologias a favor da aprendizagem, formação docente, avaliação, integração curricular e gestão participativa trouxeram contribuições relevantes para o contexto educacional bi/multilíngue com vistas à formação de cidadãos globais.

A metodologia que direcionou a pesquisa foi a pesquisa-ação, que se desenhou a partir de intervenção colaborativa entre representantes do corpo gestor do colégio e de professores que atuam diretamente com a regência em língua de origem (português), língua adicional (inglês) ou em contexto de translinguagem (português/inglês), intensificando-se o caráter participativo da gestão por meio desse processo.

Os sete encontros do grupo de pesquisa-ação se deram a partir do alinhamento conceitual, dos diagnósticos (individual e coletivo), da elaboração e da revisão do conjunto de orientações. A realização do diagnóstico individual pela pesquisadora teve como propósito a pesquisa e a análise com base em categorias previamente definidas e embasadas no referencial teórico deste estudo, e foi desenvolvida por meio de duas fontes para coletas de dados: pesquisa documental e observação de aulas.

Os documentos da RJE, da Companhia de Jesus e do Colégio Anchieta (RJ) revelaram que, em se tratando de categorias voltadas à ECG, à interculturalidade e à gestão participativa, foram localizados menções e direcionamentos nos documentos analisados. Entretanto, categorias relacionadas à translinguagem e à regência compartilhada, por exemplo, dispõem de quase nenhum embasamento na literatura analisada. Outras, como as pertinentes aos campos da abordagem CLIL e do planejamento integrado, são contempladas nos documentos, mas sem grandes aprofundamentos.

No que tange às observações das práticas na unidade educativa, verificou-se a integração de conteúdo e língua (CLIL) nas aulas assistidas, bem como elementos de planejamento integrado em cenário de regência compartilhada e de translinguagem. A respeito de outras categorias de análise, como as voltadas à Educação para a Cidadania Global e ao desenvolvimento da interculturalidade crítica, perceberam-se alguns movimentos durante as aulas que dialogavam com temas

como “ecocidadania” e formação de cidadãos para e com os outros, mas não se constatou a ocorrência de práticas mais profundas voltadas às categorias em questão.

O diagnóstico coletivo possibilitou uma visão ampliada através de diferentes contribuições trazidas pelos participantes do grupo de pesquisa-ação. O entendimento de que outras ferramentas tecnológicas utilizadas se enquadrariam na categoria que versa sobre as TEs a favor da aprendizagem, os desafios apontados sobre o trabalho com *language* em contexto de aprendizagem CLIL, bem como o acréscimo de outros instrumentos avaliativos integrados já utilizados no colégio foram algumas das contribuições trazidas pelo grupo. Algumas discordâncias se deram nesse percurso, especialmente no que tange à observação de práticas amparadas pelo aprendizado integrado de conteúdo e língua e, então, foi necessário indicar como essa realidade se dá nas diferentes séries analisadas.

A elaboração e a revisão do conjunto de orientações possibilitaram verificar luzes e sombras da proposta bilíngue na unidade educativa. Destarte, por meio de trabalho colaborativo entre os integrantes do grupo de pesquisa-ação, formado por representações da gestão e da docência do colégio, foi criado um conjunto de orientações para o aperfeiçoamento do currículo bilíngue integrado em consonância com o apresentado nos documentos norteadores da RJE e da Companhia de Jesus (PEC e Tradição Viva) e do Colégio Anchieta RJ (Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Matrizes Curriculares e Projeto Bilíngue).

A intervenção desta pesquisa se deu, então, por meio da elaboração de um conjunto de orientações para aprimorar o currículo bilíngue do Casarão Amarelo, objetivando uma educação para a cidadania global. Nove recomendações foram propostas pelo grupo de pesquisa-ação, das quais se destacam a oferta de momentos de partilha e compartilhamento de boas práticas através da expansão da oficina “Sharing is caring” para todos os educadores do colégio, a curricularização da ECG através de trabalho com temáticas norteadoras em diferentes séries do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e a elaboração de um plano de curso e transição entre as séries visando à garantia da sequência pedagógica, didática e linguística.

As orientações foram apresentadas à direção acadêmica do colégio ao final do processo de pesquisa-ação, que reforçou a expectativa de aproveitamento da pesquisa no Colégio Anchieta RJ e apontou sugestões para a aplicação prática de algumas das recomendações. A pesquisa aponta o Colégio Anchieta de Nova Friburgo (RJ) como uma unidade educativa da Companhia de Jesus que busca uma

educação integral e a formação de cidadãos atuantes através de proposta educativa bilíngue. No entanto, reconhece-se a necessidade de aprofundamento teórico e prático nesse sentido. Assim, a intervenção da pesquisa visa preencher lacunas de conhecimento e práticas na educação bilíngue e na promoção da cidadania global, embasando e assessorando a implementação de currículos alinhados com os princípios da educação jesuíta em um momento de expansão da educação bilíngue no país.

Os resultados obtidos através do desenvolvimento desta pesquisa expandem possibilidades de estudos futuros sobre a integração curricular em espaços bi/multilíngues como potencializadora da formação de cidadãos para o mundo, além de proporcionar aprofundamentos sobre integração de *content* e *language*, translinguagem enquanto potencializadora de aprendizagem, TEs e educação bi/multilíngue, regência compartilhada como modelo pedagógico, competências docentes, avaliação bi/multilíngue e gestão participativa como facilitadora no processo de ensino-aprendizagem.

É fundamental fortalecer uma educação bi/multilíngue que valorize sujeitos e suas variadas representações linguísticas e culturais, consolidando propostas de integração e avaliação com vistas a uma educação para a cidadania global. A relevância da educação bilíngue atrelada à promoção da cidadania global é imensa, especialmente no contexto dos colégios jesuítas no Brasil. Um aprendizado de línguas adicionais, como o inglês, deve estar voltado para uma participação mais ativa em um mundo globalizado, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular. A educação bi/multilíngue pode reforçar o compromisso dos colégios jesuítas com a formação integral de sujeitos atuantes em um mundo plural, preparando os estudantes, conforme destacado pelo documento “Tradição Viva”, para se identificarem como membros da família humana e assumirem responsabilidades globais.

REFERÊNCIAS

- ABELLO-CONTESSA, Christian. Bilingual and Multilingual Education: an overview of the field. *In: Abello-Contesse, C.; Chandler, P. M.; López-Jiménez, M. D.; Chacón-Beltrán, R. **Bilingual and multilingual education in the 21st century: Lessons from Accumulated Experience in Bilingual and Multilingual Education**. Reino Unido: Multilingual Matters, 2013.*
- AGUIAR, Andréa. Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 1, p. 67-79, 2009.
- AIRES, Joanez A. Integração curricular e interdisciplinaridade: sinônimos? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 215-230, jan./abr. 2011.
- AKKARI, Abdejalil; MALEQ, Kathrine. **Global citizenship education: critical and international perspectives**. Suíça: Springer, 2020. 217 p.
- ALVES, Gisele Martins. **O projeto horizonte 2020 na Rede Jesuíta de Educação: Construindo caminhos para inovação na Educação Infantil do Colégio Anchieta, Nova Friburgo/RJ**. Tese (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, p. 141, 2018.
- ALVES, Isa Mara da Rosa; BORBA, Gustavo. **Um olhar sobre a experiência da sala de aula na perspectiva do design estratégico**. 1. ed. São Leopoldo: UNISINOS, 2016.
- ANDREOTTI, Vanessa; SOUZA, Lynn Mario T. M de. **Through other eyes: learning to read the world**. Derby: Global Education, 2008.
- ARANDA, Maria Teresa de la Torre. Avaliação formativa em contextos de Educação Bilíngue: diálogos possíveis. *In: MEGALE, Antonieta (Org.). **Educação Bilíngue no Brasil***. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.
- ARANDA, Maria Teresa de la Torre. Implementando uma proposta de Educação Bilíngue: e agora? *In: MEGALE, Antonieta (Org.). **Desafios e Práticas da Educação Bilíngue***. São Paulo: Editora Richmond, 2020.
- ARANDA, Maria Teresa de la Torre. Língua/Linguagem e conteúdo no centro da avaliação. *In: MEGALE, Antonieta. **Educação Bilíngue: Como fazer?*** São Paulo: Editora Richmond, 2021.
- AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. **Educar em revista**, Curitiba, n. 30, 2007.
Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000200015>
- BACICH; Lilian; MORAN José. Aprender e ensinar com foco na Educação híbrida. **Revista Pátio**, n. 25, jun. 2015, p. 45-47.

BADRA, Luciana. Ambientes que facilitam a aprendizagem: sua sala está preparada? *In*: CHIMIM, Renata; CHAVES, Roberta G. (coord.). **Alfabetização bilíngue: benefícios e mitos na formação de crianças bilíngues**. 1. ed. São Paulo: BOC, 2022.

BAKER, Colin. **A parents' and teachers' guide to bilingualism**. 2. ed. Reino Unido: Multilingual Matters, 2000.

BAKER, Colin. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARRA, Erika de la; VELOSO, Sylvia; MALUENDA, Lorena. Integrating Assessment in a CLIL-Based Approach for Second-Year University Students. **Profile: Issues in Teach. Prof. Dev.**, v. 20, n. 2, p. 111-126, jul. 2017/mar. 2018.

BEANE, James A. **Integração Curricular: a concepção do núcleo da educação democrática**. Lisboa: Didática Editora, 1997.

BECKER, Marcia Regina. Inglês como língua franca. *In*: SIMPÓSIO DE REFLEXÕES SOBRE AS METODOLOGIAS E PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS, 1., 2009, Paraná. **Anais [...]. Paraná: UTP Eletrás**, v. 19, n. 19, p. 1-10, 2009.

BERTAUX, Pat; COONAN, Carmel Mary; FRIGOLS-MARTÍN, María Jesús; MEHISTO, Peeter. **The CLIL teacher's competences grid**. Common Constitution and Language Learning (CCLL), Comenius Network, 2010.

BLACKMORE, Chloe. Towards a pedagogical framework for global citizenship education. **International Journal of Development Education and Global Learning**, London, v. 8, n. 1, 2016.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BOZDOGAN, Derya. **13 technology – enhanced CLIL classrooms**. Turkey: TED University, 2015. p. 164-175. Doi: 10.17846/CLIL.2015.164-175.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**. Resolução CNE/CEB 2/2020. Brasília, 2020.

BRYAM, Michael. **From foreign language education to education for intercultural citizenship: essays and reflections**. Reino Unido: Multilingual Matters, 2008. 258 p.

BUTLER, Yuko G.; HAKUTA, Kenji. Bilingualism and Second language Acquisition. *In*: BHATIA, Tej K.; RITCHIE, William C. **The Handbook of Bilingualism**. United Kingdom: Blackwell Publishing, 2004.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CANDEL, Elena; AGUSTÍN, Mercedes. TIC e AYCLE como elementos facilitadores en la enseñanza bilíngüe. **Arts Educa**, v. 25, p. 171-190, 2020.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684. 2006.

CASADO, Juan José Calle. **Teacher Training for CLIL: Lessons Learned and Ways Forward**. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação, Universidade de Jaén, Espanha, p. 30. 2015.

CASAL, Sonia. Cooperative Assessment for Learning in CLIL Contexts. **Estudios sobre Educación**, v. 31, p. 139-157, 2016.

CAVALCANTI, Marilda. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 15, p. 385-417, 1999.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

COLÉGIO ANCHIETA. **Projeto Político Pedagógico**. Nova Friburgo, 2022a.

COLÉGIO ANCHIETA. **Regimento Escolar**. Nova Friburgo, 2022b.

COLÉGIO SÃO FRANCISCO XAVIER. **A companhia de Jesus**. 2020. Disponível em: <http://sanfra2.hospedagemdesites.ws/a-companhia-de-jesus>. Acesso em: 05 ago. 2022.

COMPANHIA DE JESUS. **Características da Educação da Companhia de Jesus**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

COMPANHIA DE JESUS. **Pedagogia Inaciana – Uma Proposta Prática**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

COMPANHIA DE JESUS. **Projeto Educativo Comum – PEC**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

COMPANHIA DE JESUS. **Projeto Educativo Comum – PEC**. São Paulo: Edições Loyola, 2021.

COSTA, Daianny Madalena; GHISLENI, Ana Cristina. A Pesquisa-Intervenção no

Mestrado Profissional e suas possibilidades metodológicas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e79785, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.79785>

COSTA, Maria Izabel Sanches; IANNI, Andrea Maria Zollner. O conceito de cidadania. *In*: COSTA, Maria Izabel Sanches; IANNI, Andrea Maria Zollner. **Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica** [online]. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2018. p. 43-73. <https://doi.org/10.7476/9788568576953.0003>.

COSTA, Tamiris Destro. **Rumo à cidadania global: integração da abordagem da pronúncia de inglês como língua estrangeira e CLIL no contexto de formação de professores**. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2022.

COYLE, Do; HOOD, Philip; MARSH, D. **Content and Language Integrated Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Elisabete; COSTA, Fernando Albuquerque. Revisitando o(s) sentido(s) para a integração curricular. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 02, p. 193-213, abr./jun. 2015.

CRYSTAL, David. **English as a Global Language**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2003.

CUMMINS, Jim. **Power, Prestige and Bilingualism**. Aylesbury: Multilingual Matters, 2005.

DALE, Liz; TANNER, Rosie. **CLIL Activities: a resource for subject and language teachers**. 2012. p. 10-20.

DALTON, Bridget; GRISHAM, Dana. eVoc Strategies: 10 ways to use technology to build vocabular. **Reading Teacher**, v. 64, n. 5, p. 306-317, 2011.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

EDUCATE MAGIS. **About us**, 2015. Disponível em: <https://www.educatemagis.org/about/> Acesso em: 20 jul. 2022.

EDUCATE MAGIS. **Printable Map**, 2022. Disponível em: <https://www.educatemagis.org/printable-map/> Acesso em: 02 ago. 2022.

EGESTRÖM, Yrjo. Non scholae sed vitae discimus: como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. *In*: DANIEL, H. (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo. Loyola, 2002. p. 175-198.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000.

FARIA, Glagys; PUCHE, Ingrid. O planejamento de projetos pedagógicos em contextos bilíngues. *In*: MEGALE, Antonieta (Org.). **Desafios e Práticas da Educação Bilíngue**. São Paulo: Editora Richmond, 2020.

FAIRCLOUGH, Nornam. **Language and Power**. Londres: Longman, 1989.

FERREIRA, Naura. A educação como mediação e a totalidade do trabalho pedagógico. *In*: RANGEL, Mary (Org.) *et al.* **Supervisão e gestão na escola: conceitos e práticas de mediação**. São Paulo: Papirus, 2009.

FLACSI. **Quem somos**, 2022a. Disponível em: <https://www.flacsi.net/informaciones/quem-somos/> . Acesso em: 05 ago. 2022.

FLACSI. **Visão e missão**, 2022b. Disponível em: <https://www.flacsi.net/informaciones/visao-e-missao/> . Acesso em: 05 ago. 2022.

FLACSI. **Mapa plan estratégico**, 2022c. Disponível em: <https://www.flacsi.net/plan-estrategico/> Acesso em: 05 ago. 2022.

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

FOGARTY, Robin. **How to integrate the curricula**. 3. ed. California: Corwin, 2009, 205 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 76 p.

FREEMAN, Rebecca D. **Bilingual education and social change**. Reino Unido: Multilingual Matters, 1998.

GANDIN, Danilo. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 81-95, jan./jun. 2001.

GARCÍA, Ofelia. Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st century. *In*: SKUTNABB-KANGAS, T. *et al.* **Social justice through multilingual education**. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2009a. p. 140-158.

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual Education in the 21st century: a global perspective**. New York: Wiley-Blackwell, 2009b. p. 140-158.

GAZZOTTI, Daniele; LIBERALI, Fernanda C. Conflict resolution in the context of Early Childhood Bilingual Education: towards a multicultural development. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [online], Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 313-334, 2014.

GONÇALVES, Maria de Fátima. **A aprendizagem colaborativa em um contexto de currículo bilíngue**. Tese (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, p. 113, 2015.

GUSTAFSSON, Magnus; ERIKSSON, Andreas; RÄISÄNEN, Christine; STENBERG, Ann-Charlotte; JACOBS, Cecilia; WRIGHT, Jenny; BIRCH, Bridget Wyrley; WINBERG, Chris. Collaborating for content and language integrated learning: The situated character of faculty collaboration and student learning. **Across the disciplines**, v. 8, n. 3, 2011. Disponível em: <https://wac.colostate.edu/docs/atd/clil/gustafssonetal.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2023.

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

HARSHMAN, Jason; AUGUSTINE, Tami; MERRYFIELD, Merry. **Research in global citizenship education**. Charlotte, NC: IAP, 2015, 100 p.

HOCHNADEL, Simone Borges; CONTE, Elaine. Docência compartilhada: possibilidade de inovação e resignificação da atuação profissional? *In*: CASAGRANDE, C. A.; JUNG, H. S.; FOSSATTI, P. (Org.). **Desafios e práticas docentes na contemporaneidade**: as séries iniciais em foco. 1. ed. Canoas: Ed. Unilasalle, 2019. p. 84-98. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/1162> Acesso em: 29 mar. 2023.

ICAJE. **Colégios jesuítas**: uma tradição viva no século XXI: um exercício contínuo de discernimento. Roma, 2019.

INSTITUTO POLITÉCNICO DE CASTELO BRANCO. **Guidelines on how to use CLIL in primary schools**. 2018. Disponível em: <http://www.clil4children.eu> Acesso em: 02 nov. 2020.

IVANOVA, Irina. Teacher collaboration in CLIL contexts: challenges and good practices. *In*: TODOROVA. *et al.* **Challenges in English Teaching and Research**. Shumen, Bulgaria: Konstantin Preslavsky University of Shumen, 2016.

JESUÍTAS BRASIL. **Especial**: Companhia de Jesus no Brasil, 2018. Disponível em: <https://jesuitasbrasil.org.br/2018/12/12/especial-companhia-de-jesus-no-brasil/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

JESUÍTAS BRASIL. **Educação**: Apostolado Educacional, 2021. Disponível em: <https://jesuitasbrasil.org.br/educacao/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

JESUIT GLOBAL NETWORK OF SCHOOLS. **Ministries**, 2024. Disponível em: <https://www.jesuits.global/ministries/education/#:~:text=The%20Jesuit%20Global%20Network%20of%20Schools&text=Together%20we%20educate%20more%20than,an d%20more%20than%2070%20countries>. Acesso em: 14 abr. 2024.

JESUIT NETWORK. **Official launch of the Jesuit Global Network of schools**, 2021. Disponível em: <https://jesuit.network/lanzamiento-de-la-red-global-de-colegios->

jesuitas/. Acesso em: 20 jul. 2022.

KLEIN, Luiz Fernando. **Restauração**: da Companhia de Jesus e da pedagogia jesuíta. São Paulo: Loyola, 2012.

KRAMSCH, Claire. **The symbolic dimensions of the intercultural**. Language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. v. 44, p. 354-367.

LIBÂNEO, José Carlos. Os conceitos de organização, gestão, participação e cultura organizacional. *In*: LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004. p. 95-115.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Transforming urban education in São Paulo: insights into a critical-collaborative school project. *D.E.L.T.A.*, ahead of print, p. 1-26, 2019a.

LIBERALI, Fernanda Coelho. A BNCC e a elaboração de currículos para Educação Bilíngue. *In*: MEGALE, Antonieta (Org.). **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019b.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Prefácio. *In*: MEGALE, Antonieta; KADRI, Michele El. **Escola bilíngue: (trans)formando saberes na educação de professores**. São Paulo: Fundação Santillana, 2023.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008, 184 p.

LOPEZ, Alexis; TURKAN, Sultan; GUZMAN-ORTH, Danielle. Conceptualizing the use of translanguaging in initial content assessments for newly arrived emergent bilingual students. **ETS Research Report**, mar. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/315816026_Conceptualizing_the_Use_of_Translanguaging_in_Initial_Content_Assessments_for_Newly_Arrived_Emergent_Bilingual_Students . Acesso em: 11 jan. 2023.

LOYOLA, Inácio. **Exercícios espirituais**. Madrid: BAC, 2000.

LUCENA, Maria Inêz Probst. O papel da translanguagem na Linguística Aplicada (in)disciplinar. **Revista da Anpoll**, v. 52, n. 2, p. 25-43, 2021.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 77 p.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 2003. 112 p.

MARQUES, Eduardo Henrique Sampaio. **“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.** Tese (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, p. 104, 2022.

MARTINI, Camila. Pensando a avaliação no contexto bilíngue. *In*: CHIMIM, Renata; CHAVES, Roberta G. (coord.). **Alfabetização bilíngue: benefícios e mitos na formação de crianças bilíngues.** 1. ed. São Paulo: BOC, 2022.

MEGALE, Antonieta. Bilinguismo e Educação Bilíngue. *In*: MEGALE, Antonieta (org.). **Educação Bilíngue no Brasil.** São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MEGALE, Antonieta. Saberes necessários para a docência em escolas bilíngues no Brasil. *In*: MEGALE, Antonieta (Org.). **Desafios e Práticas da Educação Bilíngue.** São Paulo: Editora Richmond, 2020.

MEGALE, Antonieta. Como implementar a multiculturalidade. *In*: MEGALE, Antonieta. **Educação Bilíngue: Como fazer?** São Paulo: Editora Richmond, 2021.

MEGALE, Antonieta; KADRI, Michele El. Introdução. *In*: MEGALE, Antonieta; KADRI, Michele El. **Escola bilíngue: (trans)formando saberes na educação de professores.** São Paulo: Fundação Santillana, 2023.

MICHETTI, Miqueli. **“Bilíngues”, “bilíngues de verdade” e global citizens: distinção e disposições sociais no mercado educacional.** 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 80 p.

MOLL, Jaqueline. Da crise da escola e do seu (re)encontro com a vida. *In*: QUIJANO, G. M. R. (Org.). **Jornada da educação popular pelo encontro da escola com a vida.** Porto Alegre: UFRGS, 2007. p. 59-69.

MORAES, Silvia Elizabeth. Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 213/214, p. 38-54, maio/dez. 2005.

MORAIS, Ingrid Agrassar. A construção histórica do conceito de cidadania: o que significa ser cidadão na sociedade contemporânea? *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2013, Curitiba. **Anais [...].** Curitiba: PUCPR, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo: concepções, políticas e teorizações. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

NÓVOA, António. O lugar da Licenciatura. Entrevista cedida a [Ensino Superior]. **Revista Educação**, São Paulo, nov. 2016. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/o-lugar-da-licenciatura/> . Acesso em: 03 jan. 2023.

OTTO, Ana; ESTRADA, José Luis. Towards an Understanding of CLIL in a European Context: Main Assessment Tools and the Role of Language in Content Subjects. **CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education**, v. 2, n. 1, p. 31-42, 2019.

PASHBY, Karen; ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira. Critical global citizenship in theory and practice: rationales and approaches for an emerging agenda. *In*: HARSHMAN, Jason; AUGUSTINE, Tami; MERRYFIELD, Merry. **Research in global citizenship education**. USA: Information Age Publishing, 2015. 250 p.

PERINE, Cristiane Manzan. “Aprender sem fronteiras”: experiências de aprendizagem de alunos de língua inglesa. *In*: SILVA, Kleber Aparecido da (Org.). **Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2022.

PINHEIRO, Luciana S. Ready to code? O pensamento computacional nas atividades de coding na alfabetização bilíngue - Educação Infantil. *In*: CHIMIM, R.; CHAVES, R. G. (Coord.). **Alfabetização bilíngue: benefícios e mitos na formação de crianças bilíngues**. 1. ed. São Paulo: BOC, 2022.

QUINTELLA, Alexandre. **Nova Friburgo – Colégio Anchieta**, 2018. Disponível em: <http://www.ipatrimonio.org/nova-friburgo-colegio-anchieta/#!/map=38329&loc=-22.258318718544444,-42.54706621170044,13>. Acesso em: 02 ago. 2022.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **The identity of World English**. Londres: Routledge, 2005.

REDE JESUITA DE EDUCAÇÃO. **Pedagogia inaciana**, 2019a. Disponível em: <http://www.redejesuitadeeducacao.com.br/educacaojesuita/pedagogia-inaciana/> Acesso em: 21 jul. 2022.

REDE JESUITA DE EDUCAÇÃO. **A Constituição da rede**, 2019b. Disponível em: <http://www.redejesuitadeeducacao.com.br/constituicao-da-rede/> . Acesso em: 25 ago. 2022.

REDE JESUITA DE EDUCAÇÃO. **O Projeto Educativo Comum**, 2023. Disponível em: <https://redejesuitadeeducacao.com.br/pec/>. Acesso em: 28 jul. 2023.

REIMERS, Fernando M.; CHOPRA, Vidur; CHUNG, Connie K.; HIGDON, Julia; O'DONNELL, E. B. **Empoderar crianças e jovens para a cidadania global: fundamentos e programas com atividades e referências, da educação infantil ao ensino médio**. São Paulo: Moderna, 2017, 483 p.

ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria. **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009.

SACCOL, Amarolinda (Org.); SILVA, Lisiane Vasconcellos da; MACHADO, Lisiane; AZEVEDO, Debora. **Metodologia de pesquisa em administração**: uma abordagem prática. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2012. 119 p.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 10-16.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. 624 p.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinariedade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, 140 p.

SCHLATTER, Margarete; COSTA, Everton Vargas da. Docência compartilhada como design de formação de professores de português como língua adicional. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 18, n. 2, p. 351-372, mai./ago. 2020.

SCHOLL, Ana Paula. O conceito de translanguagem e suas implicações para os estudos sobre bilinguismo e multilinguismo. **Revista da Abralín**, v. 19, n. 2, p. 1-5, 2020.

SEIDLHOFER, Barbara. **Understanding English as a Lingua Franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. Ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Revista Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, Editora UFPRO, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernando Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 123-140, dez. 2009.

SUNDERMANN S.J., Mário. **A revitalização da educação jesuíta no Brasil**. Delegado para a Educação da Rede Jesuíta de Educação. 2016.

TARASHEVA, Elena. Integrating citizen education into English language courses for university students. *In*: BRITISH COUCIL. **Global citizenship in the English language classroom**. United Kingdom: British Council, 2008. p. 6-12.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

THIOLLENT, Michel Jean Marie; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**. Maringá, v. 36, n. 2, p. 207-216, jul./dez., 2014

UNESCO. **Educação para a cidadania global**: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015. 44 p.

UNESCO. **Educação para a cidadania global**: tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2016.

UNISINOS. **Relatório geral**: Programa Bilíngue Integrado. Porto Alegre, 2021a.

UNISINOS. **Relatório subjetivo**: Anchieta/RJ. Porto Alegre, 2021b.

VÁSQUEZ, Víctor Pavón. Enhancing the quality of CLIL: making the best of the collaboration between language teachers and content teachers. **Encuentro**, Córdoba, v. 23, p. 115-117, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. **Contrapontos**, Itajaí, ano 2, n. 4, jan./abr. 2002.

WEI, Li. Dimensions of Bilingualism. *In*: WEI, L. **The Bilingualism Reader**. New York: Routledge, 2000.

WEI, Li. **Translanguaging as a Practical Theory of Language**. Londres: Oxford University Press, 2017.

WILLIAMS, John; DOWER, Nigel. **Global Citizenship**: a critical introduction. Nova Iorque: Routledge, 2022.

WOOD, Davi; BRUNER, Jerome S.; ROSS, Gail. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 17, p. 89-100, 1976.

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Luiz Antonio de Araujo Monnerat, Reitor do Colégio Anchieta, declaro estar ciente de que Emily de Paula Silva Marins efetuará pesquisa intitulada "INTEGRAÇÃO CURRICULAR BILÍNGUE NA PROMOÇÃO DA CIDADANIA GLOBAL: Estudo sobre práticas curriculares integradoras em cenário bilíngue no Colégio Anchieta de Nova Friburgo/RJ", no período entre julho de 2023 e março de 2024, com o objetivo de construir um conjunto de orientações, em colaboração entre equipe de gestão pedagógica e professores, visando aperfeiçoar o currículo bilíngue integrado na perspectiva de uma educação para a cidadania global, nas séries iniciais do Ensino Fundamental 1 do Colégio Anchieta (RJ).

A metodologia prevista consiste em uma pesquisa-ação, com coletas de dados por meio de fontes documentais (Documentos da RJE, PPP do Colégio Anchieta RJ, Regimento do Colégio Anchieta RJ, Matrizes Curriculares do Colégio Anchieta RJ, Projeto Bilíngue do Colégio Anchieta RJ) e observações das práticas de aulas.

A contribuição dos participantes será voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A pesquisadora assegura, ainda, que será garantido o total sigilo e confidencialidade das informações prestadas pelos sujeitos da pesquisa.

Os procedimentos utilizados obedecerão aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e nenhum procedimento realizado oferece risco à dignidade dos participantes.

Estando esta instituição em condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Nova Friburgo, _____ de _____ de 2023.

Reitor do Colégio Anchieta

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa “INTEGRAÇÃO CURRICULAR BILÍNGUE NA PROMOÇÃO DA CIDADANIA GLOBAL: Estudo sobre práticas curriculares integradoras em cenário bilíngue no Colégio Anchieta de Nova Friburgo/RJ”, sob a responsabilidade da pesquisadora Emily de Paula Silva Marins, mestranda do programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Unisinos, e orientada pelo Professor Doutor Artur Eugênio Jacobus. Esta pesquisa pretende produzir um conjunto de orientações, visando aperfeiçoar o currículo bilíngue integrado na perspectiva de uma educação para a cidadania global, nas séries iniciais do Ensino Fundamental 1 do Colégio Anchieta (RJ).

A metodologia prevista consiste em uma pesquisa-ação, com coletas de dados por meio de fontes documentais (Documentos da RJE, PPP do Colégio Anchieta RJ, Regimento do Colégio Anchieta RJ, Matrizes Curriculares do Colégio Anchieta RJ, Projeto Bilíngue do Colégio Anchieta RJ) e observações das práticas de aulas.

Participando desta pesquisa, você contribuirá para a cocriação de um conjunto de orientações que objetiva aprimorar as práticas pedagógicas em contexto de educação bilíngue no Colégio Anchieta.

Depois de concordar, você poderá desistir de participar retirando seu consentimento a qualquer momento, independente do motivo e sem nenhum prejuízo para você. Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de investigação. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade como participante será preservada, pois não serão divulgados nomes ou informações que possam identificar os/as envolvidos/as na pesquisa, sendo garantido total sigilo. Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (22) 99933-5551 ou pelo e-mail emily.silva@colegioanchieta.org.br.

Sua participação é voluntária e extremamente importante. Então, se você concorda em participar e colaborar com informações e conhecimentos, peço que preencha o formulário com seu nome e assinatura nos espaços indicados.

Nova Friburgo, _____ de _____ de 2023.

Nome do participante da pesquisa

Assinatura do participante da pesquisa

Pesquisadora responsável