

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

LUIZA CRISTIANE RIBEIRO DOS SANTOS MACEDO

**WE ARE THE VOICE OF CHANGE:
Educação bilíngue no Ensino Fundamental I visando
à formação de cidadãos globais**

São Leopoldo

2022

LUIZA CRISTIANE RIBEIRO DOS SANTOS MACEDO

**WE ARE THE VOICE OF CHANGE:
Educação bilíngue no Ensino Fundamental I visando
à formação de cidadãos globais**

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

Orientador: Prof. Dr. Artur Eugenio Jacobus

São Leopoldo

2022

M141w Macedo, Luiza Cristiane Ribeiro dos Santos

WE ARE THE VOICE OF CHANGE:

Educação bilíngue no Ensino Fundamental I visando à formação de cidadãos globais/ por Luiza Cristiane Ribeiro dos Santos Macedo. – 2022.

182 f.: il., 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em políticas, sistemas e organizações educacionais, 2022.

Orientação: Prof. Dr. Artur Eugenio Jacobus.

1. Educação para a Cidadania Global. 2. Educação Bilíngue. Abordagem CLIL. 3. Integração Curricular. 4. Gestão Educacional. I. Título.

Catálogo na Fonte:

Bibliotecário Mario Borges - CRB9/1909

*Aos educadores e às educadoras que buscam por
uma educação afetiva, significativa e transformadora.*

AGRADECIMENTOS

Pensávamos juntos numa educação que, respeitosa da compreensão do mundo das crianças, as desafiasse a pensar criticamente. Uma educação em cuja prática o ensino dos conteúdos jamais se dicotomizasse do ensino do pensar certo. De um pensar antidogmático, anti-superficial. De um pensar crítico, proibindo-se a si mesmo, constantemente, de cair na tentação do puro improviso. (FREIRE, 1992, p. 86).

A Deus, pela vida e vontade de aprender.

Ao meu querido professor orientador, Artur Jacobus, por toda paciência, dedicação, cuidado e orientação ao longo desses dois anos de pesquisa. Eu tenho convicção de que, sem seu apoio, nada que foi desenvolvido nesta pesquisa seria possível.

Ao meu querido marido, Gustavo Macedo, por cuidar da nossa filha Alexia em todos os momentos necessários em que tive que estar em minha solitude e introspecção para estudar e produzir. Ao seu amor, carinho, incentivo e confiança de que eu seria capaz de iniciar e concluir o mestrado apesar de nossa filha ter nascido uma semana antes do início das aulas.

À minha mãe, Ema, e ao meu pai, Odilon, pela vida, criação e educação pautados no respeito e amor.

Ao Colégio Nossa Senhora Medianeira, pelo convite para cursar o mestrado.

Aos Diretores Acadêmicos, Fernando Guidini e Carlos Torra, à Orientadora Pedagógica Juliana Heleno e ao Coordenador Marcelo Pastre pela abertura para que esta pesquisa pudesse acontecer dentro da instituição. A minha ex-Coordenadora, Silvana Andretta Ribeiro, que me indicou e me incentivou a cursar o mestrado profissional.

Às professoras do 4º ano do Ensino Fundamental I que foram corajosas e essenciais para a condução conjunta desta pesquisa.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo construir, implantar e avaliar, coletivamente, um plano de ensino bilíngue para o 4º ano do Ensino Fundamental I do Colégio Medianeira baseado na abordagem CLIL e fundamentado nos princípios da formação integral na perspectiva de formar cidadãos globais. O Colégio Medianeira, localizado na cidade de Curitiba, faz parte da Rede Jesuíta de Educação e, desde 2019, está em processo de implementação de um projeto bilíngue da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. Esta pesquisa buscou gerar conhecimento relevante para a formação e práxis docente em educação bilíngue e educação para a cidadania global em desenvolvimento na escola. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa e, para o procedimento metodológico, optou-se pela pesquisa-ação. Para tanto, a pesquisa foi realizada com um grupo de docentes composto por sete professoras do 4º ano do Ensino Fundamental I, sendo quatro professoras regentes e três professoras de aulas especiais dos componentes curriculares de Língua Inglesa, Educação Física e Arte. Foram necessários sete encontros com o grupo docente para a cocriação do planejamento bilíngue integrado, o qual foi organizado para ser executado em duas semanas de aulas. A temática abordada no planejamento foi sobre a conscientização acerca da preservação ambiental e a elucidação de fatos históricos sobre a destruição desenfreada do meio ambiente no período de colonização no estado do Paraná. A fundamentação teórica desta pesquisa foi pautada na implementação de educação bilíngue baseada na abordagem CLIL, educação para a cidadania global, gestão escolar democrática e processo avaliativo. Com base nos dados coletados, conduziu-se a construção de uma análise narrativa sobre o processo de cocriação e execução do planejamento bilíngue integrado, que gerou reflexões e recomendações para o aperfeiçoamento da práxis pedagógica. A investigação apontou a viabilidade de um trabalho interdisciplinar por meio da criação colaborativa de um planejamento que promova a aprendizagem da língua inglesa como meio para o conhecimento de outras áreas, visando à formação de cidadãos globais.

Palavras-chave: Educação para a Cidadania Global. Educação Bilíngue. Abordagem CLIL. Integração curricular. Gestão Educacional.

ABSTRACT

This research aims to create, implant and evaluate collectively, a bilingual and integrated lesson planning for the 4th grade of Elementary School at Medianeira School also based on CLIL approach and underpinned on integral formation outlooking global citizenship formation. Medianeira School is located in Curitiba City and is one of the schools integrated to Rede Jesuíta de Educação (Jesuit Educational Network). Since 2019 Medianeira School has been implementing a bilingual education project from the Kindergarten to the 9th grade of Elementary School. This work sought produce relevant knowledge for teachers' formation and teaching praxis in bilingual education and education for global citizenship which are in development at the institution. The methodology used was qualitative approach, and for the methodological procedure it was chosen research-action. For this purpose, this research was applied with a group of seven teachers from the 4th grade of Elementary School, therefore four were general teachers and three were teachers of the special classes English, Physical Education and Art. It was necessary seven meetings with the teachers' group for creating a bilingual integrated lesson planning, which was organized for being executed for two weeks of classes. The topic explored on this lesson planning was focused on developing consciousness about environmental preservation and enlarge clarification of historical facts related to the unbridled environment devastation during the colonial period in Paraná State. The theoretical foundation of this research is based on implementation of bilingual education according to CLIL approach, education for global citizenship, democratic school management and evaluative learning process. The data collection led to a narrative analysis about the process of cocreating and execution of this bilingual integrated lesson planning which resulted in reflections and recommendations for teaching praxis improvement. The investigation indicated viability of an interdisciplinary teaching-working through a collaborative creation of a lesson planning that promotes English language learning as a way to acquire knowledge from other areas and that seeks global citizenship formation.

Keywords: Education for Global Citizenship. Bilingual Education. CLIL Approach. Curricular Integration. Educational Management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ilustração do bilinguismo subtrativo.....	33
Figura 2 - Ilustração do bilinguismo aditivo.....	33
Figura 3 - Ilustração do bilinguismo recursivo.....	34
Figura 4 - Ilustração do bilinguismo dinâmico.....	34
Figura 5 - Ilustração da visão SUP e CUP.....	36
Figura 6 - A matriz da CLIL.....	46
Figura 7 - Reapresentação dos 4Cs na abordagem CLIL.....	48
Figura 8 - A pirâmide da CLIL.....	49
Figura 9 - Mapa das escolas jesuítas de educação básica no mundo.....	68
Figura 10 - Visão panorâmica do Colégio Medianeira.....	71
Figura 11 - Biblioteca da fase I.....	72
Figura 12 - Copa da cozinha experimental com a ilha ao fundo.....	73
Figura 13 - Teatro grego ao lado do lago.....	73
Figura 14 - Casa do CEA.....	74
Figura 15 - Primeira versão do planejamento integrado bilíngue do 3º ano do Ensino Fundamental I.....	76
Figura 16 - Segunda versão do esboço do planejamento integrado bilíngue do 3º ano do Ensino Fundamental I.....	77
Figura 17 - Metodologia de pesquisa.....	81
Figura 18 – Delineamento inicial do planejamento integrado para destacar os pontos de conexão dos diferentes componentes curriculares.....	91
Figura 19 – Mapa pictórico como ferramenta de registro das vivências da aula de campo no Ekôa Park.....	101
Figura 20 – Paisagem de um trecho do Ekôa Park com morros ao fundo, um riacho e a estação de chegada da tirolesa.....	102
Figura 21 – Oficina de encontro e modelagem dos vestígios de pegadas de animais da Mata Atlântica.....	104
Figura 22 – Oficina de criação das bombas de sementes que foram arremessadas na agrofloresta do Ekôa Park.....	105
Figura 23 – Avaliação de produção textual em Língua Inglesa.....	107
Figura 24 – <i>Scrapbook</i> desenvolvido na aula de História sobre os povos originários e a geografia do Estado do Paraná.....	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparação entre <i>Soft</i> e <i>Critical Approaches</i>	27
Quadro 2 - Indicadores-chave do desempenho (ICD)	51
Quadro 3 - Organização da condução da pesquisa.....	82
Quadro 4 - Professores de aulas especiais que transitam em todas as turmas da série que atuam	124

LISTA DE SIGLAS

4Cs	Conteúdo, Comunicação, Cognição e Cultura
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AGT	Abordagem Gramática e Leitura
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEA	Centro de Educação Ambiental
CLIL	Content and Language Integrated Learning
CUP	Commum Underlying Proficiency
ECCG	Educação Crítica para a Cidadania Global
ECG	Educação para a Cidadania Global
EUA	Estados Unidos da América
FLACSI	Federação Latinoamericana de Colégios da Companhia de Jesus
GT	Grupo de Trabalhos
ICAJE	Comissão Internacional para o Apostolado Educativo Jesuíta
ICD	Indicadores-chave de desempenho
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
ILF	Inglês como Língua Franca
NBR	Normas Brasileiras de Regulação
NSE	Falantes Nativos de Inglês
PEC	Projeto Educativo Comum
PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RJE	Rede Jesuíta de Educação
SUP	Separate Underlying Proficiency
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 TRAJETÓRIA PESSOAL	11
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA	13
1.3 PROBLEMA	14
1.4 OBJETIVOS	14
1.4.1 Objetivo geral	15
1.4.2 Objetivos específicos	15
1.5 ESTRUTURA GERAL DO TRABALHO	15
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1 EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL	17
2.2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE	31
2.2.1 Sujeito Bilíngue	32
2.2.2 A Língua Inglesa como Língua Franca e Global	39
2.2.3 A Abordagem CLIL na Educação Bilíngue	43
2.3 O PAPEL DO COORDENADOR DE ÁREA	54
2.4 O CURRÍCULO PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRADA	58
3 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO JESUÍTA, DO COLÉGIO MEDIANEIRA E DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO	68
4 METODOLOGIA	79
5 ANÁLISE NARRATIVA	85
5.1 O PROCESSO DE COCRIAÇÃO DO PLANEJAMENTO BILÍNGUE INTEGRADO	85
5.2 EXECUÇÃO DO PLANEJAMENTO BILÍNGUE INTEGRADO.....	98
5.3 AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE COCRIAÇÃO E EXECUÇÃO DO PLANEJAMENTO BILÍNGUE INTEGRADO	110
5.4 SÍNTESE DA EXPERIÊNCIA DE COCRIAÇÃO E EXECUÇÃO DO PLANEJAMENTO BILÍNGUE INTEGRADO	116
5.5 RECOMENDAÇÕES.....	120
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICES	138

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresento¹ minha trajetória pessoal acadêmica e profissional, assim como busco evidenciar como o objeto desta pesquisa dialoga com meu perfil e interesse acadêmico e profissional.

Em seguida, apresento a contextualização e a justificativa do objeto de pesquisa. Posteriormente, exponho o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos. Por fim, faço a descrição da estrutura geral do trabalho.

1.1 TRAJETÓRIA PESSOAL

Sou graduada em Letras Português e Inglês pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Sou professora de Língua Inglesa há 9 anos, tendo iniciado o exercício do magistério com aulas particulares para estudantes com dificuldades no ensino curricular.

Após formada na graduação, trabalhei em uma escola de idiomas como professora de crianças e adolescentes e também atuei como coordenadora, exercendo funções pedagógicas de observação de aulas dos professores e *feedback*.

Em 2014, cursei a especialização em Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (UTFPR). Foi uma formação muito proveitosa para aprimorar os conhecimentos acadêmicos em relação às abordagens de ensino de línguas, aos estudos da neurociência na aquisição de línguas e às práticas pedagógicas inovadoras no processo de ensino-aprendizagem de acordo com o contexto do século XXI.

A linha de pesquisa da especialização foi centrada na interferência da língua materna na aquisição da escrita da língua adicional. O estudo foi direcionado para compreender mais profundamente como ocorrem as transferências da língua materna e adicional, além de analisar o percurso do bilinguismo infantil. A pesquisa da especialização foi essencial para identificar as concepções de bilinguismo dos docentes e quais são suas práticas em relação às formas de correção das produções escritas, de acordo com o desenvolvimento da escrita na faixa etária.

¹ Este capítulo e o capítulo 5, ao contrário dos demais, é escrito em primeira pessoa.

Em meados de 2015, comecei a trabalhar no Colégio Nossa Senhora Medianeira como professora de língua inglesa com turmas de 4º ano, uma experiência de transição do ensino em escola de idiomas para o ensino regular. Nesse primeiro ano, pude conhecer melhor e aprofundar os estudos sobre a proposta inaciana que o Colégio Medianeira propõe. Também fui convidada para participar do Grupo de Trabalho (GT) para analisar a viabilidade da inserção da Língua Inglesa do 3º ano do Ensino Fundamental I. Eu e a professora Priscila, minha colega na série, organizamos a matriz curricular e o planejamento para a série.

No papel de professora, sempre procurei incentivar o protagonismo estudantil, buscando trazer estratégias que estimulem a pesquisa, reflexão e produção dos estudantes. Em 2017 e 2018, meus estudantes produziram cartas sobre suas rotinas, gostos culinários e atividades esportivas. Em 2017, as cartas foram enviadas a uma escola de contraturno na Irlanda. Recebemos algumas respostas e pudemos compartilhar experiências e conhecer um pouco melhor a cultura de outra nação. Já no ano de 2018, as cartas foram enviadas à Rainha Elizabeth. O valor de escrever algo para alguém com um propósito real estimulou a curiosidade e gosto pelo aprender outra língua.

Em agosto de 2018, em vista do projeto de implementação em 2019 do programa bilíngue indicado pela Rede Jesuíta de Educação (RJE), fui convidada pela Coordenação da Unidade e Direção Acadêmica para ser supervisora do programa bilíngue das séries do Ensino Fundamental I. Atualmente, exerço as funções de professora e supervisora do programa bilíngue no Colégio Medianeira.

O ano de 2019, quando foi iniciada a implementação do Programa Bilíngue, foi de muitos desafios e reflexões sobre o que é a educação bilíngue. A nova função me exigiu novos estudos na área da gestão escolar, principalmente sobre orientação pedagógica, para assessorar os docentes e organizar os objetivos e critérios dos planejamentos e atividades avaliativas.

Os maiores desafios foram sintonizar a concepção de ensino e pedagogia do Colégio com a proposta do material didático e fazer a língua inglesa permear outros espaços e disciplinas para além do momento da aula de inglês. Portanto, vi-me na função de aperfeiçoar meu conhecimento a fim de qualificar o projeto de educação bilíngue no Colégio Medianeira.

Atualmente ocupo duas funções na instituição: a de professora de língua inglesa e supervisora do Programa Bilíngue. Portanto, avalio que o projeto de

pesquisa dialoga com minha experiência acadêmica e profissional, pois os objetivos desta pesquisa perpassam a gestão, enquanto supervisora, e a práxis pedagógica, enquanto professora, ao passo que visa nortear a gestão escolar no processo de implementação de um programa bilíngue e desenvolver, junto com o corpo docente, mais conhecimentos sobre a educação bilíngue.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA

As competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) compreendem o desenvolvimento de um cidadão crítico ao seu tempo, que valorize as diversas manifestações culturais, utilize diferentes linguagens para compartilhar experiências, conhecimento e informações, além das ferramentas digitais para se comunicar.

Em vista disso, na educação básica almeja-se desenvolver sujeitos aptos em sua comunicação e que sejam interlocutores no seu contexto local e mundial. Sendo assim, a educação bilíngue se destaca como uma estratégia para promover o aprendizado de uma língua adicional para além do padrão imperialista de se aprender uma língua do estrangeiro.

A educação bilíngue visa ensinar uma língua adicional que possa oportunizar contato e ampliar conhecimentos sobre outras nações, culturas, história e também para o âmbito acadêmico. Portanto, a educação bilíngue extrapola o senso comum de que se aprende uma língua apenas para sabê-la. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido no ensino-aprendizagem é contextualizado e significativo, sendo que a língua é vista também como meio de aprendizado e não, unicamente, objeto de estudo.

A educação bilíngue também empodera os estudantes, pois dá voz para que os sujeitos possam se comunicar e serem ouvidos mundo afora. Isso é muito caro, em especial, aos cidadãos de um país em desenvolvimento, como o Brasil. Nesse sentido, saber uma língua adicional pode contribuir para a formação de cidadãos globais reflexivos e críticos, capazes de se expressar em uma língua de alcance mundial.

A Rede Jesuíta de Educação (RJE) vai além e busca formar cidadãos para o mundo que sejam compassivos, competentes, comprometidos, conscientes e criativos em busca da formação integral para o exercício de sua cidadania global (ICAJE, 2020). Na visão da RJE, cidadãos que são críticos prezam pela justiça socioambiental

e têm uma visão integrada do mundo. A educação bilíngue, a partir de sua concepção de ensino inter e transdisciplinar, permite desenvolver um trabalho dinâmico e contextualizado, ou seja, contribui para a formação de cidadãos globais.

O documento mais atual da Companhia de Jesus, *Jesuit Schools: A Living Tradition in the 21st Century* (ICAJE, 2020) destaca a necessidade de formar os estudantes para serem cidadãos globais e, com isso, reforça o ensino de uma língua adicional de forma que seja um instrumento de expressão e comunicação desse sujeito. Atualmente, há a necessidade de alinhar o conceito de educação bilíngue e sua prática no contexto escolar juntamente com a formação para a cidadania global, de forma que essas duas temáticas sejam complementares.

Dessa forma, o objetivo desta investigação é construir, implantar e avaliar, coletivamente, um plano de ensino bilíngue para o 4º ano do Ensino Fundamental I do Colégio Medianeira baseado na abordagem CLIL² e fundamentado nos princípios da formação integral na perspectiva de formar cidadãos globais.

Este projeto de pesquisa visa ampliar o conhecimento dos colaboradores do Colégio Medianeira sobre educação bilíngue, para então criar, coletivamente, um plano de ensino que seja um norteador desse trabalho na instituição. Esta pesquisa visa atender a uma necessidade em nível pedagógico e também no âmbito da gestão sobre os processos de implementação de um programa de currículo bilíngue integrado que esteja fundamentado nos conceitos de uma educação bilíngue no contexto de formação de cidadãos globais.

1.3 PROBLEMA

Como desenvolver um plano de ensino em educação bilíngue para o Ensino Fundamental I visando à formação de cidadãos globais?

1.4 OBJETIVOS

Este trabalho tem por objetivos geral e específicos:

² A sigla CLIL significa Content and Language Integrated Learning. Trata-se de uma abordagem que visa à aprendizagem de uma língua adicional em sincronia com um conteúdo de outra área do conhecimento.

1.4.1 Objetivo geral

Construir, implantar e avaliar, coletivamente, um plano de ensino bilíngue para o 4º ano do Ensino Fundamental I do Colégio Medianeira baseado na abordagem CLIL³ e fundamentado nos princípios da formação integral na perspectiva de formar cidadãos globais.

1.4.2 Objetivos específicos

- I. Analisar como o ensino da Língua Inglesa pode contribuir para a formação de cidadãos globais.
- II. Diagnosticar a realidade atual do ensino de Língua Inglesa com o contexto de aprendizagem dos estudantes em outros componentes curriculares do 4º ano do Ensino Fundamental I do Colégio Medianeira.
- III. Produzir, a partir da experiência de planejamento, execução e avaliação de um plano de ensino bilíngue, conhecimentos relevantes para qualificar a integração curricular do ensino bilíngue do Colégio Medianeira.

1.5 ESTRUTURA GERAL DO TRABALHO

Este trabalho está organizado em seis capítulos, sendo o primeiro esta introdução; o segundo, o referencial teórico; o terceiro, a contextualização; o quarto, a metodologia de pesquisa; o quinto, a análise narrativa desta pesquisa; por fim, no sexto capítulo, apresentam-se as considerações finais desta pesquisa.

No segundo capítulo, dedicado ao referencial teórico, apresentam-se os conceitos referentes à educação para a cidadania global, à educação bilíngue, ao currículo integrado e o papel da gestão educacional nesse processo.

No terceiro capítulo, que trata da contextualização, apresentam-se os preceitos pedagógicos da Companhia de Jesus e da Rede Jesuíta de Educação. É nesse capítulo que estão descritos a missão e valores do Colégio Nossa Senhora Medianeira. Ainda é feita uma breve apresentação sobre os espaços físicos da

³ A sigla CLIL significa Content and Language Integrated Learning. Trata-se de uma abordagem que visa à aprendizagem de uma língua adicional em sincronia com um conteúdo de outra área do conhecimento.

instituição e também sobre os caminhos já percorridos e traçados na implementação do Programa Bilíngue no Colégio.

No quarto capítulo, apresenta-se a metodologia de pesquisa e as principais opções metodológicas para a realização desta investigação.

No quinto capítulo, descreve-se e analisa-se, na forma de uma análise narrativa, a trajetória de cocriação do planejamento bilíngue integrado, além da sua implementação e avaliação.

No sexto capítulo, apresentam-se as considerações finais, que oferecem uma avaliação sobre a trajetória desta pesquisa-intervenção.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, discute-se a respeito do conceito de educação para a cidadania global e suas duas abordagens: *soft* e *critical*. É abordado também o conceito de educação bilíngue, o que é ser um sujeito bilíngue no século XXI, e os benefícios da translinguagem como meio para a aprendizagem de línguas adicionais.

Em seguida, apresentam-se possibilidades de construção para proceder pedagogicamente com um currículo bilíngue integrado e seu impacto na práxis pedagógica, além de indicar possibilidades de instrumentos avaliativos para esse processo. Além disso, apresenta-se qual é o papel na gestão do coordenador de área em um projeto de educação bilíngue.

2.1 EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL

Ser cidadão está intrinsecamente relacionado ao pertencimento de um indivíduo a uma cidade, a uma comunidade, a um país. Ser cidadão é ter direitos políticos e civis, é “ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis”. (PINSKY; PINSKY, 2013, p. 1). Segundo Pinsky e Pinsky (2013), ser cidadão é exercer a cidadania, ou seja, exercer seus direitos civis, políticos e sociais.

Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais. (PINSKY; PINSKY, 2013, p. 1).

Demo (1995) afirma que exercer a cidadania é a base de uma sociedade democrática e necessária para o progresso de um Estado de Direito.

O fator essencial para esse progresso é a cidadania, definida como competência humana de fazer-se sujeito, para fazer história própria e coletivamente organizada. Para o processo de formação dessa competência alguns componentes são cruciais, como educação, organização política, identidade cultural, informação e comunicação, destacando-se, acima de tudo, o processo emancipatório. Este funda-se, de partida, na capacidade crítica para, com base nesta, intervir na realidade de modo alternativo. O desafio maior da cidadania é a eliminação da pobreza política, que está na raiz da ignorância acerca da condição de massa de manobra. Não-cidadão é sobretudo quem, por estar coibido de tomar consciência crítica da marginalização que lhe é imposta, não atinge a oportunidade de conceber uma história alternativa e de organizar-se politicamente para tanto. Entende

injustiça como destino. Faz a riqueza do outro, sem dela participar. (DEMO, 1995, p. 1-2).

O autor ainda complementa afirmando que a “cidadania é, assim, a raiz dos direitos humanos, pois estes somente medram onde a sociedade se faz sujeito histórico capaz de discernir e efetivar seu projeto de desenvolvimento”. (DEMO, 1995, p. 3).

Manzini-Covre (2010, p. 9) afirma que a cidadania é ancorada em três direitos constituintes do ser humano: civis, sociais e políticos. Os direitos civis referem-se ao ato de se apoderar do seu próprio corpo, locomoção e segurança própria. Os direitos sociais são relacionados às necessidades básicas do ser humano, como, por exemplo, alimentação, habitação, saúde, educação, entre outros. Os direitos políticos são basilares e referem-se à livre expressão do pensamento, contemplando pautas relacionadas aos direitos civis e sociais.

Noutras palavras, exercer a cidadania é lutar pela garantia de seus direitos enquanto sujeito integrante de uma sociedade. Manzini-Covre destaca que “ser cidadão significa ter direitos e deveres, ser súdito e ser soberano”. (MANZINI-COVRE, 2010, p. 5).

Mas, afinal, o que é ser cidadão global? O que é exercer a cidadania global? Embora o termo “cidadão global” pareça ser intuitivamente compreendido como “cidadão do mundo”, não há uma clareza entre os autores sobre exatamente o que é ser cidadão global. Segundo Williams e Dower (2002), não há como delimitar o conceito de cidadania global, já que justamente essa falta de restrição sobre seu conceito é um requisito para ser cidadão global e exercer a cidadania global. Em outras palavras, ser cidadão global é estar aberto e atento às necessidades globais e se posicionar criticamente, ou seja, não há um manual de conduta sobre a forma de agir e de pensar para ser um cidadão global.

Nós podemos ser cidadãos globais de várias maneiras. Para outros, essa lacuna de uma definição clara é seriamente problemática. Isto torna a ideia de cidadania global muito vaga e confusa (...). Eles argumentam que isso não pode oferecer um conselho prescritivo dos *policy-makers*¹, um parâmetro ético em relação ao qual nós podemos julgar ações e atores ou um manual de conduta para interesses individuais para adotar a identidade de um “cidadão global” e com o desejo de se dizer como eles devem agir ou pensar como um resultado. (WILLIAMS; DOWER, 2002, p. 12).²

¹ Gestores de política pública, geralmente, ligados ao Poder Executivo.

² Tradução da autora.

Entretanto, outros autores consideram que, para ser um cidadão global, é necessário ter alguns valores bem definidos, como, por exemplo, empatia, responsabilidade pelos seus atos e criticidade. (HARSHMAN; AUGUSTINE; MERRYFIELD, 2015).

A educação é um meio para a formação de cidadãos globais, pois é nas instituições de ensino e por meio de interações que se constroem conhecimentos e novas experiências. Sendo a educação o meio para a formação de cidadãos globais, a educação para a cidadania global vem ao encontro dessa proposição. Ou seja, a escola é o ambiente propício para a formação de cidadãos e para a construção e desconstrução de sociedades.

Santos (2006) descreve duas concepções de educação global nas escolas. A primeira busca atender aos interesses de mercado, com ênfase na formação tecnicista dos estudantes, para que tenham suas habilidades e competências plenamente desenvolvidas em uma área do conhecimento e, dessa forma, construam e consolidem carreiras profissionais no ambiente de trabalho competitivo globalizado.

Na primeira abordagem – a qual é congruente com o paradigma racional dominante, que privilegia progresso e desenvolvimento em detrimento da natureza – educação global baseia-se na necessidade de se adaptar os processos de crescimento e desenvolvimento econômicos à ética da globalização.

Nesta visão, os jovens precisam ser preparados para satisfazer exclusivamente as necessidades do mercado global; os estudantes precisam desenvolver habilidades e competências que lhes garantam um bom emprego ou uma carreira nesse competitivo mercado globalizado. Essa abordagem funda-se e orienta-se nos avanços científicos e tecnológicos e está profundamente alicerçada no paradigma mecanicista-reducionista que privilegia o sucesso econômico, dele excluindo a dimensão humana, à qual incluem-se dimensões importantes da vida, como empatia pessoal e harmonia internacional, e sustenta a perpetuação da injustiça social. (SANTOS, 2006, p. 51).

Já a segunda visão incorpora, além da dimensão cognitiva, outras dimensões que compõem o ser humano em uma perspectiva humanizada de educação, ou seja, visa à transformação de pessoas e, conseqüentemente, das sociedades em uma perspectiva global.

Na segunda visão, aquela denominada transformadora, enfatiza-se uma educação voltada para a humanidade, capaz de enfrentar criticamente a cultura hegemônica ocidental, ancorada na visão do mercado [...] abarcando a justiça socioambiental e harmonia planetária. Essa perspectiva da

educação se coloca sob o *guarda-chuva* do paradigma holístico, sistêmico ou ecológico. Nesta linha ecológica, destaca-se a noção de educação para a sustentabilidade – em outras palavras, uma educação que dá suporte à pessoa como um todo (na sua totalidade como ser) [...]. (SANTOS, 2006, p. 51- 52).

O termo cidadania global, no viés da educação, é contraposto à visão de globalização, que propõe uma formação acadêmica restrita e direcionada para a competitividade no mercado de trabalho. Ou seja, conforme Reimers et al. (2016), a Educação para a Cidadania Global (ECG) tem uma concepção de educação que busca contemplar todas as dimensões que compõem o ser humano e não apenas suas habilidades e competências tecnicistas, além de defender uma educação que forme cidadãos pelos outros e para os demais.

Pashby (2011) reforça a necessidade de uma ECG que busque a formação de pessoas engajadas na transformação da sociedade em uma visão coletiva e solidária.

A Educação para a Cidadania Global é uma tentativa significativa de expandir a noção de uma cidadania liberal democrática (nacional) para uma visão mais complexa e que busque reconhecer e perceber a cumplicidade entre nações nas problemáticas globais, assim como para promover o senso de participação e responsabilidade além das fronteiras nacionais. (PASHBY, 2011, p. 5).³

Em outras palavras, a Educação para a Cidadania Global baseia-se na segunda visão descrita por Santos (2006), a de uma formação transformadora e emancipadora que vem ao encontro da sustentabilidade ecológica, da defesa e busca pela justiça social e da consciência de que as atitudes individuais afetam o coletivo em nível local e global.

Discussões sobre a ECG refletem o desejo de se construir uma orientação global de cidadania que promova a justiça social de maneira a incorporar o Estado-nação como o campo principal da organização política, enquanto também reconhece que os princípios da cidadania - direitos, deveres, participação e identidade – estão sendo evocados de novas e múltiplas formas, que não se limitam aos espaços definidos pelo Estado-nação. (PASHBY, 2008, p. 17).

A Educação para a Cidadania Global implica ensinar e educar para além dos conhecimentos técnicos e específicos de cada componente curricular, pois significa explorar as diversas dimensões que compõem o ser humano, ou seja, significa

³ Tradução da autora.

avançar além do seu conhecimento cognitivo e assumir que as demais dimensões do ser humano também são essenciais para a construção de uma sociedade que preze pela paz e justiça social. (SANTOS, 2006).

Reimers (2015, p. 8) destaca a importância de as instituições educacionais estarem conscientes das problemáticas globais e comprometidas com os estudantes em garantir uma formação para a cidadania global. O autor ressalta as consequências de uma educação pautada apenas na formação cognitiva e tecnicista dos sujeitos e, conseqüentemente, indiferente aos acontecimentos globais.

Escolas e universidades ao redor do mundo não estão adequadamente preparando cidadãos comuns para compreender a natureza de tantos desafios globais como, por exemplo, o terrorismo, ou de desafios comuns a todas as sociedades, como as mudanças climáticas, ações humanas sobre o ambiente, comércio mundial, mudança demográfica ou conflitos globais. Por conta da crescente interdependência entre nações, resultado do comércio global, do aumento da frequência de comunicações e de fluxos migratórios, são críticas as competências para compreender estes desafios globais. O fracasso de desenvolver essas competências, ou seja, habilidades para preparar pessoas para se tornarem cidadãos globais, irá contribuir para o aumento de conflitos globais e prejudicar a competitividade econômica das nações onde a deficiência em competência global é mais agravada. (REIMERS, 2015, p. 8).⁴

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), consciente da formação que os estudantes têm recebido, publicou, no ano de 2015, um documento intitulado “Global Citizenship Education”, onde explicita e direciona o que é a Educação para a Cidadania Global nas escolas e aborda que, para essa formação, a prática docente e institucional deve ser pautada em três dimensões do ser humano, sendo estas a cognitiva, a socioemocional e a comportamental.

A dimensão cognitiva se refere ao acúmulo de saberes e ao pensamento crítico sobre os problemas globais, regionais, nacionais e locais, bem como à relação de interdependência de diferentes países e populações. Já a dimensão socioemocional contempla o que há de humano nas relações, ou seja, valores, empatia, solidariedade, respeito pelas diferenças e pela diversidade (UNESCO, 2015).

Já a terceira dimensão, que é a comportamental, no conceito de ECG se refere à postura e ao engajamento do cidadão frente às problemáticas da sociedade como,

⁴ Tradução da autora.

por exemplo, a luta contra o racismo, a busca pela igualdade de gênero e a consciência pela preservação do meio ambiente.

Apesar de serem dimensões categorizadas separadamente, estas são interligadas e integradas no processo de aprendizagem e não devem ser compreendidas como processos de aprendizagens distintos. (UNESCO, 2015, p. 22).

Dessa forma, o documento da UNESCO (2015, p. 16) manifesta que a ECG busca permitir aos educandos:

- Entender as estruturas de governança, os direitos e as responsabilidades internacionais, questões globais e relações entre sistemas e processos globais, nacionais e locais;
- Reconhecer e apreciar as diferenças e identidades múltiplas, por exemplo, em termos de cultura, língua, religião, gênero e nossa humanidade comum, além de desenvolver habilidades para viver em um mundo com cada vez mais diversidade;
- Desenvolver e aplicar as competências cidadãs fundamentais, como investigação crítica, tecnologia da informação, alfabetização midiática, pensamento crítico, tomada de decisão, resolução de problemas, construção da paz e responsabilidade pessoal e social;
- Reconhecer e analisar crenças e valores e como eles influenciam as decisões políticas e sociais, as percepções sobre a justiça social e o engajamento cívico;
- Desenvolver atitudes de interesse e empatia pelos outros e pelo meio ambiente, além de respeito pela diversidade;
- Adquirir valores de equidade e justiça social, assim como habilidades para analisar criticamente as desigualdades com base em gênero, *status* socioeconômico, cultura, religião, idade e outros fatores;
- Participar e contribuir para questões globais contemporâneas em âmbito local, nacional e global, como cidadãos globais informados, engajados, responsáveis e responsivos.⁵

Ao encontro das proposições do documento da UNESCO citado acima, Reimers et al. (2016, p. 19) defendem que a Educação para a Cidadania Global é essencial para a construção de uma sociedade que preze pela justiça social e que forme cidadãos críticos às circunstâncias e ao funcionamento da sociedade e instituições sociais existentes e que, inconformados, busquem agir para a melhoria da qualidade de vida de todos. Ao encontro da visão de Reimers et al. (2016), Andreotti e Pashby (2015, p. 10) defendem uma ECG “baseada no desarmamento, na humildade e na consciência histórica, onde estudantes aprendam a desaprender, a ouvir, a aprender com os outros e que almejem trabalhar solidariamente com os outros e na co-construção de alternativas futuras”.⁶

⁵ Tradução da autora.

⁶ Tradução da autora.

Reimers et. al (2016) salientam que a Educação para a Cidadania Global é primordial na busca de uma sociedade global comprometida com o bem-estar social e sustenta que a ECG é requisito “para criar um mundo de paz sustentável – um mundo sem pobreza ou fome e onde todos tenham qualidade de saúde e educação”. (REIMERS et al., 2016, p. 19).

Reimers et. al (2016) ainda defendem uma educação que preze pela equidade de direitos e transforme realidades ao afirmar que a ECG almeja:

Um mundo onde mulheres e homens tenham as mesmas oportunidades, onde todos tenham água potável e condições sanitárias, onde nós utilizemos energias sustentáveis, onde haja bons empregos para todos, e onde exista crescimento econômico e prosperidade criados pela indústria e inovação. Um mundo onde se reduzam as desigualdades e se criem cidades e comunidades sustentáveis e onde possamos consumir responsabilmente e não mais agir de forma a provocar mudanças climáticas ou atentar à vida em nosso planeta. Um mundo onde honremos e protejamos a vida embaixo d'água e na terra. Um mundo de paz e justiça para todos. (REIMERS et al., 2016, p. 19)⁷.

Nessa linha de pensamento, compreende-se que a ECG deve estar intrínseca ao currículo escolar. O documento da UNESCO ainda assinala que, para promover a ECG, não há necessidade de se criar um componente específico na matriz curricular da escola, mas refletir sobre as práticas pedagógicas na busca da inovação, integralidade e interdisciplinaridade dos saberes e dos conteúdos. A mesma visão é corroborada por Pashby (2008) ao defender que a Educação para a Cidadania Global necessita que sua abordagem esteja integrada no currículo dos componentes e não à parte.

Um problema central com a educação para a cidadania global é que, apesar de ser chamada para responder às novas demandas da cidadania caracterizadas pelas complexas noções de pertencimento e reconhecimento, sua inclusão no currículo tem sido um conteúdo de “valor agregado” ao invés de estar integrada completamente nas disciplinas e práticas. (PASHBY, 2008, p. 13)⁸.

A orientação na ECG de um currículo inter, pluri e transdisciplinar também é defendido por Santos (2006).

Educação global pode também ser conceituada como uma educação que busca promover a reflexão crítica de questões e temas globais como futuros sustentáveis, qualidade de vida, paz e conflitos, justiça social e ambiental

⁷ Tradução da autora.

⁸ Tradução da autora.

dentro de uma concepção integrada, interdisciplinar ou transdisciplinar, que abrange o currículo como um todo. (SANTOS, 2006, p. 51).

Nesse sentido, pode-se compreender que a Educação para a Cidadania Global é uma abordagem de ensino que deve ser norteadora para todos os componentes curriculares e cuja concepção deve estar aderida ao currículo, ou seja, deve ir além da formação cognitiva dos estudantes e prezar pela formação crítica e criativa ao valorizar e explorar as dimensões socioemocional e comportamental (UNESCO, 2015).

Entretanto, percebem-se algumas problemáticas na implementação dessa abordagem, como, por exemplo, uma visão estereotipada do protagonismo e do empoderamento estudantil, que pode limitar a ECG a uma visão mais reducionista e que privilegia os interesses pessoais e que pode “reproduzir suposições que são reiteradas ao invés de desafiar os mecanismos de desigualdade, ao colocar os estudantes-agentes no centro do mundo”.⁹ (ANDREOTTI; PASHBY, 2015, p. 10).

Andreotti e Pashby (2015) propõem duas abordagens da Educação para a Cidadania Global: a *soft approach*¹⁰, equivalente à visão mecânica-tecnicista, e a *critical approach*, esta equivalente à visão holística descrita por Santos (2006).

Enquanto a *soft approach* é baseada em uma compreensão liberal individualista e meritocrática de cidadania global e que visa à universalidade e coesão, a Educação Crítica para a Cidadania Global inclui uma visão pós-colonial da ECG ao reconhecer a cumplicidade entre o Ocidente e o Norte no que diz respeito à instauração de problemas globais, mas os quais são compreendidos como problemas do “Terceiro Mundo”. (ANDREOTTI; PASHBY, 2015, p. 14).¹¹

Frente a essa problemática, Pashby (2011) defende um posicionamento crítico para a ECG e sustenta alguns princípios claros e norteadores para a prática da Educação Crítica para a Cidadania Global (ECCG).

1. Compreender criticamente a globalização e se interrogar sobre relações globais hierárquicas de poder;
2. Trabalhar com um amplo e profundo conceito de aprendizagem para a cidadania;
3. Adotar uma abordagem cuidadosa, autocrítica e reflexiva sobre como indivíduos, grupos e nações estão implicados nos problemas locais e globais;

⁹ Tradução da autora.

¹⁰ Propositamente não traduzido, porém podem ser compreendidos como abordagem simples e abordagem crítica.

¹¹ Tradução da autora.

4. Engajar-se em perspectivas interculturais e pela diversidade por meio de alfabetização e letramento críticos;
5. Usar e permitir a cidadania ativa. (PASHBY, 2011, p. 64).

Os cinco princípios da ECCG propostos pela autora estão alinhados a uma visão de educação holística, além de mais reflexiva. Diante dessa dicotomia de duas abordagens em uma perspectiva de educação, no caso da educação global, Andreotti e Pashby (2015) descrevem e comparam as duas abordagens da ECCG: *soft* e *critical*.

A comparação tem por base um problema global bastante notável: a pobreza. A proposta da autora é que o leitor compreenda e reflita, a partir das abordagens *soft* e *critical*, sobre quais as causas, as consequências, as dificuldades de se combater e as possíveis soluções para o problema “pobreza”.

Segundo Andreotti e Pashby (2015), a pobreza, para a *soft approach*, é vista como um problema de impotência, pois a natureza do problema está relacionada com a falta de desenvolvimento, de educação, de recursos, de cultura e de tecnologia, enquanto a história, o trabalho árduo, a melhor organização e o melhor uso dos recursos e da tecnologia são justificativas de um posicionamento que privilegia o Norte, ou seja, os países desenvolvidos, a partir de uma visão eurocêntrica.¹²

No entanto, para a *critical approach*, a pobreza é um problema de desigualdade e de injustiça, haja vista que a natureza desse problema está vinculada às complexas estruturas e sistemas, assim como às relações de poder e de atitudes que criam e mantêm a exploração e o desempoderamento de sujeitos e de nações. Nesse sentido, a justificativa de um posicionamento que privilegia o Norte é justamente essa relação de poder em que as maiorias se beneficiam do controle sobre sistemas e estruturas injustos e violentos.

Segundo as autoras, em relação à compreensão da interdependência global, para a *soft approach*, todos somos igualmente conectados e todos almejam as

¹² Quijano (2009) afirma que o eurocentrismo não se estabelece pela perspectiva cognitiva dos europeus, mas da relação de “longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como naturais, conseqüentemente como dadas, não susceptíveis de ser questionadas.” (QUIJANO, 2009, p. 74-75). Em contraponto, Santos (2009, p. 44) confronta a dominância da monocultura da ciência moderna com uma “ecologia dos saberes” em que o pressuposto é a “pluralidade de conhecimentos heterogêneos”, ou seja, rompe-se com a relação monocultural do eurocentrismo e ampliam-se as relações dos conhecimentos uma vez que “a ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento”. (SANTOS; 2009, p. 45).

mesmas coisas, portanto se revela uma visão generalizada e superficial. Por outro lado, para a *critical approach*, em uma análise mais aprofundada, a compreensão da interdependência reforça as relações desiguais de poder e evidencia como falsas as suposições das elites do Norte e do Sul como universais.

Em relação às possíveis soluções para a pobreza, Andreotti e Pashby (2015) descrevem que, na visão da *soft approach*, percebe-se a necessidade de mudança de estruturas, de instituições e de indivíduos que são barreiras para o desenvolvimento para que todos alcancem o desenvolvimento, a harmonia, a tolerância e a equidade, ou seja, é necessária uma mudança de fora para dentro, das instituições para os indivíduos. Portanto, uma das possíveis atitudes dos indivíduos para que essas mudanças ocorram é apoiar campanhas de mudança das estruturas, além de doar seu tempo, conhecimento e recursos.

Noutra visão, a *critical approach* compreende que, além de uma mudança nas estruturas e instituições, é necessária uma mudança de cultura e de relações humanas para que as injustiças sejam tratadas e para que seja criada igualdade de oportunidades para o diálogo, a fim de desenvolver a autonomia das pessoas e, assim, que estas possam alcançar seu desenvolvimento. Nesse sentido, concebe-se uma mudança de dentro para fora, noutras palavras, dos indivíduos para as instituições. Portanto, na abordagem crítica, os indivíduos são vistos como tendo poder para avaliar sua própria posição e seu contexto e participar de atos pela mudança de estruturas, concepções, identidades e relações de poder.

A partir dessas comparações de visões das abordagens para um mesmo problema, percebe-se que a *critical approach* busca desenvolver uma consciência histórica e, portanto, uma análise mais profunda das relações de poder das majorias e de seus efeitos sobre os menos favorecidos. Sendo assim, a *critical approach* busca um entendimento mais crítico sobre os aspectos culturais, históricos, econômicos e de relações de poder. Por sua vez, a *soft approach* busca compreender mais superficialmente a raiz do problema quanto às relações de poder e injustiças e objetiva uma análise centralizada nas consequências do problema e de como buscar soluções locais e individuais.

Em sua conclusão, partindo de uma comparação mais genérica, Andreotti e Pashby (2015) aprofundam sua análise descrevendo outros quatro tópicos ligados diretamente à ECCG, os quais são relacionados aos objetivos, às estratégias e aos

prós e contras das práticas pedagógicas de ambas as abordagens na Educação para a Cidadania Global.

Quadro 1 - Comparação entre *Soft* e *Critical Approaches*¹³

	Soft Approaches na Educação para a Cidadania Global	Critical Approaches na Educação para a Cidadania Global
Objetivo da Educação para a Cidadania Global	Empoderar os sujeitos para agirem (ou se tornarem cidadãos ativos) de acordo com o que foi definido a eles como um modelo de vida boa e um mundo ideal.	Empoderar os sujeitos para refletirem criticamente sobre legados e processos de suas culturas e contextos, imaginar diferentes cenários futuros e assumir a responsabilidade pelas suas ações e decisões.
Estratégias para a Cidadania Global	Ampliar o conhecimento sobre problemas globais e promover campanhas.	Promover o engajamento para os problemas e as perspectivas globais, além de relações éticas com as diferenças, abordando relações complexas e de poder.
Potenciais benefícios da Educação para a Cidadania Global	Melhor consciência de alguns problemas, apoio a campanhas, mais motivação para ajudar e fazer algo, fator de bem-estar.	Pensamento crítico e independente e ações mais informadas, responsáveis e éticas.
Potenciais problemas da Educação para a Cidadania Global	Sentimento de autoimportância ou autojustificação e/ou supremacia cultural, reiteração de premissas e relações coloniais e reiteração de privilégios, alienação parcial, ações acríticas.	Sentimento de culpa, conflito interno e imobilidade, desengajamento crítico, sentimento de impotência.

Fonte: Andreotti; Pashby (2015).

¹³ Quadro traduzido pela autora.

Embora as abordagens se distingam, principalmente, pela criticidade e reflexão, compreende-se que guardam similaridades em relação aos objetivos da ECCG e as estratégias para se formar cidadãos globais, pois buscam, essencialmente, empoderar os sujeitos para se tornarem cidadãos ativos que mudem seus contextos.

Já no que diz respeito aos potenciais benefícios e problemas da ECCG, entende-se que as duas abordagens são complementares. Enquanto para a *soft approach* os potenciais benefícios são, essencialmente, propiciar melhor consciência de alguns problemas e motivar os sujeitos para ajudar a fazer algo, com o objetivo de promover mudanças locais, para a *critical approach* é necessário desenvolver um pensamento mais crítico e independente que desperte, nos sujeitos, ações mais responsáveis e informadas. (ANDREOTTI; PASHBY, 2015).

Em relação aos potenciais problemas da ECCG, segundo Andreotti e Pashby (2015), no viés da *soft approach*, há o risco de se reforçar sentimentos de autoimportância, supremacia cultural, além de se reiterar privilégios e proporcionar uma alienação parcial. Não obstante, a *critical approach* pode ocasionar um sentimento de impotência diante dos conflitos globais e, por isso, gerar um sentimento de culpa.

Dessa forma, cabe à instituição e/ou à rede de ensino analisar e avaliar qual abordagem é a mais adequada, levando em consideração o contexto e perfil do público escolar, com a concepção de escola e de cidadão que quer se formar.

A Comissão Internacional para o Apostolado Educativo Jesuíta (ICAJE)¹⁴, criada em 1980 por Padre Arrupe, tem por objetivo assessorar e orientar as escolas jesuítas em busca da renovação educacional. A ICAJE lançou recentemente, o documento intitulado *Jesuit Schools: A Living Tradition in the 21st Century* (2020), cujo conteúdo é um direcionamento pedagógico às instituições de ensino que fundamenta as características, os valores e a missão da educação jesuíta.

O livro *Jesuit Schools* serve, neste trabalho, como referência para diagnosticar qual posicionamento a educação jesuíta tem sobre a Educação para a Cidadania Global e qual abordagem (*soft* ou *critical*) é orientada para a prática pedagógica nas escolas jesuítas.

¹⁴ Sigla em inglês para International Commission on the Apostolate of Jesuit Education.

No documento, o termo “global” é citado várias vezes, o que demonstra a preocupação da ICAJE para que as escolas jesuítas atendam às necessidades globais no século 21 nos seus mais de 840 colégios, em 72 países (ICAJE, 2019).

O livro da ICAJE discorre sobre temas diretamente ligados à Educação Crítica para a Cidadania Global (ECCG), como, por exemplo, diálogo interreligioso, sustentabilidade ambiental, acolhimento, justiça, acessibilidade, interculturalidade, cidadania global e excelência humana. Ou seja, o documento aborda e se posiciona quanto a temáticas que estão diretamente associadas à concepção de cidadania global e à formação de cidadãos globais (PASHBY, 2011; REIMERS et al., 2016; SANTOS, 2006).

No documento da Companhia de Jesus, é proposto às escolas que priorizem uma formação que preze pelo “pensamento crítico” (ICAJE, 2019, p. 41) e que compreenda e defenda a justiça social ao “desenvolver uma consciência crítica para entender a raiz das causas da desigualdade e da opressão” (ICAJE, 2019, p. 70).

Ademais, é proposta uma formação acadêmica que respeite e valorize a interculturalidade e que prepare os “estudantes para compreender e respeitar culturas do mundo, respeitar e valorizar a diversidade, estar aberto(a) para ter experiências noutros países com outros costumes e culturas que são diferentes dos seus e para, então, ter um entendimento global das injustiças sociais” (ICAJE, 2019, p. 65).

Pashby (2011) defende que a estruturação curricular da ECCG deve ser intrínseca ao currículo central e constituir-se em uma abordagem comum a todos os componentes curriculares. Esse mesmo entendimento é sustentado pela ICAJE (2019) ao reiterar que a Educação para a Cidadania Global (ECG) deve estar integrada ao currículo e não vista como um complemento curricular.

Para esse fim, a Educação para a Cidadania Global não deve ser apenas um complemento, mas integrada ao currículo central. Isto ocorre quando professores e estudantes incorporam exemplos globais e culturais em seus estudos; quando habilidades comunicativas são ensinadas que sejam inclusivas, efetivas e globalmente conscientes; quando todas as disciplinas são abordadas a partir do reconhecimento da globalização e de seu impacto na aprendizagem do século 21; e quando as experiências globais e multiculturais são priorizadas nas realizações dos estudantes e na contratação do corpo docente para a missão. (ICAJE, 2019, p. 66).

À luz da compreensão e do reconhecimento da globalização e suas consequências na aprendizagem no século 21, o documento jesuíta assume o compromisso com a noção de um mundo sem fronteiras e, portanto, ressalta a

necessidade de se utilizar a tecnologia a favor do ensino e de oportunidades de experiências concretas e críticas para conectar escolas jesuítas ao redor do mundo por meio da plataforma Educate Magis (ICAJE, 2019, p. 79) para, dessa forma, desenvolver projetos, proporcionar trocas culturais e linguísticas.

Em suma, a ICAJE defende que as escolas jesuítas devem se comprometer em proporcionar experiências curriculares capazes de desenvolverem um entendimento global sobre as injustiças sociais, sobre as raízes dos problemas da desigualdade em seu país e no mundo e sobre as opressões sofridas ao longo da história da humanidade e suas consequências nos dias atuais.

Em vista disso, pode-se afirmar que a ICAJE sustenta uma formação mais próxima da *critical approach*, ou seja, a Educação Crítica para a Cidadania Global, em que os legados sociais são compreendidos de forma mais aprofundada desde as suas causas até a forma como a educação pode conscientizar os(as) estudantes a assumirem as suas responsabilidades enquanto sujeitos em um contexto sócio-histórico, pois a Educação para a Cidadania Global provoca os sujeitos a se conscientizarem do contexto em que vivem e, assim, a revisitarem suas práticas e discursos.

É importante, porém, retomar que a Educação Primária da Companhia de Jesus engloba 840 colégios, em 72 países, ou seja, nessa conjuntura, não se pode generalizar os cenários locais das diferentes escolas. Certamente, em alguns momentos, a instituição pode se inclinar mais à *critical* ou à *soft approach* na busca de um equilíbrio que esteja comprometimento com Educação para a Cidadania Global adaptada ao contexto de cada escola da Companhia de Jesus.

Frente à grande capilaridade da Educação Jesuítica no mundo e seu compromisso com uma educação crítica na busca da formação de cidadãos globais comprometidos acadêmica e humanamente, a ICAJE (2020) defende o ensino de línguas adicionais como parte integradora dessa formação.

Assim sendo, neste trabalho, considera-se relevante o estudo sobre a oferta de línguas adicionais e a maneira como isso pode contribuir para o currículo das instituições de educação básica da RJE. Assim, na seção a seguir, discorre-se sobre a concepção de sujeito bilíngue, o conceito de educação bilíngue e sua práxis pedagógica.

2.2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Segundo Megale (2019), a educação bilíngue pode ser dividida, basicamente, em dois âmbitos: educação bilíngue voltada para as classes dominantes e educação bilíngue voltada para os grupos minoritários, ou seja, às comunidades de surdos, de indígenas e de imigrantes.

Entende-se por educação bilíngue direcionada às classes dominantes como um ensino de língua, muitas vezes elitizado, e “que visa o aprendizado de um novo idioma, o conhecimento de outras culturas e, em muitos casos, a habilitação para completar os estudos no exterior”. (MEGALE, 2019, p. 15).

Com isso, segundo Megale (2019), muitas escolas privadas monolíngues viram uma grande oportunidade, ao agregarem a denominação bilíngue e reestruturarem seus currículos, para atrair uma parcela significativa de famílias que procuram por esse serviço. Contudo, somente em julho de 2020 foi aprovada a diretriz curricular para a oferta de Educação Plurilíngue no Brasil. Até então, não havia uma regulamentação sobre o que são escolas bilíngues e, portanto, há diversos formatos de ensino em escolas que se autodenominam bilíngues.

Megale (2019) alerta para a falta de pesquisa sobre educação bilíngue que consiga acompanhar o surgimento desenfreado dessas escolas. Desse modo, faz-se necessário investigar e analisar os conceitos sobre o que é ser um sujeito bilíngue, o que é educação bilíngue e quais são as características de uma escola bilíngue.

Segundo Freeman (1998), a educação bilíngue pode ser caracterizada pelo ensino de “duas línguas com propósitos de instrução” (FREEMAN, 1998, p. 3), ou seja, a língua se torna ferramenta de instrução e não somente objeto de estudo. A mesma visão é defendida por Moura (2009) ao afirmar que, na educação bilíngue, as línguas são meios para o acesso ao conhecimento de outras áreas e não apenas um estudo da língua pela língua.

O ponto mais importante a destacar é que na educação bilíngue as línguas não são apenas objeto de estudo, mas também meios pelos quais os conteúdos das outras áreas de conhecimento são aprendidos. É possível que a língua seja também estudada em seus aspectos intrínsecos em programas de educação bilíngue para favorecer seu desenvolvimento e compreensão, mas deve ser meio de instrução para outras áreas como matemática, artes ou ciências por exemplo. (MOURA, 2009, p. 46-47).

Portanto, pode-se afirmar que, para se conceber a educação bilíngue, é necessário que as duas línguas perpassem os demais componentes curriculares da instituição. Obviamente, há um espaço previsto na carga horária para um trabalho de ensino e aprendizagem específico da língua adicional, contudo esta também deve transitar por outros componentes como uma língua de instrução.

Nesse sentido, não cabe à educação bilíngue o simples acréscimo de mais aulas da língua adicional. Moura (2009, p. 47) reforça que “programas escolares em que as línguas são ensinadas como uma disciplina, mesmo que em uma carga horária ampliada, não podem ser caracterizados como educação bilíngue”. Isso confirma que, para a escola ser considerada bilíngue, a língua adicional deve ser meio de instrução no ensino de outros componentes.

2.2.1 Sujeito Bilíngue

Segundo Megale (2019), a concepção tradicional do que é ser um sujeito bilíngue é fundamentada em uma visão monoglóssica, que em linhas gerais tem o entendimento de que o sujeito bilíngue seja o resultado da soma de dois monolíngues e, portanto, compreende que as línguas são setorizadas. Além disso, na perspectiva monoglóssica, o sujeito bilíngue só é considerado verdadeiramente bilíngue se tiver plena equivalência das habilidades linguísticas em ambas as línguas. (MEGALE, 2019).

Ao romper com a visão monoglóssica de que o sujeito categoriza as línguas e as segmenta, a visão heteroglóssica, defendida por García e Wei (2014) e García e Otheguy (2019), amplia a compreensão de linguagem e define que as diferentes línguas são acessadas a todo momento e, portanto, são todas constituintes do repertório linguístico do sujeito numa perspectiva plurilíngue.

Segundo Garcia (2008), na visão monoglóssica, a qual compreende as línguas como independentes no repertório linguístico do falante, há dois modelos de bilinguismo, sendo esses o bilinguismo subtrativo e o bilinguismo aditivo. O bilinguismo subtrativo pressupõe que a língua materna deve ser separada e, aos poucos, excluída. Nesse sentido, o sujeito deve ser “encorajado a abandonar essa

língua e adotar apenas a língua dominante”¹⁵ (GARCIA, 2008, p. 51). A autora ilustra o bilinguismo subtrativo, destacando a ausência da língua materna.

Figura 1 - Ilustração do bilinguismo subtrativo

$$L1 + L2 - L1 = L2$$

Fonte: Garcia (2008).

Seguindo a análise da visão monoglóssica, Garcia (2008) explica que o modelo aditivo avança ao considerar as diferentes línguas como integrantes do repertório linguístico do sujeito, contudo ainda separadas e independentes. A autora ilustra o bilinguismo aditivo como a soma de duas línguas que resultam na soma desse repertório ainda segregado.

Figura 2 - Ilustração do bilinguismo aditivo

$$L1 + L2 = L1 + L2$$

Fonte: Garcia (2008).

Garcia (2008) afirma que, na visão heteroglóssica, as diferentes línguas são vistas como interligadas, interdependentes e constituintes do repertório linguístico do sujeito. Nessa visão, destacam-se duas concepções, sendo estas o bilinguismo recursivo e o bilinguismo dinâmico. O bilinguismo recursivo é derivado de uma visão monoglóssica, surgindo a partir do resgate de uma língua que foi anulada, ou seja, falantes de uma língua dominante buscam espaço de uso para uma língua que foi excluída em algum momento sócio-histórico. A autora destaca que nesse caso a língua ancestral é utilizada em momentos específicos e afirma que “esses indivíduos e comunidades bilíngues frequentemente avançam e recuam no uso das línguas”¹⁶. (GARCIA, 2008, p. 52).

¹⁵ Tradução da autora.

¹⁶ Tradução da autora.

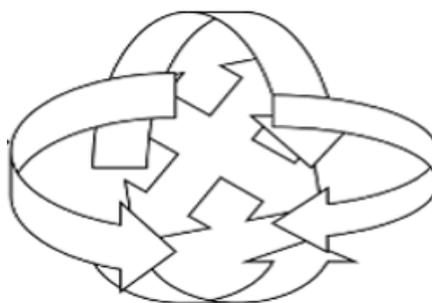
Figura 3- Ilustração do bilinguismo recursivo



Fonte: Garcia (2008).

Garcia (2008) ressalta que esses modelos de bilinguismo são insuficientes para descrever ou caracterizar a complexidade do que é ser bilíngue no século XXI. Por isso, a autora defende que o “bilinguismo não é simplesmente linear, mas dinâmico, ilustrado a partir de diferentes contextos”¹⁷. (GARCIA, 2008, p. 53). Para o bilinguismo dinâmico, as línguas são interdependentes e não autônomas, ou seja, uma língua complementa a outra e, portanto, os usos linguísticos entre elas não são equivalentes.

Figura 4 - Ilustração do sujeito bilíngue dinâmico



Fonte: Garcia (2008).

A autora entende que o repertório linguístico do sujeito bilíngue é construído a partir da sua língua materna e de outras línguas adicionais, pois “o mundo globalizado está cada vez mais suplicando por pessoas que interajam com outros em diferentes formas que desafiam visões tradicionais”.¹⁸ (GARCIA, 2008, p. 53). Portanto, pode-se

¹⁷ Tradução da autora.

¹⁸ Tradução da autora.

conceber, na perspectiva do sujeito bilíngue dinâmico, o uso de todo o seu repertório linguístico com o objetivo de atingir a comunicação.

Assim sendo, esta pesquisa ancora-se na concepção do sujeito bilíngue heteroglóssico dinâmico, o qual está em constante formação e que usa para fins comunicativos todo seu conhecimento linguístico, independente da língua.

Para Garcia (2010), o uso da linguagem é dinâmico e orgânico, pois o falante, ao fazer uso do seu conhecimento linguístico, acessa todo seu acervo disponível e não o categoriza por línguas. Nesse sentido, na perspectiva plurilíngue, o conhecimento linguístico do sujeito bilíngue pode variar em relação às habilidades em cada língua. Por exemplo, é possível saber ler em duas línguas e falar apenas em uma, assim como saber falar em duas ou mais línguas e apenas saber ler noutra língua. Por isso, o nível de proficiência nas línguas é diferente para cada sujeito bilíngue.

Nessa perspectiva, García e Wei (2014) defendem que as línguas não podem ser vistas como sistemas separados e categorizados, em que o bilíngue acessa cada língua individualmente; noutras palavras, os autores defendem que o sujeito bilíngue se concebe pela sobreposição das línguas, em que as línguas são inter-relacionadas e são acessadas a todo tempo, pois coexistem para o sujeito bilíngue.

Diferentemente da visão de dois sistemas separados que são adicionados (ou até mesmo interdependentes), a concepção dinâmica do bilinguismo vai além da noção de duas línguas autônomas, de uma primeira língua (L1) e a segunda língua (L2), e de bilinguismo cumulativo ou subtrativo. Ao contrário, o bilinguismo dinâmico sugere que as práticas linguísticas dos bilíngues são complexas e inter-relacionadas; estas não emergem em um sentido linear ou numa função de modo separado, já que há apenas um sistema linguístico. (GARCÍA; WEI, 2014, p. 13-14).¹⁹

Os autores também destacam que é importante compreender que a linguagem é inerente às relações socioculturais e é adaptável às interações entre humanos, pois “a linguagem tanto forma quanto é formada pelo contexto” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 8).

O termo linguagem é necessário para se referir ao contínuo processo simultâneo de transformação de nós mesmos e de nossas práticas linguísticas, da forma como nós interagimos e fazemos sentido ao mundo. (GARCÍA; WEI, 2014, p. 8).²⁰

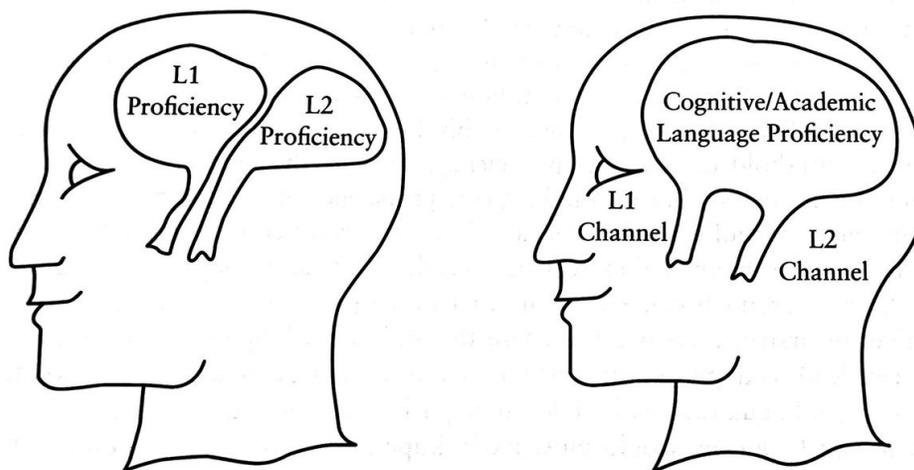
¹⁹ Tradução da autora.

²⁰ Tradução da autora.

Partindo da concepção de que o uso da linguagem é construído a partir de interações socioculturais (WEI, 2000) e que, portanto, o repertório linguístico do indivíduo está em constante construção, deve-se levar em conta que a concepção de proficiência nas línguas é diferente para o sujeito bilíngue. Wei (2000) afirma que o nível de proficiência em bilíngues pode e deve variar, pois o contexto e propósito de uso das línguas são diversos e, portanto, o sujeito bilíngue e/ou multilíngue, geralmente, não possui o mesmo nível de proficiência em cada língua.

Garcia (2008), baseada na hipótese CUP (Common Underlying Proficiency) ²¹, de Jim Cummins (2000), defende que as línguas coexistem e dependem de uma estrutura comum de proficiência, parecida com um duplo iceberg “com as características da superfície das duas línguas separadas em seu topo, ou seja no local visível, porém, como em um iceberg, as línguas emergem de uma mesma fonte”. (GARCIA, 2008, p. 69).

Figura 5 - Ilustração da visão SUP (Separate Underlying Proficiency) e CUP (Commum Underlying Proficiency).¹



Fonte: Garcia (2008) adaptado de Baker e Hornberger (2001, p. 131-132).

²¹ Em português, Proficiência Subjacente Comum.

Nessa perspectiva, o sujeito bilíngue faz uso das línguas em contextos específicos e, portanto, pode ter variações de proficiência em cada língua. Garcia (2008) destaca que o sujeito bilíngue pode ter diferente “fonologia (sons), morfologia (formação de palavras), sintaxe (agrupamento de palavras na frase) e léxico (palavras) em cada língua, porém o motor que engrena o uso da língua e possibilita sua prática linguística é exatamente o mesmo para cada língua”.²² (GARCIA, 2008, p. 69).

Diante desse cenário, autores têm utilizado o termo translinguagem (CANAGARAJAH, 2017; GARCÍA; WEI, 2014) para denominar esse repertório linguístico e que vai além da categorização de línguas e que transpassa seu uso e significados.

Como o escopo do presente trabalho é direcionado à educação, será, portanto, utilizado o conceito de translinguagem proposto por García e Wei (2014).

Translinguagem se refere ao ato de linguajar entre sistemas que foram descritos como separados e ultrapassar essas barreiras. Dessa forma, a translinguagem é transformativa e cria mudanças na interação cognitiva e nas estruturas sociais, que por sua vez afetam nossa contínua transformação de linguajar. Finalmente, em sua transdisciplinaridade, a translinguagem nos permite, enquanto falantes, a ir além das disciplinas acadêmicas tradicionais e das estruturas convencionais, a fim de obter novas compreensões nas relações humanas e gerar estruturas sociais mais justas, capazes de libertar as vozes dos oprimidos. (GARCÍA; WEI, 2014, p. 42- 43).²³

O ensino de línguas pautado na translinguagem não setoriza as línguas, mas sim as valoriza como sendo todas importantes e necessárias para a construção do saber. Nesse sentido, todas as línguas têm sua voz e seu espaço, sejam as línguas adicionais ou as línguas maternas que coexistem no ambiente escolar, e isso permite “que os estudantes contestem as ideologias monolíngues e de salas de aulas bilíngues tradicionais de ‘apenas uma língua’ ou ‘uma língua de cada vez’”. (GARCÍA; WEI, 2014, p. 67).²⁴

A translinguagem abarca uma visão não competitiva de línguas e desmistifica a visão hegemônica de professores de que a língua materna pode atrapalhar o desenvolvimento da língua adicional (GARCÍA; WEI, 2014) e vice-versa, quando a língua adicional transita na sala de aula do/a professor/a de outro componente

²² Tradução da autora.

²³ Tradução da autora.

²⁴ Tradução da autora.

curricular, sendo assim, “o professor, então, torna-se o mediador, criando oportunidades de uso da língua e vendo a si próprio não como uma autoridade linguística, mas como outro aprendiz da língua.”(GARCÍA; WEI, 2014, p. 75)²⁵

Dessa forma, a translanguagem na educação explora e exalta todo o repertório linguístico de todos os sujeitos e, assim, transforma o ambiente educacional mais acolhedor e respeitoso, além de fazer emergir novas formas de aprender e de ensinar. Os autores complementam que, inclusive, professores monolíngues podem praticar a translanguagem ao “encorajar e estabelecer espaços para a translanguagem em suas salas de aula onde estudantes bilíngues podem usar todo o seu acervo linguístico”. (GARCÍA; WEI, 2014, p. 112).²⁶

Em comunidades bilíngues e em situações que não são monitoradas por órgãos governamentais, educacionais ou outro tipo de autoridade, os bilíngues simplesmente têm acesso ao seu repertório linguístico completo. Porém, em situações monitoradas, especialmente em escolas, os bilíngues (e os monolíngues também, porém em menor proporção) são forçados a selecionar e utilizar apenas uma língua específica ou recursos multimodais que correspondam às práticas dominantes. (GARCÍA; OTHEGUY, 2019, p. 9).

A situação descrita pelos autores citados acima pode ocorrer tanto na oralidade quanto na escrita. García e Wei (2014) compartilham uma experiência da professora Christina Celic e da estudante Rosa, uma menina latino-americana imigrante nos EUA, que pouco compreendia a língua inglesa. A estudante só escrevia “I see” e um desenho como forma de comunicação, contudo a professora respeitou o repertório linguístico de sua estudante e a autorizou a escrever em espanhol, com isso Rosa “demonstrou sua expertise em escrever” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 107). Dessa forma, a professora conseguiu acessar informações importantes sobre a vida de Rosa e, ao considerar o conhecimento prévio da estudante, pôde criar vínculo e aos poucos foi auxiliando na sua escrita em língua inglesa.

Em dois meses, a estudante já conseguia escrever frases que mesclavam inglês e espanhol: “Many years ago, there was a group of Native Americans called the Iroquois. Los Iroquois utilizaban muchos animales...” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 107). E em cinco meses, com auxílio da professora, pôde escrever uma redação em inglês,

²⁵ Tradução da autora.

²⁶ Tradução da autora.

algo que seria muito difícil utilizando apenas a língua inglesa simplificada, a partir do que Rosa sabia ao chegar à escola.

O exemplo da estudante Rosa e da mediação da professora Christina corroboram a visão holística de educação e da contribuição de uma educação pautada pelo respeito (FREIRE, 1996). Ademais, reafirma a contribuição da translinguagem para o desenvolvimento cognitivo e para o aprendizado das línguas, além de enfatizar a necessidade de “parar de penalizar os estudantes que translinguam” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 133).²⁷

Os autores ainda indagam sobre a resistência do corpo docente quanto ao uso da translinguagem em avaliações, já que o repertório linguístico de sujeitos bilíngues não pode ser avaliado nem determinado por um único padrão. (GARCÍA; WEI, 2014).

Falantes bilíngues possuem um repertório mais extenso de funções linguísticas em relação aos monolíngues. Contudo, já que muitas dessas funções não coincidem com as do falante monolíngue, elas são vistas como irrelevantes nas interações em instruções e avaliações. (GARCÍA; OTHEGUY, 2019, p. 9).²⁸

Com isso, é essencial que as instituições de ensino denominadas bilíngues estejam conscientes sobre a naturalidade do translinguajar na escrita e na oralidade em um ambiente plurilíngue (GARCÍA; WEI, 2014; GARCÍA; OTHEGUY, 2019). Assim, é possível um ambiente escolar e acadêmico alicerçado em uma proposta pedagógica devidamente fundamentada para a promoção da educação bilíngue.

A partir do cenário posto, é necessário reiterar que o escopo deste trabalho é referente à educação bilíngue de línguas de prestígio (MEGALE, 2019), especificamente da Língua Inglesa.

2.2.2 A Língua Inglesa como Língua Franca e Global

A língua inglesa possui uma história diretamente ligada às relações de poder e ao colonialismo. Nas regiões colonizadas pelos britânicos, segundo Pennycook (2017), aprender a língua inglesa foi uma obrigatoriedade posta aos colonizados. Segundo o autor, essa imposição foi colocada na busca de um ambiente monolíngue para controle social dos colonizados pelos colonizadores. E uma das consequências

²⁷ Tradução da autora.

²⁸ Tradução da autora.

desse processo foi a extinção da variedade linguística e cultural dos colonizados, fenômeno descrito por Pennycook (2017) como genocídio linguístico.

Ao longo do tempo, a língua pertencente ao estrangeiro foi conquistando outros espaços para além de suas colônias e atualmente a língua inglesa é considerada uma língua global. Segundo Pennycook (2017), é estimado que em torno de 1 bilhão de pessoas sejam falantes da Língua Inglesa entre língua materna, língua estrangeira e segunda língua.

Para Crystal (2003), uma língua não se torna global pela quantidade de falantes dela, mas sim por quem é falante dela. Em outras palavras, a hegemonia linguística está diretamente relacionada com as relações de poder, portanto uma língua se torna global por ser uma língua de prestígio (PENNYCOOK, 2017).

Crystal (2003) ilustra essa relação de poder e língua com o avanço e predomínio do latim em grande parte da Europa, Oriente Médio e parte da África durante o Império Romano. O motivo não foi pelos romanos serem mais numerosos, mas sim porque, em função de sua organização política e militar, dominaram e gerenciaram inúmeras regiões. Com o declínio do Império Romano, o latim ainda manteve seu prestígio na educação, dessa vez por conta da influência da Igreja Católica Apostólica Romana. Outras línguas também já foram consideradas globais, evidentemente, pelo seu poderio na época, como o grego, o árabe e o francês.

A escolha de uma língua global é feita para atender à demanda comunicativa entre cidadãos de diversas localidades, especialmente no contexto globalizado do século XXI.

A necessidade de uma língua global é, particularmente, apreciada pela comunidade internacional acadêmica e empresarial e é assim que a adoção de uma única língua franca é evidenciada, desde salas de conferência e de reuniões a inúmeros contatos individuais feitos diariamente no mundo. (CRYSTAL, 2003, p. 13).²⁹

Segundo Crystal (2003), uma língua pode ser denominada como global quando atende necessidades comunicativas locais e globais para que pessoas falantes de diferentes línguas maternas possam se comunicar.

Ainda segundo o autor, uma língua pode ser denominada global quando uma língua estrangeira é vista e posta como prioridade no sistema educacional do país, apesar de essa língua não possuir *status* oficial. Crystal (2003) ressalta que nessas

²⁹ Tradução da autora.

condições pode-se dizer que a língua estrangeira possui um “status semioficial”, pois é consensualmente preponderante e utilizada em detrimento de outras línguas. E é nesse contexto de aprendizado da língua inglesa que o Brasil se insere.

Crystal (2003) destaca que, apesar da necessidade mundial e da facilidade que uma língua global proporciona, há possíveis problemas que ela pode gerar.

Talvez uma língua global possa pôr em evidência uma elite monolíngue, mais complacente e arrogante em suas atitudes em vista de outras línguas. Talvez as pessoas que tenham tal língua à sua disposição – e especificamente aqueles que a possuem como língua materna – sejam mais dispostos a pensar e a trabalhar com essa visão para manipular esse contexto visando sua vantagem própria às custas daqueles que não a detêm, dessa forma mantendo, por um pretexto linguístico, um abismo entre ricos e pobres. Talvez a presença de uma língua global possa fazer com que pessoas se sintam desmotivadas em aprender outras línguas ou a reduzir suas oportunidades para isso. Talvez uma língua global possa acelerar a extinção das minorias linguísticas ou – a ameaça final – faça **todas** as outras línguas desnecessárias. (CRYSTAL, 2003, p. 15).

Basicamente os problemas giram ao redor da consequência da hipervalorização da língua global como língua de prestígio e acessível apenas a uma parcela da sociedade. Precisamente são consequências ruins que Megale (2019) aponta da educação bilíngue de língua de prestígio, em que, sobretudo, apenas a elite possui acesso a esse bem cultural com qualidade. Segundo a autora, isso fez com que houvesse, na última década, um crescimento desenfreado de escolas bilíngues como atrativo para novas matrículas e sem realmente proporcionarem educação bilíngue, mas apenas por disponibilizarem a carga horária estendida do ensino da língua inglesa.

Outra questão a ser considerada no ensino de língua inglesa como língua franca e global é que se faz necessário se desprender do senso comum de se ensinar “inglês britânico” ou “inglês americano”, pois a língua franca e global é falada no mundo e não mais somente na região em que ela surgiu. Com isso, uma língua franca é carregada de uma variedade de sotaques e interculturalidade.

A forma da LFE³⁰ é variável, porque o tipo de linguagem é ativamente negociada pelos participantes, o que pode ser inapropriado ou inteligível em uma interação e completamente compreensível em outra. Essa noção de forma vai além da compreensão tradicional de variação como derivação de um núcleo gramatical comum ou de normas linguísticas. Em outras palavras, a variação está no núcleo/centro do sistema, não é secundária para um

³⁰ Lingua Franca English.

sistema comum principal de normas uniformes. Os falantes compreendem as variações dos interlocutores e procedem efetivamente com a comunicação, fazendo, por sua vez, uso de suas próprias variantes. (CANAGARAJAH, 2017, p. 926).

Diante disso, pode-se afirmar que a língua inglesa como língua global não pertence mais a uma nação, mas a todas as nações, e a

consequência de uma língua se tornar global é não pertencer a mais ninguém. Ou melhor, todos que a aprenderam agora a internalizaram – esses ‘detêm uma quota’ e podem ser mais precisos em seu uso – portanto, têm o direito de usá-la da forma que desejarem³¹. (CRYSTAL, 2003, p. 2).

Jenkins, Cogo e Dewey (2011) defendem que o Inglês como Língua Franca (ILF) é aprendido por falantes não nativos da língua inglesa assim como pelos falantes nativos, pois o ILF é antagônico ao Inglês como Língua Estrangeira (ILE). Em outras palavras, aprender a língua franca não é aprender a língua do estrangeiro, uma vez que esta não pertence mais a uma comunidade específica, já que a língua franca está a serviço dos diversos falantes que fazem uso dela.

Jordão (2014) corrobora essa visão ao afirmar que o Inglês como Língua Franca está a serviço de seus usuários e não ao contrário, ou seja, não há distinção nem modelo a se seguir de falantes do ILF entre falantes nativos e não nativos, pois o ILF é uma língua nova a ser aprendida por todos.

O ILF coloca, portanto, todos os usuários deste inglês no mesmo patamar, conferindo aos “estrangeiros” que aprendem inglês igualdade de condições com os falantes de inglês como língua materna, já que estes também precisariam *aprender* ILF ou, em outras palavras, desaprender seus privilégios de falantes nativos do inglês para poderem aprender a usar inglês em ambientes interculturais. (JORDÃO, 2014, p. 23).

Sendo assim, na concepção de ILF, nativos e não-nativos são aprendizes dessa língua e, portanto, estão em constante construção e desconstrução de seu repertório linguístico, “tratando a língua como um recurso comunicativo e compartilhado com o qual todos inovam, adaptam-se e fazem *code-switch*³², ao passo que todos desfrutam da liberdade de produzir formas linguísticas de que NSEs³³ não necessariamente fazem uso”. (JENKINS; COGO; DEWEY, 2011, p. 297).

³¹ Tradução da autora.

³² Expressão em inglês equivalente à “alternância de código linguístico”.

³³ Sigla em inglês para Falantes Nativos de Inglês.

Em suma, compreende-se a língua inglesa como uma língua de prestígio que ocupou um grande espaço mundialmente, portanto pode-se considerá-la uma língua global. Além disso, compreende-se essa língua como língua franca e, conseqüentemente, uma língua sem distinção entre nativos e não nativos. Em relação à terminologia para o ensino de línguas, caracteriza-se a língua inglesa como língua adicional, pois é uma língua que se soma a outras línguas maternas no ambiente escolar. (JORDÃO, 2014).

2.2.3 A Abordagem CLIL na Educação Bilíngue

Há uma diversidade de abordagens e metodologias de ensino de línguas que foram utilizadas e aperfeiçoadas ao longo do tempo. Segundo Becker e Engel (2014), as primeiras abordagens tinham o foco em habilidades, sejam estas de leitura, escrita, compreensão auditiva e oralidade, sendo as que mais se destacaram foram a abordagem audiolingual e abordagem gramática e leitura (AGT).

Na busca de novas metodologias, surgiram outras abordagens que assemelhassem a aquisição da segunda língua com a aquisição da língua materna, como, por exemplo, a abordagem natural e a abordagem comunicativa, ambas com o foco para a comunicação e aquisição de língua sem regras gramaticais sequenciais e temporais. Richter (2019) afirma que o aprendizado de uma língua por meio de um conteúdo ou tema de interesse é muito mais atrativo e eficaz do que o aprendizado estrutural da língua pautado em memorizações, estruturas sintáticas fixas ou preestabelecidas. Nesse sentido, têm crescido os estudos e implementações de abordagens de ensino que utilizam outras línguas como meio de instrução para se ensinar e aprender outras áreas do conhecimento.

A CLIL, segundo Coyle, Hood e Marsh (2010), surge como alternativa de qualificação de ensino-aprendizagem de línguas, partindo do pressuposto de que o aprendizado de conteúdos de outros componentes curriculares pode proporcionar mais tempo em contato com a língua adicional, além de promover a aquisição dessa língua de forma mais autêntica, ou seja, mais similar à aquisição da língua materna. Ainda segundo os autores, essa abordagem proporciona melhores competências linguísticas e comunicativas.

Na CLIL, o foco se dá tanto para o aprendizado do conteúdo quanto o aprendizado da língua; portanto, o professor deve ter domínio em ambos. Segundo

Coyle, Hood e Marsh (2010), a CLIL é uma abordagem de ensino em que diferentes metodologias de ensino de língua são utilizadas com o objetivo de ensinar e aprender tanto a língua quanto o conteúdo, sendo as metodologias *task-based learning*³⁴ e a *project-based learning*³⁵ basilares na abordagem CLIL.

Dessa forma, a CLIL tem como essência o uso da língua em situações reais e, portanto, busca-se uma comunicação autêntica em que o uso da translinguagem é adotado como parte do processo de desenvolvimento linguístico.

De modo alternado, as duas diferentes línguas podem ser usadas para modelos específicos de atividades. É um modelo de code-switching³⁶ o qual denomina-se translinguagem e conduz a uma forma dinâmica de desenvolvimento planejado de conteúdo, linguagem e cognição – por exemplo, alguns aprendizes podem usar um livro em sua primeira língua (L1) ao realizar a tarefa para poder desenvolver confiança e checar sua compreensão; outros aprendizes podem perguntar por explicações para o/a professor/a em sua língua materna; aprendizes iniciantes, pela abordagem CLIL, podem usar a L1 para conversar com o/a professor/a para resolver um problema, porém o/a professor/a, adepto da abordagem CLIL, irá responder a perguntas e dar suporte aos estudantes na língua de contato. (COYLE; HOOD; MARSH, 2010, p. 16).

Nesse sentido, os autores afirmam que, em um contexto CLIL, os estudantes estarão constantemente expostos não apenas à língua adicional, mas também a outras línguas que podem dar suporte aos estudantes.

Além disso, segundo Coyle, Hood e Marsh (2010), a aquisição da língua adicional é gradativa e não linear, sendo ela o meio de instrução enquanto se aprende sobre outros conteúdos. Assim, como afirmam Faria e Puche (2020, p. 19), “o tempo verbal presente não terá de ser obrigatoriamente ensinado antes do passado”. Ou seja, “ignorar a aprendizagem progressiva da língua em um contexto CLIL é ignorar o papel desempenhado pela língua no processo de aprendizado. Isso reduz o contexto de aprendizado para ensinar *em outra língua*”. (COYLE; HOOD; MARSH, 2010, p. 33).

Dentro dessa linha de raciocínio, compreende-se que, na educação bilíngue, todos os educadores são responsáveis pelo desenvolvimento linguístico dos

³⁴ A *task-based learning* (TBL) ou *task-based language teaching* (TBLT) é uma metodologia de ensino de língua que prioriza a linguagem autêntica por meio de tarefas com propósito comunicativo, a partir do conceito sócio-interacionista vygotskiano.

³⁵ PBL ou aprendizagem por meio de projetos busca um maior engajamento dos estudantes por meio da criação e desenvolvimento de projetos. Segundo Boudreau e Wobbe (2019), a PBL desenvolve confiança, autonomia, desenvolvimento de habilidades e propósito para a aprendizagem.

³⁶ Alternância de códigos linguísticos.

estudantes e, portanto, os professores devem estar atentos e flexíveis para se adaptarem à necessidade linguística de seus educandos. Nesse sentido, Halbach (2014) descreve esse fenômeno como *Language across the Curriculum*³⁷, em que se compreende que, na educação bilíngue, todos são professores de língua, apesar das especificidades nos campos do conhecimento, pois cada educador oportuniza experiências linguísticas que contribuem com o desenvolvimento e ampliação do repertório linguístico dos estudantes.

Se olharmos primeiramente a integração dentro das disciplinas de conteúdo, é importante para o professor de conteúdos prever a linguagem que seus estudantes necessitarão, a fim de que possam participar de forma eficaz nas atividades propostas e fazer com que a linguagem seja acessível aos educandos por meio de atividades curtas e objetivas, murais ou outros elementos visuais. É importante ter a clareza que a limitação é inerente à comunicação em uma língua estrangeira, o que pode levar à frustração nos estudantes que podem saber mais do que conseguem se expressar. Alternar para a língua materna para evitar essa frustração pode também ser uma solução, porém isso deve ser usado com moderação, já que pode limitar os “propósitos comunicativos” dos estudantes e também pode abaixar o nível de expectativas tanto dos professores quanto dos estudantes.

O que é necessário, então, é o professor de conteúdo desenvolver uma consciência linguística apropriada e planejar estratégias que lhes permitam prever as possíveis necessidades linguísticas dos estudantes, providenciando o input³⁸ linguístico necessário. (HALBACH, 2014, p. 6).

Assim sendo, o professor deve ter um leque de estratégias de ensino que auxiliem e supram as necessidades linguísticas dos estudantes, a fim de que se compreenda o conteúdo e a língua. Segundo Halbach (2014), a língua materna é um suporte, porém deve-se explorar outras estratégias, como, por exemplo, assimilação pelo conhecimento prévio, divisão de textos em trechos menores, representações gráficas e compreensão de palavras-chave no texto. A autora reforça que essas estratégias não são exclusivas à educação bilíngue, porém, nessa perspectiva, são ferramentas essenciais que possibilitam maior sucesso no ensino-aprendizado bilíngue e multilíngue.

Coyle, Hood e Marsh (2010) chamam as estratégias supracitadas de *scaffolding*, cujo significado em português é “andaime” e sua função é esclarecer ao professor qual o suporte necessário que deve se dar aos estudantes, a fim de dosar

³⁷ Linguagem através do currículo.

³⁸ Input se refere ao contato e recebimento oral e escrito da linguagem, enquanto o output se refere ao processamento e assimilação linguística, além da produção oral e escrita da língua.

adequadamente a dificuldade linguística e cognitiva. Os autores propõem um esquema que ilustra o passo a passo do *scaffolding*.

Figura 6 - A matriz da CLIL

Demanda cognitiva alta	Tarefa <i>c</i>	Tarefa <i>d</i>
	Tarefa <i>b</i>	
Demanda cognitiva baixa	Tarefa <i>a</i>	
	Demanda linguística baixa	Demanda linguística alta

Fonte: Adaptado de Coyle, Hood e Marsh (2010).

Segundo os autores, a tarefa *a* é, para o estudante, o primeiro encontro entre o conteúdo e a língua adicional, desse modo o objetivo maior é criar confiança nos estudantes, a partir de seu conhecimento prévio e sua familiarização com o conteúdo e língua. A tarefa *b* mantém-se no quadrante de baixa demanda linguística e seu objetivo é aprofundar o conteúdo reciclando o conhecimento linguístico; nesse momento, as estratégias de *scaffolding* já se fazem necessárias por meio de recursos visuais, por exemplo. A tarefa *c* aprofunda o conhecimento sobre o novo conteúdo e exige um pouco mais da demanda linguística, sendo esta desenvolvida a partir da reciclagem do conhecimento linguístico utilizado anteriormente e a apresentação de novo léxico e sintaxe. Por fim, a tarefa *d* avança no novo conteúdo e na demanda linguística, sendo que o papel mediador do professor é imprescindível, assim como o trabalho cooperativo entre os estudantes.

Coyle, Hood e Marsh (2010) destacam que a matriz da CLIL é um ponto de partida para que o professor tome conhecimento sobre como dosar suas expectativas de aprendizagem e as demandas linguísticas e cognitivas necessárias. Além disso,

os autores reforçam que é abstrato e variável o entendimento do que é demanda linguística e cognitiva, pois durante o processo de aprendizagem podem surgir necessidades inesperadas, contudo a matriz da CLIL pode prever as estratégias necessárias durante o planejamento.

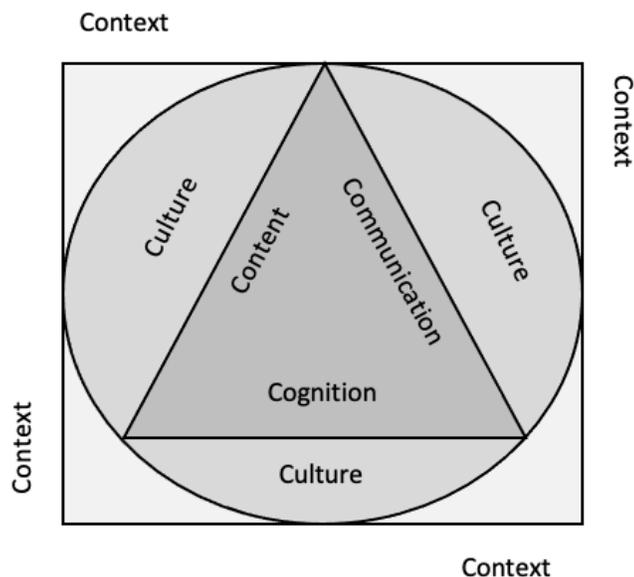
Coyle, Hood e Marsch (2010) sistematizam a abordagem CLIL considerando os elementos necessários para encontrar o equilíbrio na aprendizagem da língua e do conteúdo. Os autores descrevem quatro palavras-chave que direcionam esse trabalho, conhecidas como os 4Cs: Conteúdo, Comunicação, Cognição e Cultura.

Segundo os autores, conteúdo está relacionado à aquisição do novo conhecimento, habilidades e compreensão do tema. Comunicação se refere às interações, aprendizado e desenvolvimento do uso da linguagem. Nesse sentido, a comunicação está além da sistematização gramatical, pois seu objetivo maior é usar e aprimorar o conhecimento linguístico para atender à necessidade comunicativa no momento. Cognição se refere à capacidade de abstração e de criação de novos conhecimentos, ou seja, está relacionada a maiores ou menores dificuldades de compreensão, resolução de problemas e reflexão.

Já o quarto elemento, cultura, segundo Coyle, Hood e Marsch (2010), está relacionado ao autoconhecimento, identidade e desenvolvimento da cidadania global dos estudantes. Por vezes, é chamado de o “C esquecido”, pois está intrínseco ao conhecimento e é variável de acordo com o perfil dos sujeitos envolvidos. Esse quarto elemento também reforça a necessidade de uso de materiais e linguagem autênticos, além do desenvolvimento da língua e da comunicação como função social.

A Figura 7 ilustra a interrelação da tríade conteúdo, comunicação, e cognição, enquanto o elemento cultura engloba e é transpassado por estes. Na figura, também há o quinto C, que se refere ao contexto histórico-social que envolve o ensino-aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

Figura 7 - Representação dos 4Cs na abordagem CLIL



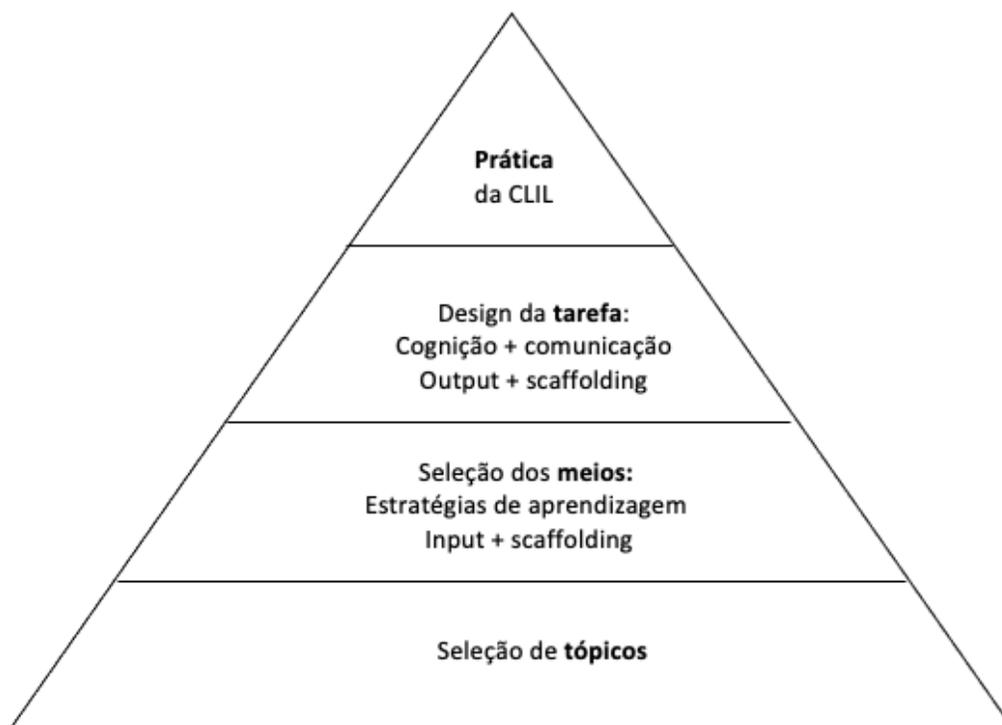
Fonte: Coyle, Hood e Marsch (2010).

Os 4Cs são elementos norteadores da práxis pedagógica da abordagem CLIL e conduzem o planejamento metodológico do professor. Além disso, são elementos que se complementam e, por isso, ao planejar e propor os encaminhamentos metodológicos, o professor deve buscar o equilíbrio entre eles. Compreende-se que não é em todas as aulas que os 4Cs são contemplados, mas sim ao longo do percurso de ensino-aprendizagem.

Meyer (2013) propõe, a partir dos 4Cs, a sequência dos elementos centrais da CLIL, sendo no input a utilização de recursos com linguagem autêntica e de conteúdo significativo e, no output, o desenvolvimento da comunicação intercultural, no sentido de aprendizagem da língua franca.

A Figura 8 é uma ilustração da aplicação metodológica da CLIL e reproduz o processo de criação do planejamento para auxiliar o professor em sua prática pedagógica em sala de aula.

Figura 8 - A pirâmide da CLIL



Fonte: Adaptado de Meyer (2013).

A pirâmide proposta por Meyer (2013) sistematiza a sucessão dos elementos centrais da CLIL e ilustra, sob outra perspectiva, como os 4Cs podem direcionar a metodologia de ensino-aprendizagem. Ademais, o autor destaca que, para o sucesso da CLIL, é necessário buscar o equilíbrio entre propor atividades e reflexões que envolvam baixa e alta demanda linguística e cognitiva para não deixar de desafiar a capacidade dos estudantes e, assim, dar subsídio para que possam desenvolver seu repertório linguístico e cognitivo.

Compreendida a base metodológica da abordagem CLIL e seus resultados positivos no ensino-aprendizagem de conteúdo e língua (SIQUEIRA; LINDAU; PARANÁ, 2018), busca-se, nesta pesquisa, analisar e avaliar quais são outros fatores determinantes para encontrar a melhor maneira de implementar essa abordagem ao currículo escolar.

Segundo Paraná (2021), a formação dos docentes é um ponto chave para o sucesso da CLIL. Os professores que atuam precisam ter clareza sobre os objetivos da abordagem e ter consciência de como planejar aulas de acordo com a CLIL. Outro fator importante é que o corpo docente possua graduação na área de educação e

proficiência com certificação na língua adicional. Consensualmente, cabe ao professor qualificar sua formação, porém Paraná (2021) reforça que a instituição de ensino também deve dar suporte à qualificação do professorado para dar sustentabilidade ao projeto de ensino.

Ainda segundo Paraná (2021), outro desafio já observado em outros países da América do Sul, como na Argentina e México, é a quebra de paradigma educacional que a abordagem CLIL gera, podendo despertar sentimentos de insegurança e medo por parte dos sujeitos envolvidos, em especial os professores e estudantes. Esses sentimentos estão ligados às expectativas que podem ser criadas com a mudança, que, segundo Paraná (2021) podem afetar o sucesso da abordagem.

Além da necessidade de superar os desafios descritos acima para a garantia de eficiência da abordagem, Paraná (2021) propõe uma série de indicadores-chave de desempenho (ICD) que funcionam como critérios para mensurar se os resultados são atingidos e identificar quais são os elementos que necessitam qualificar a implementação da abordagem CLIL na escola.

Os ICDs são divididos em cinco categorias. A primeira refere-se às práticas docentes e discentes, mais especificamente relacionadas ao método e estratégias metodológicas. O currículo também é destacado como outra categoria e abarca questões da teoria e da práxis pedagógica, como, por exemplo, um currículo que se baseie nos 4Cs e tenha seus objetivos claros para cada “C”, além da preocupação com os tempos e espaços da práxis do professor para atender às necessidades dos estudantes.

A terceira categoria refere-se à utilização de materiais, livros didáticos e recursos. Paraná (2021) propõe, nos indicadores, critérios que estabelecem melhor seleção de materiais e que estejam alinhados ao desenvolvimento da comunicação. Além disso, são critérios que induzem a adoção de materiais que estimulem a criatividade, pensamento crítico e a cooperação e colaboração entre os pares.

Já a quarta categoria refere-se à avaliação da aprendizagem e propõe reflexões sobre a diversificação das ferramentas avaliativas e seus formatos, além do destaque para se avaliar a capacidade de comunicação dos estudantes e de proporcionar avaliações CLIL, ou seja, avaliações que envolvam língua e conteúdo.

Por fim, a última categoria refere-se à comunidade escolar e ao clima institucional. Os indicadores apontam para a necessidade da participação de todos os sujeitos envolvidos na educação (estudantes, professores, coordenação, famílias)

para o sucesso da implementação. O envolvimento da comunidade escolar em projetos e atividades é muito importante, assim como sua satisfação com a forma da implementação e os resultados obtidos.

Paraná (2021) destaca a importância do cuidado com os sentimentos de insegurança ou medo dos professores e estudantes com a implementação da CLIL. É importante enfatizar que a implementação de um novo projeto ou abordagem pode gerar, nos sujeitos envolvidos, altas expectativas para curto e médio prazo e que podem afetar o clima institucional. A escola deve se preparar de antemão para saber diagnosticar pontos de melhoria dos ICDs para constante qualificação.

O Quadro 2 é adaptado do proposto por Paraná (2021) e foi construído a partir dos indicadores mais relevantes para a implementação da CLIL e de sua avaliação para qualificação no processo.

Quadro 2 - Indicadores-chave do desempenho (ICD)

1. PRÁTICAS DOCENTES E DISCENTES	
ICD 1.1	A língua adicional (LA) é amplamente utilizada na sala de aula pelos professores?
ICD 1.2	A língua adicional (LA) é amplamente utilizada na sala de aula pelos alunos?
ICD 1.3	A língua materna (L1) é utilizada e valorizada na sala de aula?
ICD 1.5	As competências estipuladas pelo currículo são desenvolvidas em sala de aula?
ICD 1.9	Utiliza-se a aprendizagem baseada em projetos (<i>project based</i>) ou em tarefas (<i>task-based</i>) em sala de aula?
ICD 1.11	Utilizam-se práticas de <i>scaffolding</i> como forma de suporte ao desenvolvimento linguístico e <i>output</i> dos alunos?
ICD 1.13	Dá-se mais importância à habilidade de comunicação dos alunos do que à sua acurácia linguística?
2. CURRÍCULO	
ICD 2.1	O currículo prevê a utilização da aprendizagem baseada em projetos ou em tarefas?
ICD 2.2	O currículo integra os 4Cs da CLIL?
ICD 2.5	O currículo dá espaço para que os professores possam responder às necessidades dos alunos na medida em que elas surgem?
3. MATERIAIS E RECURSOS	
ICD 3.1	Os materiais utilizados em sala seguem princípios comunicativos/ estimulam a comunicação dos alunos?
ICD 3.2	Os materiais utilizados permitem que o aluno explore os diferentes recursos linguísticos que possui no ato da comunicação?
ICD 3.5	Os materiais utilizados atendem às necessidades de alunos diferentes?
4. AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM	
ICD 4.2	Utilizam-se atividades para avaliar a capacidade de comunicação dos alunos?
ICD 4.4	Utilizam-se atividades para a avaliação integrada de conteúdo e linguagem?
ICD 4.5	Utilizam-se formas diversificadas de avaliação (formativa, somativa, holística etc.)?

5. COMUNIDADE ESCOLAR E CLIMA INSTITUCIONAL	
ICD 5.1	A comunidade escolar, como um todo, é envolvida nas diferentes atividades e projetos?
ICD 5.2	A comunidade escolar se mostra satisfeita com os resultados obtidos através da implementação da CLIL?
ICD 5.3	A comunidade escolar se mostra satisfeita com a maneira pela qual a iniciativa de CLIL está sendo implementada?
ICD 5.4	Os professores e funcionários recebem suporte para garantir o sucesso do processo de implementação da iniciativa de CLIL?

Fonte: Paraná (2021).

As cinco categorias do quadro dos ICDs e seus respectivos indicadores-chave estão alinhados a conceitos já discutidos nesta seção como, por exemplo:

- I. O uso das línguas materna e adicionais em todos os espaços escolares, em que a translinguagem é estimulada e vista com naturalidade no ambiente escolar.
- II. O foco do aprendizado da língua e o desenvolvimento da comunicação livre e autêntica em detrimento da perfeição gramatical, em que determinadas expressões são preestabelecidas e moldadas. O objetivo comunicativo se destaca em três categorias: práticas docentes e discentes, matérias e recursos e avaliação das aprendizagens.
- III. O foco no desenvolvimento da comunicação fluida, que pode ser desenvolvida a partir do trabalho com diferentes gêneros textuais, visuais e verbais autênticos que oportunizam o contato com a língua em situações reais, ou seja, com função comunicativa e social.
- IV. O conceito de língua franca como língua internacional, pois os indicadores priorizam recursos didáticos que abarcam diversas nacionalidades, sotaques e culturas.
- V. O compromisso com a interculturalidade.
- VI. O cuidado com as estratégias e recursos didáticos diversificados para se atender aos diferentes perfis de estudantes. (COYLE; HOOD; MARSCH, 2010; MEYER, 2013).

Além disso, os indicadores provocam reflexões sobre outros encaminhamentos pedagógicos ao:

- I. reforçarem a necessidade de os professores e demais colaboradores do colégio terem o suporte adequado para garantir a eficácia da CLIL, por meio da oferta de cursos de aperfeiçoamento sobre a abordagem e/ou da participação de todos os educadores nas reuniões sobre a abordagem CLIL e não somente professores de língua, por exemplo;
- II. demandarem maior envolvimento de toda a comunidade escolar nas atividades, incluindo famílias, coordenação e demais educadores;
- III. defenderem um currículo flexível, que dê espaço para o professor diagnosticar e desenvolver necessidades específicas da turma e/ou de estudantes, ou seja, reiterando a autonomia do professor. (PARANÁ, 2021; COYLE; HOOD; MARSH, 2010).

O Quadro 2 apresenta 20 critérios para avaliar a qualidade da implementação da CLIL e sua fidelidade a essa abordagem. É provável, que no momento de implementação, não sejam contemplados todos os indicadores-chave de desempenho, haja vista que há fatores externos que podem dificultar a aplicabilidade fidedigna ao idealizado. O objetivo é atender inicialmente o maior número de indicadores-chave e, a médio e longo prazo, a instituição conseguir se organizar internamente para que seja contemplada uma quantidade ainda maior de critérios dos indicadores-chave de desempenho.

A curto prazo, é necessário pensar em ajustes que viabilizem a implementação da CLIL, haja vista que o maior desafio na implementação dessa abordagem pode ser o conhecimento linguístico da língua adicional por parte dos professores de conteúdo. Uma solução para a implementação pode ser identificar professores com conhecimento básico na língua adicional que podem proporcionar aulas com foco na translinguagem ao passo que, a médio e longo prazo, os professores possam aperfeiçoar seu repertório linguístico. Outra solução é identificar professores de língua que possuam outra graduação, no caso a Pedagogia para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e também identificar professores de língua que possam se capacitar em outra área educacional. Outra estratégia é a busca pela interdisciplinaridade entre os componentes curriculares a fim de que o mesmo conteúdo seja abordado na língua materna e revisado na língua adicional; dessa forma, a demanda cognitiva pode ser mais alta enquanto a demanda linguística pode

iniciar mais baixa e, ao longo do trabalho com o conteúdo revisitado, ser mais desenvolvida.

Diante da mudança de cultura institucional que a CLIL proporciona, é importante destacar que a tabulação dos resultados dos indicadores-chave de desempenho auxilia em uma implementação mais criteriosa e assertiva e, portanto, sua constante avaliação contribui para identificar pontos de melhoria.

Frente à necessidade de regulação, acompanhamento e avaliação da implementação e da atuação docente, considera-se importante a escola contar com um coordenador pedagógico de área, no caso de Língua Inglesa, para auxiliar na avaliação da implementação da educação bilíngue e no acompanhamento docente.

2.3 O PAPEL DO COORDENADOR DE ÁREA

Segundo Libâneo (2001), no setor pedagógico, há dois papéis responsáveis: o coordenador pedagógico e o orientador educacional. Para o autor, o orientador educacional exerce a função do acompanhamento das aprendizagens dos estudantes e dos atendimentos aos estudantes e às famílias. Nesse sentido, o orientador educacional é mediador entre família e escola.

Já o coordenador pedagógico exerce sua função diretamente com o corpo docente, com o objetivo de assessorar, acompanhar, auxiliar e avaliar os processos pedagógicos. Libâneo (2001, p. 104) destaca que a atribuição prioritária do coordenador pedagógico é “prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos”. Já Almeida, Souza e Placco (2011) acrescentam que o coordenador pedagógico deve trabalhar na articulação dos processos pedagógicos e educativos, mas também na formação dos professores, algo que, segundo as autoras, é muitas vezes esquecido.

Compreendido que o coordenador pedagógico é um agente articulador e formador, as autoras acrescentam que o coordenador pedagógico é um sujeito transformador no espaço escolar. Tal visão é também compreendida por Souza, Seixas e Marques (2013, p. 45):

Desse modo, o coordenador é um agente de transformação no ambiente escolar. Ele deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem que ocorrem no interior dessa instituição. Ao agir na

coletividade (com todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem), esse profissional vai transformando a prática pedagógica.

Libâneo (2001, p. 183) contribui com essa concepção da função do coordenador pedagógico ao afirmar que:

A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos. De acordo com estudos recentes sobre formação continuada de professores, o papel do coordenador pedagógico é de monitorização sistemática de prática pedagógica dos professores, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e investigação.

Sendo assim, fica claro que a função do coordenador pedagógico é dar subsídio ao corpo docente, no sentido de avaliar, acompanhar e retroalimentar os processos pedagógico, assim como de formar o docente para qualificar sua prática pedagógica e, conseqüentemente, qualificar o ensino.

Libâneo (2001) categoriza diversas atribuições do coordenador pedagógico, dentre as quais, pelo escopo deste trabalho, foram selecionadas as que melhor dialogam com a função do coordenador pedagógico de área, no caso da Língua Inglesa para implementação da Educação Bilíngue, e com a clareza de que há o coordenador pedagógico geral, que assessora os docentes de todas as áreas do conhecimento do Ensino Fundamental I.

1. Responder por todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento das atividades de sala de aula, visando a níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa do processo de ensino e aprendizagem.
2. Orientar a organização curricular e o desenvolvimento do currículo, incluindo a assistência direta aos professores na elaboração dos planos de ensino, escolha de livros didáticos, práticas de avaliação da aprendizagem.
3. Prestar assistência pedagógica-didática direta aos professores, acompanhar e supervisionar suas atividades tais como: desenvolvimento dos planos de ensino, adequação de conteúdos, desenvolvimento de competências metodológicas, práticas avaliativas, gestão da classe, orientação da aprendizagem, diagnósticos de dificuldades etc.
4. Coordenar reuniões pedagógicas e entrevistas com professores visando a promover inter-relação horizontal e vertical entre disciplinas, estimular a realização de projetos conjuntos entre os professores, diagnosticar problemas de ensino e aprendizagem e adotar medidas pedagógicas preventivas, adequar conteúdos, metodologias e práticas avaliativas.
5. Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores.

6. Acompanhar o processo de avaliação da aprendizagem (procedimentos, resultados, formas de superação de problemas etc.). (LIBÂNEO, 2001, p. 184).

Nessa seleção de funções para o coordenador pedagógico de área, destacam-se a leitura e acompanhamento dos planos de ensino, das estratégias metodológicas e avaliativas, assim como a verificação da adequação dos conteúdos propostos nos planos de ensino de acordo com a matriz curricular.

Um ponto a destacar é a função número 4, que propõe ao coordenador pedagógico estimular a realização de projetos conjuntos e interdisciplinares, sendo essa função bastante cara para a educação bilíngue, pois, partindo da concepção da língua adicional como língua de instrução para se ter acesso ao conhecimento de outros componentes, é essencial o trabalho interdisciplinar, sendo o coordenador pedagógico um assessor para os professores desenvolverem essa prática.

O coordenador pedagógico exerce o papel de um gestor na escola, o qual deve estar alinhado a uma visão de gestão coerente com a ação educacional, na busca pela “melhoria das ações e processos educacionais, voltados para a melhoria da aprendizagem dos alunos e sua formação” (LÜCK, 2013, p. 10). Para que isso ocorra, é importante que esse gestor esteja alinhado às bases da gestão participativa, buscando engajamento das pessoas envolvidas no ambiente escolar, para que, ao agir coletivamente, o gestor possa (trans)formar a práxis pedagógica. (SOUZA; SEIXAS; MARQUES, 2013).

Segundo Lück (2013), a participação ativa dos atores envolvidos na educação é inerente à concepção de gestão para o âmbito educacional.

O entendimento do conceito de gestão, portanto, por assentar-se sobre a maximização dos processos sociais como força e ímpeto para a promoção de mudanças, já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado e cooperativo de pessoas na análise de situações, na tomada de decisão sobre seu encaminhamento e na ação sobre elas, em conjunto, a partir de objetivos organizacionais entendidos e abraçados por todos. O conceito de gestão, portanto, parte do pressuposto de que o êxito de uma organização social depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva. (LÜCK, 2013, p. 14-15).

A autora defende uma gestão participativa que oportunize a cooperação entre as pessoas e que estas sejam participantes nas tomadas de decisões da instituição na busca do engajamento dos profissionais frente às ações. A mesma visão é defendida por Libâneo (2001), para quem, na gestão participativa, as tomadas de

decisão da instituição devem ser feitas coletivamente, com a participação dos sujeitos em todas os âmbitos da escola. Nesse sentido, o autor destaca que a participação e o envolvimento dos profissionais são alicerces da gestão participativa.

Lück (2013) afirma que há três objetivos da gestão participativa, os quais são interligados e que possibilitam o exercício da democracia e o desenvolvimento da cidadania ativa, a qual é a basilar para a participação democrática e republicana (BENEVIDES, 1991 p. 194), por parte dos sujeitos envolvidos no âmbito educacional. Segundo Lück (2013), os objetivos da gestão participativa são

- a) promover a construção coletiva das organizações;
 - b) possibilitar a aprendizagem de habilidades de participação efetiva e concomitantemente;
 - c) desenvolver o potencial da autonomia das pessoas e instituições.
- (LÜCK, 2013, p. 17).

Para a autora, a gestão participativa é caracterizada pelos princípios da “descentralização, tomada de decisão compartilhada, construção da autonomia e participação” (LÜCK, 2013, p. 65). De forma convergente, Souza (2009, p. 127) compreende que a gestão democrática na escola é “como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola”.

Esses princípios são basilares para a formação de educadores autores e corresponsáveis pelas decisões e ações no âmbito educacional. A gestão participativa democrática também inclui os educandos e as famílias no âmbito educacional, pois estes também são sujeitos que atuam na/sobre a escola, já que a “participação democrática pressupõe uma ação reguladora, fiscalizadora, avaliadora, além de decisória sobre os rumos da vida política e social das instituições (escolares) e da sociedade”. (SOUZA, 2009, p. 135). Nesse sentido busca-se por maior engajamento e sentimento de pertencimento ao ambiente, aos processos e aos resultados pedagógicos. (LÜCK, 2013; SOUZA, 2009).

Segundo Souza (2009), a participação é a palavra-chave que edifica o processo democrático tanto no âmbito político quanto pedagógico. E para Benevides (1991) a participação é fundamento da cidadania ativa e democrática.

Libâneo (2001) afirma que a gestão participativa proporciona maior engajamento dos profissionais, o que se converte em melhores resultados

pedagógicos, pois propicia maior pertencimento e identificação institucional, já que a gestão participativa “proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos e pais”. (LIBÂNEO, 2001, p. 79).

Faz-se necessário lembrar que todo o movimento de cooperação, autonomia, corresponsabilidade e engajamento proporcionado pela gestão participativa é meio para se atingir o objetivo maior da gestão educacional, que é qualificar os processos educacionais e, conseqüentemente, a práxis pedagógica e a aprendizagem dos educandos. É a partir da gestão participativa que os educadores podem vivenciar sua autoria, sua autonomia e exercer sua cidadania e, como decorrência, essa vivência pode reverberar na relação com os estudantes. (LÜCK, 2012; LIBÂNEO, 2001).

Eis que a gestão participativa dialoga com a educação para a cidadania global, a qual busca a formação de sujeitos que possam compreender criticamente as relações de poder estabelecidas no seu contexto sócio-histórico-cultural. É a partir do exercício da sua cidadania ativa que os estudantes podem se engajar no contexto micro e macro, seja na comunidade em que vivem ou em âmbito global, na busca da justiça socioambiental, com atitudes sustentáveis, melhor qualidade de vida e busca pela paz.

Por fim, é importante destacar que o papel do coordenador de área apresentado neste trabalho serviu de inspiração para a pesquisa e para a forma como o plano de ensino foi desenvolvido, haja vista que se trata de uma pesquisa-ação com cunho participativo dos professores e gestores, a fim de encontrar a melhor estratégia de implementação da proposta desta pesquisa.

2.4 O CURRÍCULO PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRADA

Segundo Sacristán (2013), o currículo escolar é, em linhas gerais, uma matriz de temas e conteúdos previamente selecionados, os quais são sequenciados gradativamente, de acordo com sua complexidade, para que o conhecimento do estudante se desenvolva em conformidade com sua faixa etária. Segundo o autor, o currículo pode ser estruturado para ser uma ponte entre o conhecimento e a cultura e, assim, ser aplicado como ferramenta de transformação da sociedade “de hoje e do

amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância”. (SACRISTÁN, 2013, p. 10).

O currículo não se limita a ensinar e replicar conteúdos metodicamente. Para Sacristán (2013),

O currículo também nos serve para imaginar o futuro, uma vez que ele reflete o que pretendemos que os alunos aprendam e nos mostra aquilo que desejamos para ele e de que maneira acreditamos que possa melhorar. (SACRISTÁN, 2013, p. 9).

Desse modo, o currículo é um horizonte das aprendizagens esperadas por parte dos estudantes. Além disso, a sua construção e “desenvolvimento envolvem práticas políticas, sociais, econômicas, de produção de meios didáticos, práticas administrativas, de controle ou supervisão do sistema educacional” (SACRISTÁN, 2013, p. 10). Nesse sentido, entende-se que o currículo também engloba as práticas pedagógicas, viés político e social de acordo com o contexto de cada escola e dos sujeitos envolvidos.

Uma vez que admitimos que o currículo é uma construção onde se encontram diferentes respostas a opções possíveis, onde é preciso decidir entre as possibilidades que nos são apresentadas, esse currículo real é uma possibilidade entre outras alternativas. (SACRISTÁN, 2013, p. 23).

Sendo o currículo uma opção dentre várias possibilidades, o autor destaca que o currículo é uma visão de mundo do contexto histórico e atual e de uma visão utópica de mundo ideal. Portanto, segundo Sacristán (2013), o currículo deve ser revisitado e atualizado esporadicamente, pois “não é algo neutro, universal e imóvel”. (SACRISTÁN, 2013, p. 23).

Segundo Goodson (2007), o currículo da educação básica serviu por muito tempo a uma lógica de mercado que rege comportamentos e parâmetros da sociedade. O currículo prescritivo atende à dialética neoliberal, no sentido de compartimentalizar conhecimentos e trabalhar especificidades das áreas do conhecimento para o mercado de trabalho. O autor destaca que Bauman (2001) já previa que essa visão de currículo seria incoerente para a dinâmica da sociedade do século 21, pois é um currículo que não dialoga com interesses pessoais e, portanto, não gera engajamento. Goodson (2007) afirma que, no currículo prescritivo, a

[...] aprendizagem é vista como uma tarefa formal que não se relaciona com as necessidades e interesses dos alunos, uma vez que muito do planejamento curricular se baseia nas definições prescritivas sobre o que se deve aprender, sem nenhuma compreensão da situação de vida dos alunos. Como resultado, um grande número de planejamentos curriculares fracassa, porque o aluno simplesmente não se sente atraído ou engajado. (GOODSON, 2007, p. 250).

O currículo prescritivo, essencialmente conteudista e compartimentalizado, não desenvolve conexões e interrelações entre as áreas do conhecimento e, conseqüentemente, não dialoga com o contexto de vida dos estudantes. Portanto, a fim de valorizar a trajetória histórica dos sujeitos envolvidos na aprendizagem, Goodson (2007) propõe a visão de um currículo narrativo.

Mais do que escrever novas prescrições para as escolas, um novo currículo ou novas diretrizes para as reformas, elas precisam questionar a verdadeira validade das prescrições predeterminadas em um mundo em mudança. Em resumo, precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida. (GOODSON, 2007, p. 242).

Nessa perspectiva, o currículo narrativo visa trabalhar conteúdos que promovam uma aprendizagem significativa em sintonia com o contexto de vida dos sujeitos. O currículo narrativo busca o desenvolvimento cognitivo e humano para que, dessa forma, possa-se formar cidadãos e cidadãs capazes de refletirem e fazerem uso das aprendizagens cognitivas para mobilizar e modificar seu contexto sócio-histórico.

Um currículo alicerçado nos valores jesuítos é uma escolha entre as possibilidades postas, sendo baseado em valores humanos cuja perspectiva é a formação humana e acadêmica dos educandos a fim de que sejam agentes (trans)formadores de seus espaços e contextos (RJE, 2016). O Projeto Educativo Comum (RJE, 2016) alinha-se a essa visão de um currículo comprometido com a (trans)formação de sujeitos.

Vislumbramos um processo educativo cujo paradigma supere a visão racionalista vigente e nos impulse na renovação dos currículos e dos modos de ensinar, assumindo de forma mais explícita que, na perspectiva da educação integral, aprende a pessoa toda, e não apenas a sua dimensão intelectual. (RJE, 2016, p. 45).

O documento também reitera a necessidade de um currículo que esteja em sintonia com a vida dos educandos, no sentido de trazer à prática e à sua realidade as possibilidades de (trans)formação que o conhecimento pode oportunizar.

Nesse sentido, é importante promover a aprendizagem de modo que capacite o aluno a perceber o valor do aprendizado ao longo da vida e possibilite o desenvolvimento dos talentos individuais e coletivos. Garantir a aprendizagem integral exige da escola, hoje, a compreensão de que o contexto mudou, os alunos aprendem de formas e em tempos distintos, em espaços que não se limitam ao escolar, exigem respostas individualizadas, diversos modos de fazer e de mediar a construção do saber, oportunizando vivências que atendam a diferentes necessidades. (RJE, 2016, p. 49).

A educação jesuítica busca o desenvolvimento integral dos sujeitos na perspectiva da formação de cidadãos globais e, portanto, faz-se a opção curricular de formar sujeitos conscientes, competentes, compassivos, comprometidos e criativos (RJE, 2016), ou seja, competentes profissionalmente e aptos para acompanharem o desenvolvimento tecnológico e da ciência; conscientes de suas potencialidades e dificuldades com o intuito de encontrar o equilíbrio; compassivos das mazelas do mundo; comprometidos com a justiça social.

Nessa perceptiva, corrobora-se a necessidade de reflexões acerca das práticas pedagógicas primordiais para que haja pleno desenvolvimento intelectual, psicológico e social, ou seja, defende-se uma visão didática próxima à mediação e não à instrumentalização.

Um currículo significativo e relacionado com a realidade dos estudantes tem potencial de envolver e cativar os estudantes a desenvolverem suas habilidades. Assim sendo, Hernández e Ventura (1998) defendem que a organização de um currículo voltado para o desenvolvimento de projetos de trabalho contribui para um ensino-aprendizagem articulado e integrado que visa à interdisciplinaridade e à transdisciplinaridade³⁹ entre as áreas do conhecimento.

A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a

³⁹ Segundo Martinazzo (2020), compreende-se a interdisciplinaridade como uma concepção de ensino que relaciona temáticas ou conteúdos entre diferentes disciplinas. Já a transdisciplinaridade, alinhada à concepção holística do conhecimento, “tem a pretensão de buscar a superação do universo fechado produzido pela ciência ao trazer à tona a multiplicidade dos modos de produção do conhecimento [...]” (MARTINAZZO, 2020, p. 7).

transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 61).

Para os autores, a organização curricular a partir de projetos de trabalho visa levantar problemas ou hipóteses de alguma temática para que os estudantes, ao buscarem respostas, consigam estabelecer relações entre as áreas do conhecimento, a fim de que as informações e o conhecimento sejam construídos pelos estudantes e professores, ou seja, rompendo-se com a visão de transmissão de conhecimento do docente para o discente.

Hernández e Ventura (1998, p. 62-63) elencam alguns pontos centrais de projetos de trabalho:

1. Um sentido da aprendizagem que quer ser significativo, ou seja, que pretende conectar e partir do que os estudantes já sabem, de seus esquemas de conhecimento precedentes, de suas hipóteses (verdadeiras, falsas ou incompletas) ante a temática que se há de abordar.
2. Assume, como princípio básico para sua articulação, a atitude favorável para o conhecimento por parte dos estudantes, sempre e quando o professorado seja capaz de conectar com seus interesses e de favorecer a aprendizagem.
3. Configura-se a partir da previsão, por parte dos docentes, de uma estrutura lógica e sequencial dos conteúdos, numa ordem que facilite sua compreensão. Mas sempre levando em conta que essa previsão constitui um ponto de partida, não uma finalidade, já que pode ficar modificada na interação da classe.
4. Realiza-se com um evidente sentido de funcionalidade do que se deve aprender. Para isso, torna-se fundamental a relação com os procedimentos, com as diferentes alternativas organizativas aos problemas abordados.
5. Valoriza-se a memorização compreensiva de aspectos da informação, com a perspectiva de que esses aspectos constituem uma base para estabelecer novas aprendizagens e relações.
6. Por último, a avaliação trata, sobretudo, de analisar o processo seguido ao longo de toda a sequência e das inter-relações criadas na aprendizagem. Parte de situações nas quais é necessário antecipar decisões, estabelecer relações ou inferir novos problemas.

Um currículo elaborado a partir de projetos de trabalho busca a aprendizagem significativa e, por isso, é desenvolvido a partir do conhecimento prévio dos estudantes. Nessa perspectiva, há de se articular as temáticas a serem abordadas com os interesses de aprendizagem dos discentes. Além disso, a matriz curricular deve seguir uma ordem sequencial e lógica de acordo com a complexidade dos conteúdos e a maturidade dos estudantes. (HERNANDEZ; VENTURA, 1998; FARIA; PUCHE, 2020).

Faria e Puche (2020) corroboram esse entendimento, ao afirmarem que, na perspectiva de um currículo voltado ao desenvolvimento de projetos de trabalho, em

especial num currículo bilíngue, é importante articular os conhecimentos prévios com os interesses dos estudantes, além da consciência do conhecimento linguístico dos discentes. Nesse sentido, faz-se necessário retomar os pilares da abordagem CLIL, a qual é estruturada pelo *scaffolding*, cujo objetivo é dar o suporte necessário ao estudante para que haja equilíbrio entre a dificuldade cognitiva e a dificuldade linguística. As autoras defendem que é a partir das provocações feitas acerca do objeto de estudo que o professor, enquanto mediador e ouvinte, poderá “coletar informações para a reorganização do planejamento do projeto, de modo a integrar os interesses dos estudantes com os objetivos curriculares [...]”. (FARIA; PUCHE, 2020, p. 112).

Hernandez e Ventura (1998) afirmam que, para dar o pontapé inicial de um projeto de trabalho, é necessário fazer a escolha do tema, que varia de acordo com o nível de escolaridade da turma e deve estar alinhado às experiências prévias dos estudantes. Os autores destacam que o tema escolhido pode estar relacionado à matriz curricular oficial; a uma experiência comum da turma, como, por exemplo, aula de campo; a algum fato da atualidade; a um problema levantado pelo professor; a um problema emergido de um projeto anterior e que ficou pendente. Hernandez e Ventura (1998, p. 68) destacam que a escolha do tema deve estar acima de uma escolha com base no gosto do docente e discentes, mas, sim, ser uma escolha que estabeleça relações [...]

[...] com os trabalhos e temas precedentes, porque permite estabelecer novas formas de conexão com a informação e a elaboração de hipóteses de trabalho, que guiem a organização da ação. Na Etapa Inicial, uma função primordial do docente é mostrar ao grupo ou fazê-lo descobrir as possibilidades do projeto proposto (o que se pode conhecer), para superar o sentido de querer conhecer o que já sabem. (HERNANDEZ; VENTURA, 1998, p. 68).

Com essa proposta de trabalho, busca-se trilhar o caminho de forma colaborativa entre professores e educandos, a fim de proporcionar uma aprendizagem rica, expressiva e relevante. Para tanto, de acordo com a etapa da escolarização, é necessário que os professores de diferentes componentes curriculares tenham tempo de planejamento, para que, conjuntamente, possam articular estratégias que visem à integração curricular no projeto de trabalho da turma ou da série e que, paralelamente, possam explorar conteúdos de sua especificidade. (HERNANDEZ; VENTURA, 1998; FARIA; PUCHE, 2020).

Em relação ao processo avaliativo, na perspectiva de um currículo integrado, deve ser formativo e processual, a fim de se avaliar o percurso da aprendizagem e suas fraquezas e fortalezas. Obviamente, a avaliação somativa se faz necessária por exigências externas, contudo não deve ser a única perspectiva avaliativa, já que a avaliação de caráter formativo busca evidenciar os processos de aprendizagem ao longo do desenvolvimento do(s) projeto(s). (VILLAS BOAS, 2001).

Villas Boas (2001) apresenta quatro formas de avaliação formativa no âmbito da educação integral, das quais se destacam duas: portfólio e autoavaliação. O portfólio é um documento que, basicamente, é a compilação das produções escolares, devendo ser criado pelo próprio estudante. O portfólio serve para que professor e estudante possam acompanhar o progresso da aprendizagem do discente, também ilustrando as evidências de aprendizagem (VILLAS BOAS, 2001). Já a autoavaliação, segundo Villas Boas (2001), deve ser aplicada para evidenciar a autopercepção do estudante no que diz respeito às suas dificuldades e suas fortalezas e, assim, estimular o engajamento no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, trata-se de uma concepção de currículo comprometido em oferecer aprendizagens significativas e relacionadas com o contexto de vida dos educandos, além de proporcionar estratégias avaliativas que sejam formativas e não, simplesmente, somativas, para que, ao longo do processo do desenvolvimento acadêmico, sejam formados cidadãos plenos em seu desenvolvimento acadêmico e humano. Dessa forma, reafirma-se o compromisso com uma educação holística (SANTOS, 2006) e com a formação integral dos educandos. (ARROYO, 2013).

Esses são princípios balizadores válidos para a construção do currículo de uma instituição de ensino da Rede Jesuíta de Educação. Segundo Arroyo (2013), a formação integral contempla o desenvolvimento de todas as dimensões que compõem o ser humano. Essas dimensões envolvem o cognitivo, o emocional, o cultural, o ético e o estético, a fim de que os estudantes possam atingir o seu pleno desenvolvimento.

Para tanto, é necessário que a escola ofereça tempos e espaços diferenciados, a fim de proporcionar aprendizagens ademais da sala de aula e do ensino tradicional. A educação integral envolve aprendizagens para além da dimensão cognitiva, portanto a estrutura da escola deve propiciar ambientes favoráveis ao desenvolvimento de outras dimensões da formação do ser humano. Com isso, a concepção de tempo também precisa ser redimensionada, uma vez que, na busca do

desenvolvimento integral do sujeito, também é essencial mais tempo em espaços apropriados para essa finalidade. (ARROYO, 2013).

Para a construção de um currículo no Brasil, é necessário que sejam atendidas as exigências curriculares mínimas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento “define o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais [...], o qual está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...]”. (BRASIL, 2017, p. 7).

Hypólito (2019) considera que a BNCC reflete a ideologia neoliberal, pois afirma que o documento existe para atender prerrogativas de empresas e órgãos internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial, os quais servem à lógica do capitalismo e que, portanto, têm uma visão de educação tecnicista para a formação para o mercado de trabalho. O autor destaca que a escola capitalista atende à exigência de mercado e, portanto, promove, em sua ordenação dos conteúdos, um currículo estático e categorizado.

Nessa disputa pelo saber sistematizado, coloca-se a questão relacionada à hegemonia estatal sobre as escolhas relativas ao “quanto”, “quando”, “o que” e “como” ensinar, traduzindo-se em disputas referentes ao currículo, as quais se apresentam concretamente nas formas de seleção, organização e seriação dos conteúdos do Ensino, bem como das práticas pedagógicas requeridas para a implantação de tais decisões. (HYPÓLITO, 2019, p. 784).

Nesse sentido, Hypólito (2019) questiona a proposta normativa e conteudista dos componentes curriculares na BNCC, a qual, segundo o autor, é uma personificação neoliberal em busca pela homogeneização do conhecimento e que, assim, limita o que se pode ensinar e o que se pode aprender.

Regra geral, a definição de um currículo nacional pressupõe uma homogeneização cultural, pois algumas vozes calarão e outras poderão ser ensurdecidas. Pode-se caminhar para um empobrecimento curricular. A justiça curricular que seria possível com uma melhor distribuição de conhecimento, muitas vezes, precisa ser desigual. (HYPÓLITO, 2019, p. 195).

O autor critica o gerencialismo e conservadorismo marcantes na BNCC, influenciados por grupos neoconservadores e neoliberais, dentre estes, o movimento Escola Sem Partido. Esses movimentos podem ser caracterizados como racistas e homofóbicos, com uma visão de mundo que não abre espaço para pautas caras à

agenda progressista, como, por exemplo, os direitos da comunidade LGBTQ+ e identidade de gênero. São vozes caladas que são mantidas marginalizadas e postas como desnecessárias para serem discutidas no ambiente escolar e para a formação de cidadãos.

Embora haja ressalvas a respeito da concepção de ensino presente na BNCC, cabe observar que há alguns princípios nesse documento que são relacionados com a concepção de educação para a cidadania global, como, por exemplo, o contato com diferentes gêneros textuais que contenham temas que promovam o desenvolvimento do pensamento crítico, além da promoção da educação digital e intercultural. Ademais, o documento é norteador para as equipes pedagógicas traçarem expectativas de aprendizagens cognitivas para cada série e ciclo, além de concepções de formação acadêmica, humana e cidadã dos sujeitos que estão em formação.

Cada componente curricular da BNCC é estruturado a partir do desenvolvimento de competências gerais, as quais se referem “ao âmbito pedagógico, aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento”. (BRASIL, 2017 p. 8).

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8).

Nessa perspectiva, entende-se que a competência está diretamente ligada ao desenvolvimento de conceitos das áreas do conhecimento, mas também das dimensões cognitiva e socioemocional. As competências gerais têm foco na construção da consciência crítica dos estudantes para que possam refletir sobre suas atitudes e, assim, exerçam plenamente sua cidadania pelo viés da justiça socioambiental. (BRASIL, 2017).

Além disso, a BNCC expressa um compromisso com a educação integral, no sentido de desenvolver e formar cidadãos nas diversas dimensões que envolvem a complexidade humana como, por exemplo, cognitiva, emocional e afetiva. O documento ratifica a necessidade de uma educação inclusiva e democrática, capaz de acolher e respeitar as características individuais de cada estudante para que todos tenham suas potencialidades desenvolvidas.

Apesar de a organização do documento ser fragmentada por componentes curriculares específicos, no texto introdutório afirma-se que é necessário buscar a inter e transdisciplinaridade como prerrogativa de ensino-aprendizagem.

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2017, p. 15).

Em consonância com a abordagem proposta nesta pesquisa, o documento defende um currículo que dialogue com a realidade e o contexto dos estudantes para que, de forma significativa, as aprendizagens possam ter aplicabilidade na vida dos educandos. A BNCC, apesar das ressalvas que lhe possam ser feitas, é um documento em que há elementos que convergem com a concepção de educação para a cidadania global e com a busca da integração curricular numa perspectiva de trabalho inter e transdisciplinar.

3 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO JESUÍTA, DO COLÉGIO MEDIANEIRA E DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO

A Companhia de Jesus é uma ordem religiosa da Igreja Católica que desde sua fundação preza pelo ensino e tem como objetivo a formação acadêmica e religiosa de crianças e adolescentes (ICAJE, 2021). Atualmente, há 891 escolas jesuítas de educação básica no mundo, sendo divididas em seis redes de acordo com a região. Na América Latina, situa-se a FLACSI (Latin American Federation of Jesuit Schools), que engloba a Rede Jesuíta de Educação (RJE) do Brasil, da qual o Colégio Medianeira faz parte.

Em 2021 foi lançado o documento Jesuit Schools: A Living Tradition in the 21st Century⁴⁰ com o objetivo de direcionar todas as escolas e colégios jesuítas no mundo, que estão presentes em todos os continentes, conforme está ilustrado na Figura 9. O documento aborda elementos balizadores da educação jesuítica no que se refere à pedagogia inaciana e preceitos que fundamentam e caracterizam as escolas jesuítas, como, por exemplo, o comprometimento com a justiça socioambiental, busca pelo conhecimento e contato com a interculturalidade, a formação para a cidadania global, assim como a busca pela excelência acadêmica e humana.

Figura 9 - Mapa das escolas jesuítas de educação básica no mundo



No mapa, é possível ver em amarelo a região da América Latina regida pela FLACSI⁴¹ e que é composta por 88 escolas jesuítas. No Brasil, são 17 colégios jesuítas dirigidos pela Rede Jesuíta de Educação.

A proposta pedagógica inaciana é alicerçada em três pilares, sendo estes a reflexão acompanhada da experiência e da ação. A reflexão é peça chave no desenvolvimento do protagonismo estudantil, uma vez que estimula a criticidade e está diretamente ligada à experiência individual de cada sujeito. A ação, por sua vez, é o pilar que possibilita a (trans)formação do sujeito, pois visa modificar a pessoa em busca de atitudes e valores comprometidos com uma sociedade mais justa e fraterna. (KLEIN, 2014).

Por fim, na condução do ciclo de aprendizagem, a avaliação é parte essencial da pedagogia inaciana como forma de evidenciar as aprendizagens.

Sua aplicação é, portanto, prática em relação à atividade constante de professores e alunos. Em face dos diferentes conhecimentos torna-se também capaz de auxiliar o aluno na relação das matérias entre si, conjugando seu contexto de vida, experiência pessoal e posterior reflexão. (GUIDINI, 2017, p. 62).

Dessa forma, a avaliação é compreendida como processual, a qual deve ser retroalimentada ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Os colégios do Brasil são orientados pelo documento chamado Projeto Educativo Comum (PEC), cuja primeira versão foi lançada em 2016, sendo atualizada em 2021. Na nova versão, o documento apresenta e direciona os passos para a implementação de quatro dimensões do processo educativo, sendo estas: currículo; organização, estrutura e recursos; clima institucional escolar; e relação com a família e a comunidade (RJE, 2021). O PEC é um documento norteador das práticas pedagógicas e da concepção de educação das escolas jesuítas do Brasil e defende um ensino que situe o estudante como centro do processo educativo e protagonista das suas aprendizagens.

Nas instituições educativas da Companhia de Jesus, a aprendizagem se dá na perspectiva do desenvolvimento pleno do sujeito. Seguindo sua tradição de ecletismo, na abertura e no diálogo com as diferentes teorias da educação, a Rede Jesuíta de Educação estabelece, como diretrizes para aperfeiçoar seus processos educativos, que as Unidades Educativas: **(1)** avaliem a efetividade de suas propostas educativas na perspectiva da cidadania global;

⁴¹ Federação Latino-Americana de Colégios da Companhia de Jesus.

(2) promovam a atualização ou a transformação de seus currículos, para que eles expressem a identidade inaciana, sejam significativos e flexíveis e contemplem as diferentes dimensões da formação da pessoa; (3) revejam a organização e o planejamento dos diferentes componentes curriculares, para que contemplem a transversalidade e a interdisciplinaridade como inerentes à realidade e as utilizem nas propostas de aprendizagem; (4) redimensionem espaços e tempos escolares, para gerar mais espaço de mobilidade e criatividade no processo educativo; (5) atualizem os recursos didáticos e tecnológicos para responder de maneira mais eficaz aos desafios dos tempos atuais; e (6) enriqueçam a matriz curricular, para que, além da base comum nacional, obrigatória, incorporem os componentes necessários para a garantia do ideal de educação integral da Companhia de Jesus. (RJE, 2021, p. 34).

Dessa forma, o PEC preconiza que se valorizem as experiências e conhecimentos prévios dos estudantes por meio de um currículo que proporcione aprendizagens significativas para o desenvolvimento pleno dos sujeitos na perspectiva da formação integral “nas dimensões cognitiva, espiritual, afetivo-emocional, corporal, comunicativa, ética, sociopolítica e estética”. (RJE, 2021, p. 68).

O documento da RJE propõe a construção e prática de um currículo centrado no estudante e reitera que todos os atores envolvidos na educação são protagonistas do processo de aprendizagem, como, por exemplo, os docentes, discentes, famílias e educadores de outros setores da escola. Sendo assim, todos são parte integrante a formação integral dos sujeitos. (RJE, 2021).

Ademais, o PEC, na sua versão atualizada de 2021, reforça a missão dos colégios jesuítas para a formação para a cidadania global. O documento traz o conceito de cidadania global no sentido de uma formação mais reflexiva e crítica do contexto do estudante e sua localidade, frente à perspectiva global. Além disso, segundo o documento, o conceito de cidadania deve ser ampliado para além da definição de responsabilidades, direitos e deveres, ou seja, deve-se instrumentalizar os estudantes para que expandam sua consciência e atuação na sociedade para além de seu contexto micro para que, dessa forma, possam ser atuantes em nível global na busca pela solidariedade, humanidade e a justiça socioambiental. (RJE, 2021).

O Colégio Medianeira foi fundado em 1957 na cidade de Curitiba pelo Padre Oswaldo Gomes. Inicialmente era uma escola apenas para meninos e em 1970 deu-se início às matrículas para meninas. Atualmente o colégio atende cerca de 1800 estudantes da educação infantil ao ensino médio e conta com aproximadamente 340 colaboradores. (COLÉGIO MEDIANEIRA, 2021).

O campus do Colégio Medianeira é privilegiado com 144 mil m², contendo muita área verde, lago, dois bosques, dois ginásios cobertos e quatro ginásios descobertos, como é possível visualizar no destaque em colorida da Figura 10.

Figura 10 – Visão panorâmica do Colégio Medianeira



Fonte: Acervo do Colégio Medianeira, 2019.

No Colégio Medianeira há duas bibliotecas, uma na fase I (Figura 11) e outra na fase II. Em ambas há um acervo bastante diversificado e atrativo com livros de literatura nacional e internacional, além de referências bibliográficas para consulta e estudo dos docentes. Com a inserção do programa bilíngue, gradativamente o colégio está adquirindo livros bilíngues para os estudantes e educadores.

Figura 11 - Biblioteca da fase I



Fonte: Acervo do Colégio Medianeira, 2019.

A amplitude de espaço no Campus do Colégio Medianeira oportuniza diferentes ambientes de aprendizagens para além da sala de aula. Dessa forma, há diferentes possibilidades para se concretizar um currículo que proporcione experiências concretas e ricas aos estudantes. O ambiente da cozinha experimental, por exemplo, propicia uma vivência dinâmica, contextualizada e saborosa na língua adicional. A cozinha, ilustrada na Figura 12, é equipada com forno e fogão elétricos, pia, micro-ondas, geladeira, utensílios de cozinha, além de três bancadas grandes para os estudantes e três pias para higienização das mãos dos educandos.



Fonte: Acervo do Colégio Medianeira, 2019.

Outro espaço muito atrativo no Colégio é o teatro grego, que fica ao ar livre, com arquibancada e a acústica ideal para apresentações, como pode se ver na Figura 13. Ao lado há o lago, um grande campo verde aberto e a casinha dos gansos, ou seja, há inúmeras possibilidades de se explorar a língua adicional de uma maneira realística.

Figura 13 – Teatro grego ao lado do lago



Fonte: Acervo do Colégio Medianeira, 2019.

O Colégio também dispõe do Centro de Educação Ambiental (CEA), conhecido como chácara do Colégio Medianeira, um local que os estudantes frequentam para explorar a natureza, socializarem e vivenciarem oficinas e dinâmicas organizadas pelos docentes que ocorrem na imensa área externa e também na casa do CEA, ilustrada na Figura 14.

Figura 14 - Casa do CEA



Fonte: Acervo do Colégio Medianeira, 2019.

A Missão do Colégio Medianeira é “promover educação de excelência, inspirada nos valores cristãos e inicianos, contribuindo para a formação de cidadãos competentes, compassivos, criativos e comprometidos”. A Visão da instituição é “ser um centro inovador de aprendizagem integral que educa para a cidadania global com uma gestão colaborativa e sustentável”. (COLÉGIO MEDIANEIRA, 2021).

Na perspectiva de ser um centro inovador, o Colégio Medianeira se colocou como pioneiro na construção do programa bilíngue da RJE e, em 2020, deu início ao projeto piloto do currículo bilíngue integrado em parceria com a Unisinos. No segundo semestre de 2020, iniciou a formação em educação bilíngue de todos os educadores do 1º ano do Ensino Fundamental I e deu início à implementação do currículo bilíngue integrado nessa primeira etapa da educação básica. No ano de 2021, os educadores do 2º, 3º, 4º e 5º anos também deram início à formação. A previsão é de que até 2023

todos os educadores desse segmento tenham finalizado os estudos em educação bilíngue.

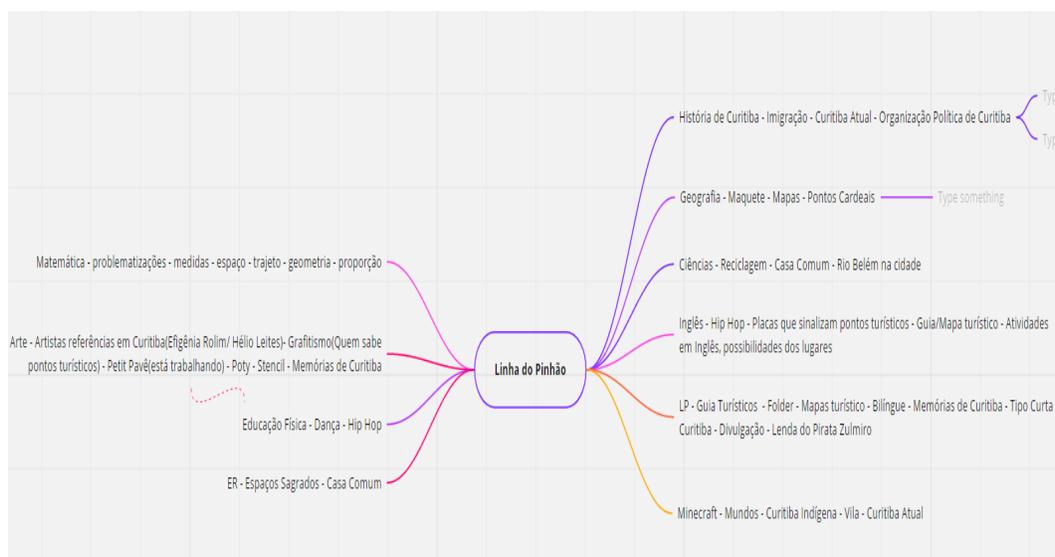
No ano de 2021, nos 1º, 2º e 3º anos, foram produzidos e conduzidos planejamentos integrados bilíngues. O processo de construção do planejamento é feito conjuntamente e cooperativamente pelos educadores. No projeto piloto, os educadores puderam construir um planejamento inicial de caráter experimental para se colocar em prática a criação de um planejamento integrado e sua execução.

Nesse primeiro momento, o planejamento foi criado a partir de uma temática comum capaz de integrar os componentes curriculares. Essa estratégia foi tomada por ser um caminho mais concreto e confortável para encontrar um ponto de interseção entre os componentes, contudo há a perspectiva de que os planejamentos integrados sejam construídos por projetos de trabalho e não somente por um tema gerador ou comum.

Na Figura 15, é possível ver o primeiro esboço da ideia inicial do planejamento integrado bilíngue do 3º ano. A partir de um tema gerador, no caso a aula de campo da Linha do Pinhão⁴², os demais componentes buscam trabalhar conteúdos das suas especificidades que possam contribuir para a integração do tema gerador. A imagem não é bem nítida nos campos dos componentes curriculares, contudo o objetivo da imagem é ilustrar o raciocínio da criação da prévia de um planejamento integrado bilíngue.

⁴² A Linha do Pinhão é um trajeto cultural no centro histórico da cidade de Curitiba. Por essa trilha, na região do Largo da Ordem, é possível conhecer o marco inicial de Curitiba e outros acontecimentos históricos acerca da formação da cidade.

Figura 15 - Primeira versão do planejamento integrado bilingue do 3º ano do Ensino Fundamental I



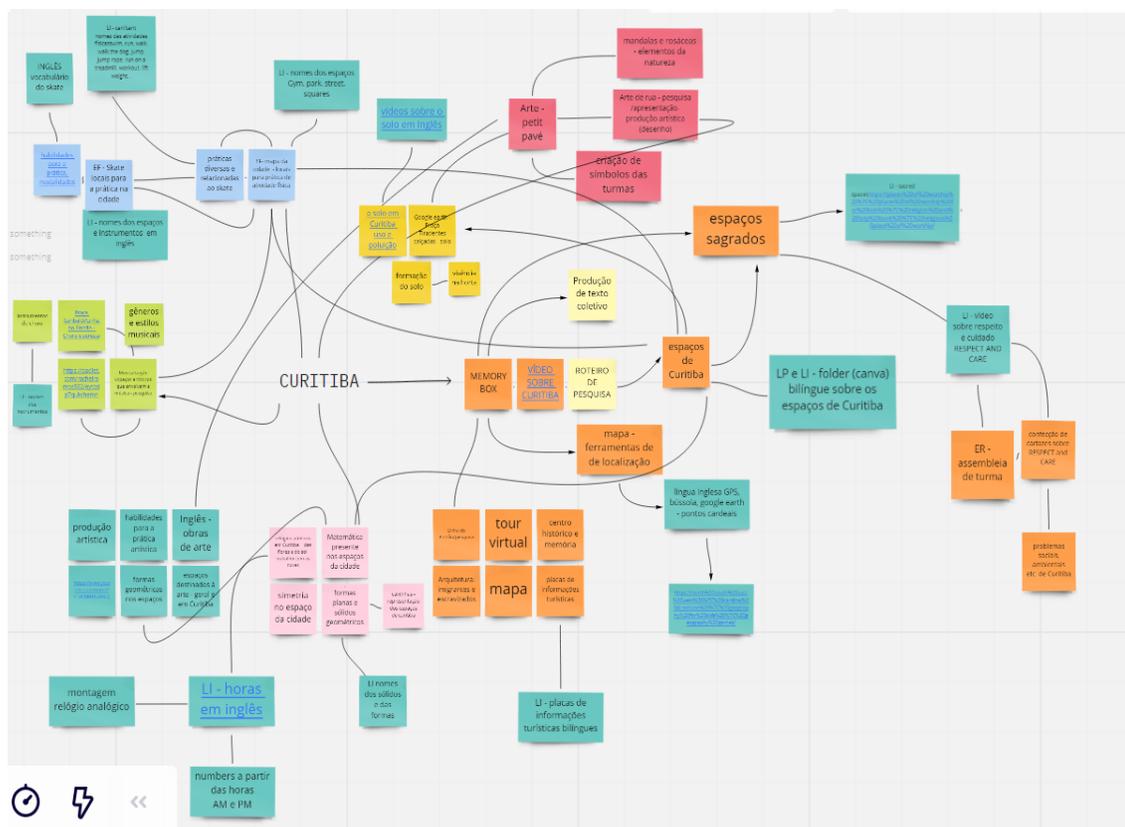
Fonte: autora, 2021.

Após mais discussões e melhor apropriação do que seria a integração, os educadores desenharam o esboço do planejamento noutro formato. Na Figura 16 é notável a complexidade estabelecida a partir da maior propriedade dos educadores com a criação e condução do planejamento integrado.

Percebe-se que o planejamento ainda partiu de um tema gerador que, dessa vez, deixa de ser a Linha do Pinhão e amplia-se para a cidade de Curitiba. Na cadeia ilustrativa do planejamento, cada cor de *post-it* é um componente e, nessa outra versão, é possível verificar que as interconexões acontecem entre os componentes com a língua inglesa, mas também acontecem entre outros componentes que não necessariamente com a língua adicional. Forma-se, assim, uma teia complexa de conceitos que são trabalhados em diferentes disciplinas.

A Figura 16 não é totalmente nítida para se ler exatamente o que há descrito em cada componente, entretanto o objetivo desta imagem é ilustrar o raciocínio da construção de um planejamento integrado bilingue após maior apropriação por parte dos professores.

Figura 16 - Segunda versão do esboço do planejamento integrado bilíngue do 3º ano do Ensino Fundamental I



Fonte: autora, 2021.

Na Figura 16, pode-se verificar a construção de um planejamento em forma de teia ramificada que conecta o tema gerador aos subtemas dos componentes curriculares. Por fim, é possível identificar que as conexões demonstram a integração dos temas abordados nos diferentes componentes curriculares. Obviamente, há de se preservar a especificidade de cada componente ao passo que é possível integrar pelo menos dois componentes curriculares e, assim, gerar maior sentido à aprendizagem dos educandos.

Em suma, pode-se perceber que o movimento do Colégio Medianeira é a busca pela inovação balizada pela pedagogia inaciona, sendo esta alicerçada no tripé ação, reflexão e experiência. Esses três elementos enfatizam a orientação do PEC sobre o protagonismo estudantil e o fomento para explorar outros espaços escolares, além da sala de aula. (RJE, 2021).

Em vista disso, o Colégio Medianeira oferece diferentes possibilidades de vivências e experiências ricas, significativas e concretas. A entrega desta pesquisa é

balizada por preceitos caros à RJE, pois trata-se de um plano de ensino de educação bilíngue para o Ensino Fundamental I, o qual perpassa questões como o currículo integrado e integrador, aprendizagem significativa, formação para a cidadania global e bilinguismo.

4 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta o encadeamento metodológico desta pesquisa, contemplando a abordagem metodológica, a natureza da pesquisa, os objetivos e, por fim, os procedimentos a serem adotados na coleta de dados e sua análise.

A dimensão de intervenção desta pesquisa é o desenvolvimento de um plano de ensino colaborativo de educação bilíngue no contexto de formação da cidadania global no Ensino Fundamental I. Em relação à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa, a qual, segundo Creswell (2010, p. 206), “emprega diferentes concepções filosóficas, estratégias de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação dos dados”.

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito [...]. Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Creswell (2010) afirma que os procedimentos qualitativos são baseados em textos e imagens, análise de dados e são ancorados em diferentes estratégias de investigação. A pesquisa a ser desenvolvida neste projeto será de caráter qualitativo por estar alicerçada nas produções discursivas realizadas durante as interações entre os sujeitos agentes do grupo de pesquisa.

Quanto à natureza da pesquisa, ela é concebida como uma pesquisa aplicada, que, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 35), “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais.” Em relação aos objetivos, esta pesquisa é classificada como pesquisa exploratória, pois visa “explorar ou obter uma primeira compreensão a respeito de conceitos recentes ou inéditos, desenvolvendo hipóteses ou proposições que servirão de base para pesquisas complementares”. (SILVA; MACHADO; SACCOL, 2012, p. 36).

Quanto aos procedimentos, esta investigação caracteriza-se como sendo uma pesquisa-ação, a qual, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 40), “tem sido usada por pesquisadores identificados pelas ideologias reformistas e participativas”. Thiollent (1986, p. 14) afirma que 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.

Nesse sentido, na pesquisa-ação, os entrevistados e consultados são sujeitos ativos e tornam-se coautores da pesquisa; sendo assim, o envolvimento e engajamento de forma participativa dos colaboradores envolvidos podem enriquecer a pesquisa e os seus resultados.

Além disso, podemos considerar que, internamente ao processo de pesquisa-ação, encontramos qualidades que não estão presentes nos processos convencionais. Por exemplo, podemos captar informações geradas pela mobilização coletiva em torno de ações concretas que não seriam alcançáveis nas circunstâncias da observação passiva. Quando as pessoas estão fazendo alguma coisa relacionada com a solução de um problema seu, há condições de estudar este problema num nível mais profundo e realista do que no nível opinativo ou representativo no qual se reproduzem apenas imagens individuais e estereotipadas. (THIOLLENT, 1986, p. 24).

Portanto, a metodologia da pesquisa-ação veio ao encontro do que se almejava nesta pesquisa, que era encontrar coletivamente uma solução de ensino bilíngue para o Colégio Medianeira e, para isso, a pesquisadora e os educadores convidados puderam conjuntamente construir, implantar e avaliar um plano de ensino bilíngue para o 4º ano do Ensino Fundamental I do Colégio Medianeira baseado na abordagem CLIL e fundamentado nos princípios da formação integral na perspectiva de formar cidadãos globais condizentes com os valores e missão do Colégio.

A Figura 17 sintetiza a metodologia de pesquisa proposta para este trabalho.

Figura 17 - Metodologia de pesquisa



Fonte: autora, 2021.

A escolha de uma produção colaborativa seguindo uma metodologia de pesquisa-ação dialoga com a perspectiva de uma formação para a cidadania global, a qual defende que diferentes vozes sejam ouvidas e sejam agentes participantes e transformadores no contexto micro e macro. Além disso, a mobilização da cocriação e da participação da comunidade escolar na elaboração desta pesquisa dialoga com a concepção de uma gestão participativa na escola, garantindo que haja maior apropriação, aceitação e pertencimento a um projeto na instituição escolar.

Segundo Silva, Machado e Saccol (2012, p. 44), “[...] em uma pesquisa-ação, os pesquisadores não são meros observadores, mas exercem o papel de facilitadores em um processo que envolva uma mudança ou melhoria na organização”. Nesse sentido, o papel da pesquisadora é ser mediadora das discussões e dos processos de criação do plano de ensino a ser elaborado conjuntamente com os demais professores dos diversos componentes curriculares da unidade.

Os encontros com o grupo da pesquisa-ação foram conduzidos de forma presencial, no Colégio Medianeira. A série escolhida para ser feita a coleta de dados e desenvolvimento do produto final, no caso um plano de ensino bilíngue, foi o 4º ano. A justificativa para a escolha dessa série se dá por ser uma série do ciclo de transição

do Ensino Fundamental I e II, além de ser a série em que a pesquisadora atua como professora de Língua Inglesa.

A matriz curricular do 4º ano é organizada por componentes curriculares ministrados por um professor regente generalista das áreas de Língua Portuguesa, Geografia, História, Ensino Religioso, Ciências, Matemática. Os componentes curriculares de Arte, Educação Física e Língua Inglesa são ministrados por professores especialistas de cada área. Nesse sentido, cada turma tem quatro professores; portanto, para o grupo da pesquisa-ação, foram convidados um professor de Língua Inglesa, um de Arte, um de Educação Física e um professor regente generalista.

O grupo foi formado por quatro professores, sendo o trabalho organizado em sete encontros com duração entre 30 minutos a 1 hora e 30 minutos cada, totalizando, aproximadamente, 7h30. A coleta de dados foi gravada por áudio, após consentimento dos participantes, e registrada em ata. Além disso, as gravações foram transcritas para auxiliar a análise de dados da pesquisa. Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, as falas das professoras foram nomeadas como Professora A, Professora B e assim sucessivamente.

Quadro 3 - Organização da condução da pesquisa

	Procedimento	Atividade
1.	Ação preparatória	Envio da síntese do referencial teórico desta pesquisa acerca da educação bilíngue e currículo integrado que serão discutidos no primeiro encontro.
2.	Reunião do grupo	Encontro destinado para a discussão dos textos enviados para leitura.
3.	Pesquisadora – ação subsequente	Trabalho individual da pesquisadora para organizar as anotações das discussões feitas no primeiro encontro.
4.	Pesquisadora – ação preparatória	Envio para o grupo das matrizes curriculares dos componentes curriculares do 4º ano para que, no encontro seguinte, pudessem ser

		traçados pontos de integração curricular e iniciar a escrita do delineamento inicial.
5.	Reunião do grupo	Encontro destinado para retomada dos pontos discutidos sobre os textos e as matrizes curriculares. Foi o encontro para analisar os pontos de integração curricular e esboçar o plano de ensino bilíngue do 4º ano.
6.	Pesquisadora – ação subsequente	Trabalho individual da pesquisadora e professoras para estruturar o plano de ensino bilíngue do 4º ano e compartilharem as estratégias com o grupo no próximo encontro.
7.	Reunião do grupo	Encontro destinado para a apresentação da prévia do esboço do plano de ensino bilíngue do 4º ano, além do registro das novas contribuições do grupo para o plano de ensino.
8.	Pesquisadora – ação subsequente	Trabalho individual da pesquisadora para compilar as novas contribuições do plano de ensino e finalizar a primeira versão do plano de ensino.
9.	Reunião do grupo	Encontro destinado para a apresentação da primeira versão do plano de ensino para o grupo para ser feita uma análise mais minuciosa do documento e anotações de sugestões de ajustes.
10.	Pesquisadora – ação subsequente	Trabalho individual da pesquisadora para a realização dos ajustes apontados no encontro anterior.
11.	Reunião do grupo – finalização	Encontro destinado para a última leitura do documento e para fazer possíveis ajustes.
12.	Reunião do grupo - avaliação	Avaliação da execução do planejamento bilíngue integrado.

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

O plano de ensino desenvolvido teve inspiração no texto de apoio entregue ao grupo, que é a síntese do referencial teórico desta pesquisa. Portanto, o documento aborda o conceito de educação bilíngue, definição de educação para a cidadania global, caracterização do currículo integrado e da abordagem CLIL como suportes para o prosseguimento da educação bilíngue na construção de um planejamento bilíngue integrado. O plano de ensino foi composto de conteúdos das matrizes

curriculares do 4º ano integrados com foco na interdisciplinaridade, além de possibilidades de estratégias bilíngues para professores monolíngues e o uso da língua inglesa como meio para o conhecimento de outras áreas do conhecimento.

Esta pesquisa adotou os cuidados éticos para garantir total sigilo das informações prestadas e zelar pela privacidade dos participantes envolvidos. Ao final deste trabalho, como apêndices, encontram-se a carta de anuência, o termo de consentimento que foi encaminhado aos voluntários participantes desta pesquisa e o planejamento bilíngue integrado cocriado pelo grupo docente.

5 ANÁLISE NARRATIVA¹

Neste capítulo descreve-se de que forma foram realizadas as reuniões com o grupo participante da pesquisa-ação. Apresentam-se as fortalezas e fragilidades enfrentadas pelo grupo durante a condução das reuniões para construção de um plano de ensino inovador. O objetivo desse grupo de trabalho foi construir, coletivamente, um plano de ensino bilíngue e integrado desenvolvido para duas semanas de aulas, com propostas pedagógicas que contribuam para a formação de cidadãos globais.

Apresenta-se, neste capítulo, a organização para a criação do planejamento bilíngue integrado, a execução desse plano de ensino e a avaliação do grupo docente referente aos aspectos do bilinguismo, integração curricular, aprendizagem dos estudantes e avaliação integrada. Ao final, apresentam-se sugestões que possam vir a contribuir para a qualificação da implementação de um currículo bilíngue integrado na instituição escolar.

5.1 O PROCESSO DE COCRIAÇÃO DO PLANEJAMENTO BILÍNGUE INTEGRADO

O grupo de trabalho foi formado por todas as professoras do 4º ano do Ensino Fundamental do Colégio Medianeira. Nessa série escolar, em cada turma, há quatro professoras, sendo estas as professoras de Arte, de Educação Física, de Língua Inglesa e a professora regente responsável pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Ensino Religioso.

Na dinâmica de planejamento adotada pela escola em 2022, cada professora é responsável pela descrição do planejamento de um núcleo do conhecimento. No caso das professoras regentes, que são quatro, cada uma é responsável por um núcleo; portanto, tem um olhar mais específico para o componente curricular e também é responsável por orientar as demais professoras sobre conceitos e conteúdos do núcleo em que ela planeja.

¹ Este capítulo é escrito em primeira pessoa.

No Colégio Medianeira, todo o corpo docente participa de reuniões semanais que ocorrem nas quartas-feiras à noite e têm duração de 1h40. As pautas são diversas e têm como propósito atender demandas locais da série e de acordo com a necessidade da instituição, como, por exemplo, organização para o Dia das Mães e dos Pais, combinados coletivos, critérios de avaliação dos componentes, organização de eventos e estudos de textos acadêmicos. Contudo, a instituição não dispõe de horas de reunião para discutir e construir os planejamentos das aulas, que podem ser mensais ou trimestrais, pois ainda não há a estrutura curricular integrada e bilíngue no 4º ano do Ensino Fundamental I.

Como estratégia para o funcionamento do grupo de trabalho, foram organizados, junto com a Orientação Pedagógica e Supervisão de Série, as datas dos encontros das professoras para leitura do texto escrito pela pesquisadora e para elaboração do planejamento integrado e bilíngue.

A intencionalidade da leitura desse documento foi de fornecer conhecimento teórico a respeito do que é educação bilíngue; como fomentar os estudantes à aprendizagem de uma língua adicional com professores monolíngues; o que é a abordagem CLIL e integração curricular; e o conceito de Educação para a Cidadania Global. Combinei com a Orientadora Pedagógica e Supervisora de Série que esse texto seria lido coletivamente durante as reuniões e que não haveria necessidade de fazer a leitura prévia para os encontros. Em relação ao planejamento, eu, a Orientadora Pedagógica e a Supervisora de Série já presumíamos que a elaboração coletiva de um planejamento integrado e bilíngue demandaria muito mais tempo do que a elaboração de um planejamento individual; portanto, nós combinamos que seria solicitado ao grupo docente a criação de um planejamento integrado e bilíngue para ser aplicado para duas semanas de aula com início no dia 18 de julho e finalização no dia 29 de julho.

Após essa conversa, a Orientação Pedagógica, Coordenação da Unidade do Ensino Fundamental I e Direção Acadêmica do Colégio Medianeira deram aval para a realização da pesquisa e concordaram em disponibilizar as reuniões de quartas-feiras para o encontro do grupo da pesquisa-ação, desde que conseguíssemos conciliar o trabalho do grupo com as pautas já previstas.

O grupo de trabalho teve sete encontros, que ocorreram nos dias 25 de maio, 08 de junho, 15 de junho, 22 de junho, 29 de junho, 20 de julho e 25 de julho, sendo as duas últimas agendadas como reuniões extras, pois houve dificuldade em conciliar a

construção do planejamento com as pautas da série e, portanto, houve a necessidade de se encontrar noutros momentos para finalizar a estruturação do planejamento e para a avaliação da sua execução.

Anteriormente ao período de planejamento, no dia 11 de maio, por cerca de quinze minutos, eu expliquei ao grupo de professoras sobre o meu projeto de pesquisa do Mestrado Profissional e informei que havia recebido apoio da instituição para dar prosseguimento à pesquisa-ação. Nesse encontro, que ainda não se tratava da elaboração do planejamento, descrevi o objetivo da pesquisa, como coletaria os insumos para análise e informei que se tratava de um plano de ensino colaborativo do 4º ano, por isso a necessidade de se realizar o encontro com as professoras. Nesse momento, entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o texto para servir de embasamento teórico acerca do assunto. Esse texto é uma síntese do referencial teórico da dissertação e é composto por 19 páginas.

No primeiro encontro, no dia 25 de maio, tivemos em torno de trinta minutos para fazer a leitura do texto, que foi projetado no telão da sala para auxiliar a leitura coletiva. Durante a leitura, as professoras foram destacando alguns pontos de concordância sobre o conceito de sujeito bilíngue; sobre a responsabilidade, na educação bilíngue, de todos os educadores, mesmo monolíngues, na aprendizagem das duas línguas; sobre os benefícios de um currículo interdisciplinar e por projetos de trabalho.

É importante destacar que o Colégio Medianeira está em processo de implementação de um programa bilíngue que se organiza a partir de um currículo bilíngue e integrado, assessorado pela Unisinos Education. Dessa forma, as professoras do 4º ano participam da formação do curso de extensão da Unisinos Education e já tinham sido orientadas a realizarem a construção de um planejamento integrado e bilíngue no 1º trimestre de 2022 como atividade prática. Dessa forma, o grupo docente já teve uma experiência prévia de como planejar colaborativamente, sendo a proposta de minha pesquisa a segunda experiência de planejamento integrado e bilíngue no 4º ano, mas a primeira feita no contexto de um projeto de investigação e intervenção.

No dia 08 de junho, tivemos cerca de 30 minutos de reunião. Finalizamos a leitura do texto e levantamos hipóteses para encontrar o tema gerador do planejamento integrado e bilíngue. No final do texto, há um excerto de Hernandez e Ventura (1998) que afirma que, para se construir um projeto de trabalho, há necessidade de se escolher um tema que pode estar relacionado a uma experiência comum da turma,

como, por exemplo, uma aula de campo. Já nesse momento, uma professora sinalizou que essa poderia ser uma temática a ser explorada e desenvolvida na criação do planejamento bilíngue e integrado para as duas semanas de aula, sugerindo a aula de campo em um centro de educação ambiental chamado Ekôa Park.

O Ekôa Park é um centro de educação ambiental particular que oferece oficinas diversas como, por exemplo, sustentabilidade, cuidado com o meio ambiente, esportes de aventura, trilhas ecológicas, reconhecimento da fauna e flora da Mata Atlântica, história da região e do período de colonização no litoral paranaense. É também um lugar com muitas paisagens naturais. Ao longo do espaço, há, espalhadas, diversas obras do artista plástico Tony Reis.

Por ser um local que permite abordar diversas áreas do conhecimento, o grupo entendeu que a temática em comum para integrar os componentes curriculares poderia ser o trabalho com o meio ambiente. Após a proposição aceita de que poderíamos ter uma aula de campo no Ekôa Park, as professoras citaram alguns conteúdos previstos na matriz curricular no 2º e 3º trimestres que se encaixavam com a temática sobre o meio ambiente e, assim, encontramos alguns pontos de conexão que seriam possíveis de se integrar.

É importante destacar que a matriz curricular do Colégio Medianeira foi reformulada em 2021 por ordem da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, que determinou que todas as escolas públicas e privadas seguissem o modelo e organização curricular do Referencial Curricular do Paraná (RCP).

O Referencial Curricular do Paraná (RCP) é um documento baseado na BNCC, sob um viés tecnicista de ensino-aprendizagem, reflexo da concepção de educação da atual gestão do governo do Paraná, que organiza as matrizes curriculares em unidades temáticas, objetos de conhecimento, objetivos de aprendizagem, conteúdos centrais e periféricos e critérios das aprendizagens. Ou seja, é uma matriz curricular com foco no ensino-aprendizagem em conteúdos, sendo que as habilidades a serem desenvolvidas são equivalentes ao campo “objetivos de aprendizagem”.

O RCP, baseado na BNCC, segundo Hypólito (2019), adota uma visão de educação tecnicista para atender à exigência do mercado de trabalho e, por isso, segue uma organização por conteúdos. O único componente curricular que ficou mais flexível no campo “conteúdos centrais e periféricos” foi o de Língua Inglesa, pois não está previsto na BNCC nem no RCP esse componente curricular no Ensino Fundamental I e, portanto, estrategicamente, foi escrito, na atualização da matriz

curricular em 2020, com maior centralidade no campo “objetivos de aprendizagem” para oportunizar maior integração com os demais componentes curriculares e garantir o desenvolvimento das habilidades linguísticas na língua adicional.

Por ser uma determinação do Núcleo de Educação, a nova matriz curricular do Colégio Medianeira, implementada em 2022, prioriza a construção do planejamento e avaliação a partir dos conteúdos previstos, portanto eis o motivo de as professoras iniciarem as discussões aproximando conteúdos para integração e não por habilidades.

Obviamente, a lógica de planejar a partir de conteúdos já programados dificulta o desenvolvimento da interdisciplinaridade, que visa à integração curricular, a qual favorece a aplicação adaptada da abordagem CLIL num contexto de educação bilíngue em que a maioria do corpo docente é monolíngue. Segundo Hernandez e Ventura (1998), o trabalho pedagógico a partir de projetos de trabalho e pela inter e transdisciplinaridade visa gerar aprendizagens significativas e, portanto, precisa estar articulado com temáticas que sejam também de interesse dos discentes, ou seja, visa à construção de planejamentos a partir de uma aula de campo, uma experiência anterior da turma e/ou série, algum fato da atualidade ou algum problema levantado pela turma e/ou professor.

Ainda na reunião do dia 08 de junho, ao ser levantada essa possibilidade de criar o planejamento integrado e bilíngue a partir da aula de campo, as professoras responsáveis por cada componente foram destacando quais são os conteúdos da matriz curricular do 2º e 3º trimestre que poderiam ser trabalhados no Ekôa Park. A professora responsável pela Geografia afirmou que está previsto na matriz curricular o trabalho com paisagens e relevo e, a partir disso, em Língua Inglesa também poderia ser trabalhado o vocabulário sobre elementos da natureza na Mata Atlântica. Em Educação Física, a professora responsável destacou que há na matriz curricular o trabalho com esportes de aventura que ocorrem na natureza; portanto, em Língua Inglesa seria possível explorar o nome de esportes de aventura, além dos elementos naturais e paisagem em que esses esportes são executados.

Em História, a professora responsável sinalizou que há na matriz curricular o trabalho sobre o período de colonização dos portugueses na região do Paraná, sendo que no Ekôa Park há oficinas que envolvem essa temática. Em Ciências, no 1º trimestre, a professora responsável explicou que foi abordada a cadeia alimentar, então seria possível retomar o conceito de cadeia alimentar nas aulas de Língua

Inglesa, pois, indo a uma área de preservação ambiental, poderiam ser desenvolvidas atividades sobre os animais da Mata Atlântica, incluindo a cadeia alimentar de alguns animais.

Além disso, o grupo levantou a discussão de que o local oferece a oportunidade de se trabalhar o conceito de Casa Comum e, assim, gerar a conscientização sobre esse espaço comum em que a humanidade habita e os problemas gerados para todos os seres humanos pela destruição dos ecossistemas e meio ambiente de forma desregulada. Dessa forma, o conceito de Casa Comum poderia ser relacionado com a formação para a cidadania global pela busca da justiça ambiental (SANTOS, 2006; ICAJE, 2020) e pela formação crítica dos estudantes para que refletissem para além de seu espaço cotidiano no bairro e cidade e percebessem como todas as nações são impactadas por problemas locais e globais, sendo, dessa forma, uma estratégia que visa à formação de sujeitos para a prática da cidadania ativa. (PASHBY, 2011).

Assim sendo, para que as professoras pudessem compreender o que há no Ekôa Park e de que forma os conteúdos poderiam ser explorados nessa aula de campo, foi necessário que algumas representantes fossem ao local antes de se arquitetar o planejamento. Portanto, ficou combinado que esta pesquisadora, uma professora regente e o coordenador do Ensino Fundamental I iriam conhecer o Ekôa Park para se ambientar, entender a logística do caminho e conhecer o espaço para relatar ao grupo de professoras e contribuir com a organização coletiva da aula de campo dos estudantes. A data acordada para esse (re)conhecimento do local ficou marcada para o dia 24 de junho.

No dia 22 de junho, reunimo-nos, por cerca de uma hora, para iniciarmos o delineamento inicial do planejamento integrado e bilíngue. Para conseguirmos visualizar melhor quais são os pontos de conexão dos conteúdos dos componentes curriculares, o grupo docente utilizou o site Miro. O Miro é uma plataforma online de quadro e colaboração visual que permite que diversos usuários contribuam com notas para criação de portfólios, mapas conceituais, mapas mentais, fluxogramas, *drafts* e *wireframes*.²

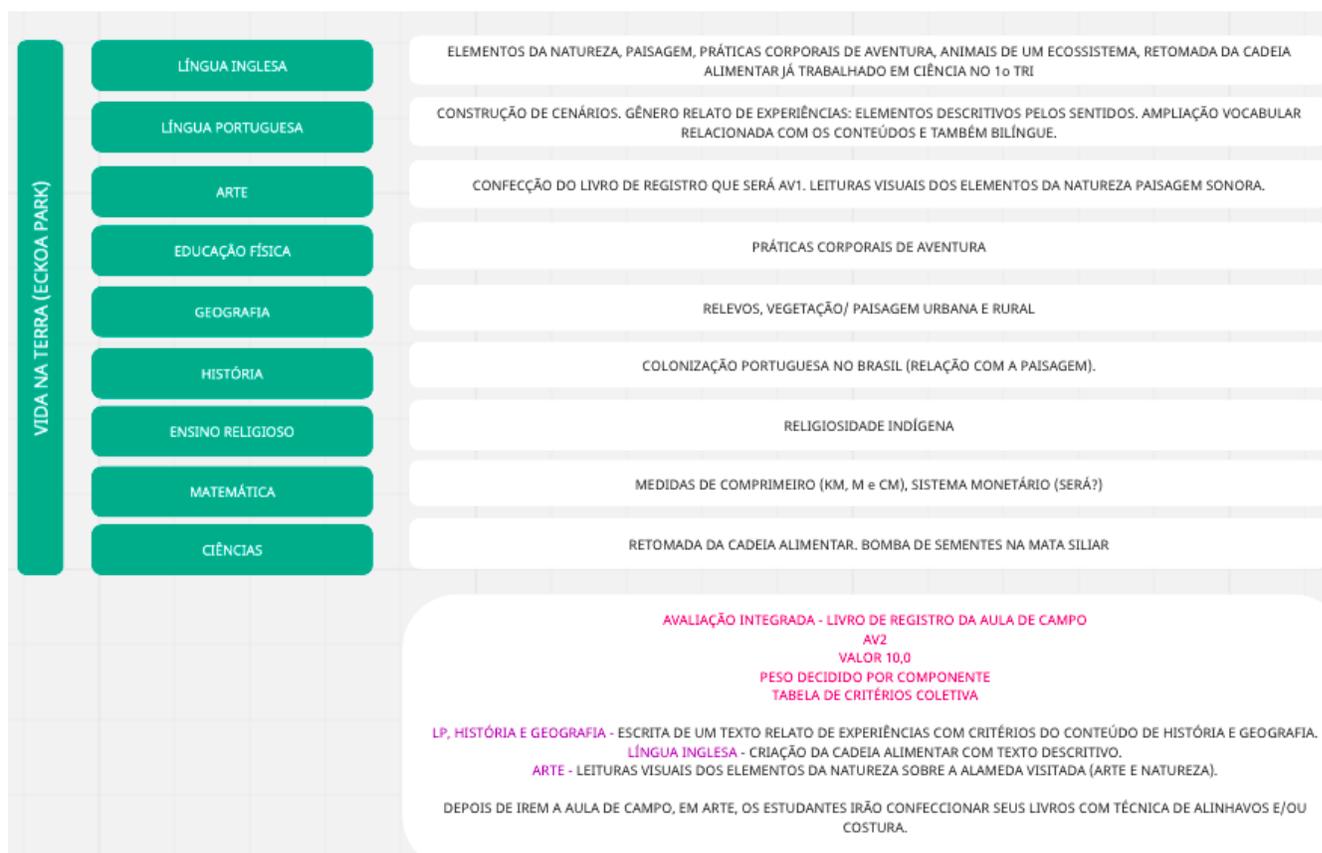
No 1º trimestre, as professoras utilizaram esse software e sentiram muita dificuldade em compreender os fluxogramas criados entre as notas adesivas;

² Drafts e wireframes são rascunhos e interfaces digitais.

portanto, para facilitar a compreensão do esboço, foi decidido criarmos uma tabela simples, organizacional e intuitiva.

Essa tabela está representada na Figura 18, em que é possível observar o delineamento inicial feito para esboçar a cadeia de conteúdos e estratégias para o planejamento. O Miro nos possibilitou ilustrar de que forma a transversalidade do tema meio ambiente poderia perpassar os componentes curriculares sem deixar de lado os conteúdos previstos nas matrizes curriculares, ou seja, sem criar um projeto de trabalho à parte, mas sim um projeto de trabalho em consonância com os conteúdos já previstos nas matrizes curriculares da série.

Figura 18 – Delineamento inicial do planejamento integrado para destacar os pontos de conexão dos diferentes componentes curriculares



chave ao longo da discussão do grupo docente. A Figura 18 estava projetada no telão da sala e, assim, todas conseguiram visualizar o que estava sendo escrito para contribuir com a escrita do delineamento inicial.

Ao final desse encontro, a supervisora de série, a qual exerce o papel de organizadora e mediadora das reuniões, fez a leitura completa da tabela criada e, assim, propôs um momento de assentamento das ideias e compreensão macro do

tema e conteúdos a serem descritos no planejamento integrado e bilíngue. Além disso, a supervisora de série ficou encarregada de organizar uma pasta no OneDrive com o planejamento, o link do Miro e a pauta das reuniões realizadas com acesso para todas poderem realizar a consulta e retroalimentação.

Nesse processo de planejar coletivamente, todas as professoras foram protagonistas e essenciais para contribuírem com visões específicas dos componentes curriculares de que são responsáveis para desenvolver um planejamento com estratégias micro e macro no desenvolvimento da temática. Porém, faz-se necessário destacar o papel da professora supervisora de série, que exerceu a função de gerenciar esse planejamento, de organizar o grupo de professoras, de trazer foco às discussões e valorizar as contribuições de todas, exercendo, assim, um papel de gestora democrática no desenvolvimento do planejamento. (LIBÂNEO, 2001).

Além disso, eu, enquanto professora de Língua Inglesa, exerci a função de assessora de língua adicional ao gerar conexões dos objetivos de aprendizagem com as habilidades linguísticas que poderiam ser desenvolvidas pela transversalidade dos objetivos de aprendizagem e conteúdos centrais e periféricos dos demais componentes curriculares. Isso é fundamental, pois, em se tratando de um grupo docente em que a maioria é monolíngue, a professora de Língua Inglesa fortalece o grupo, assessorando com pesquisa de vídeos, fontes e conceitos de interculturalidade em inglês para que as demais professoras monolíngues possam fomentar o trabalho com a língua adicional em outros componentes curriculares, além de Língua Inglesa. (COYLE; HOOD; MARSH, 2010; GARCIA, 2008).

Nessa reunião do dia 22 de junho, ficou acordado no grupo que, por já termos sistematizado o delineamento inicial do planejamento, todas ficariam incumbidas de já esboçarem mentalmente as estratégias que seriam descritas na construção do planejamento integrado e bilíngue para a próxima reunião, no dia 29 de junho.

Dois dias após o último encontro, no dia 24 de junho, as professoras responsáveis pelo (re)conhecimento do local para a aula de campo foram ao Ekôa Park, aproximadamente um mês antes da ida dos estudantes, e levaram cerca de duas horas para conhecerem o lugar e traçarem ideias do roteiro que os estudantes fariam. As professoras fizeram anotações e registros fotográficos para auxiliar as demais professoras na compreensão de como é o espaço e as oportunidades que ele oferece para abordar conteúdos dos diversos componentes curriculares.

Essas anotações foram importantes para que, no dia 29 de junho, dia de escrita do planejamento descritivo, pudéssemos relatar o que vimos no local, as oficinas que poderiam ser desenvolvidas com os estudantes, os detalhes da arquitetura, arte, as sinaléticas bilíngues que existem no local e as oportunidades de trabalho interdisciplinar para o planejamento a ser construído.

No dia 29 de junho, a reunião teve como pauta: I. O relato das professoras que fizeram o reconhecimento no Ekôa Park e as possibilidades de trabalho nesse local; II. Registro, no Miro, dos conteúdos a serem trabalhados no planejamento bilíngue e integrado; III. Discussões e proposições de estratégias pedagógicas a serem descritas no planejamento, o qual é escrito individualmente pela professora responsável pelo componente curricular. Esse delineamento inicial sistematizado no Miro precisava ser claro e autodescritivo, para que, quando as professoras fossem alimentar o arquivo compartilhado no OneDrive, pudessem consultar o Miro e lembrarem as discussões feitas e as conexões estabelecidas na busca pela inter e transdisciplinaridade.

No início da reunião do dia 29 de junho, as professoras escreveram a circular de autorização de deslocamento das crianças para o Ekôa Park a ser assinada pelo responsável. Eu e a professora que fizemos a sondagem no Ekôa Park fomos sinalizando possibilidades de conteúdos a serem explorados na aula de campo, como, por exemplo, paisagem urbana e natural, relevo, vegetação.

Após esse enfoque, a professora responsável por Geografia já sinalizou que o foco nesse componente curricular é relevo e vegetação, e que a paisagem geográfica seria tratada como retomada e conteúdo periférico. Portanto, esse conteúdo ficou registrado no detalhamento inicial, no Miro, no componente curricular Geografia.

Em História, o conteúdo a ser trabalhado era o período inicial da colonização no Brasil e chegada dos portugueses colonizadores no Paraná, portanto a professora pensou em abordar a chegada dos colonizadores a uma paisagem diferente e fazer com que os estudantes tivessem um olhar mais atento aos elementos da paisagem da Mata Atlântica, na perspectiva de o que os portugueses poderiam ver e o que seria muito diferente ou curioso da paisagem natural de Portugal.

Em Inglês, pensou-se em trabalhar com a nomenclatura de elementos da natureza, sinaléticas do local que são bilíngues, animais de um ecossistema e retomada da cadeia alimentar que já foi trabalhada no 1º trimestre em Ciências.

A partir do conceito de paisagem a ser trabalhado em Geografia, a professora responsável pelo planejamento de Língua Portuguesa destacou que ela poderia incluir

a reflexão na trilha dos sentidos no Ekôa Park que explora o olfato e audição, sobre como pode-se enriquecer a escrita de uma narrativa com elementos descritivos pelos sentidos. Ao mesmo tempo, essa perspectiva poderia se incluir em Arte com o conceito de paisagem sonora. Portanto, ao longo desses levantamentos e reflexões, o nosso delineamento inicial no Miro foi ganhando forma até chegar ao seu produto final na Figura 18.

Dessa forma, todos os componentes curriculares foram traçando estratégias pedagógicas e criando conexões com a temática “Life On Earth” para que, durante a aplicação do planejamento bilíngue integrado nas duas semanas previstas, fosse possível despertar nos estudantes um olhar mais crítico sobre a relação entre ser humano e meio ambiente, reiterando, assim, um aspecto da Educação Crítica para a Cidadania Global. (PASHBY, 2011). Além disso, a integração curricular favoreceria que mais conexões interdisciplinares fossem estabelecidas, contribuindo, assim, para uma educação holística e integral. (SANTOS, 2006; ICAJE, 2021).

Para as professoras que são monolíngues, é difícil, por vezes, conseguir visualizar de que forma elas podem contribuir para o aprendizado da língua adicional, no caso a Língua Inglesa. Uma das estratégias das professoras é utilizar vídeos em língua inglesa que abordem o tema ou algum gênero textual que possa contribuir para mais tempo de exposição à língua adicional. Contudo, para o componente curricular de Língua Portuguesa, isso parece mais distante ainda.

Porém, a professora de Língua Portuguesa inovou sugerindo uma outra forma de se abordar a Língua Inglesa nos componentes curriculares. Ela chamou de “tempo de sensibilização da linguagem”, que se constitui em, antes de iniciar a aula, fazer um momento de sensibilização e reflexão em inglês. Esse momento inicial pode ser um jogo ou uma pausa de meditação em inglês. Para esse planejamento, ela descreveu que seriam destinados dez minutos iniciais da aula de Língua Portuguesa para se fazer um jogo de cartas com desafios. Essas cartas com desafios foram criadas no website WordWall para que, então, as professoras regentes, antes de iniciarem a aula de Língua Portuguesa, pudessem ter um momento de ampliação vocabular em inglês por meio dos desafios escritos nas cartas. Portanto, pode-se afirmar que essa estratégia vem a contribuir com a ampliação do repertório linguístico dos estudantes (GARCÍA; WEI, 2014), pois oportuniza um tempo de exposição à língua adicional fora do horário de aula de Língua Inglesa.

Além disso, essa estratégia de sensibilização da linguagem no componente de Língua Portuguesa pode ser considerada uma alternativa de adaptação da abordagem CLIL conforme proposto por Paraná (2021).

Essa sensibilização em língua inglesa, antes de iniciar a aula de Língua Portuguesa, engloba alguns itens dos Indicadores-Chave do Desempenho (ICD) em relação às práticas discentes, já que proporciona o uso da língua adicional pelos estudantes, promovendo o desenvolvimento do *output* dos estudantes. Além disso, essa sensibilização tem por objetivo o desenvolvimento da habilidade de comunicação dos estudantes e não a sua acurácia linguística, ou seja, visa ao desenvolvimento da comunicação de forma mais espontânea, sem amarras de estruturas sintáticas fixas.

Ainda sobre os ICDs propostos por Paraná (2021), como proposta de adaptação da abordagem CLIL no cenário brasileiro, no campo sobre “Avaliação de aprendizagem”, o autor sugere refletir sobre o processo avaliativo nos projetos de trabalho bilíngues e integrados. Ocorre que, ao se desenvolver um planejamento que se fundamenta nos princípios de desenvolvimento de língua e conteúdo de forma integrada, deve-se pensar no processo avaliativo dessa aprendizagem que também deve refletir esse processo de aprendizado integrado.

Dessa forma, as professoras do 4º ano buscaram criar uma avaliação integrada sobre a aula de campo no Ekôa Park e que abarcasse diferentes habilidades e os conteúdos dos diversos componentes curriculares trabalhados no planejamento bilíngue integrado.

A proposta inicial foi criar um *booklet*, que seria como um fichário de estudo da aula de campo. Nesse *booklet*, estariam contemplados os componentes curriculares de Língua Inglesa, Educação Física, Ciências, Geografia, Língua Portuguesa, Arte e Ensino Religioso, sendo que, dessa forma, todos os núcleos estariam integrados, embora não estivessem todos os componentes curriculares da série.

Adianto que essa foi a proposta pensada pelas docentes, porém não foi executada por falta de segurança do grupo, que considerou que era necessário mais tempo de discussão para se aplicar a avaliação integrada. Ocorre que, ao irmos à aula de campo, ainda não tínhamos os critérios avaliativos definidos e, para avaliar de forma integrada, é necessário que os critérios sejam bem claros e coesos, pois a nota final interfere na nota de vários componentes curriculares.

Portanto, para se avaliar de maneira integrada conteúdo e língua, que, inclusive, é um dos ICDs proposto por Paraná (2021), há de se prever com

antecedência mais tempo de discussão para elaboração da proposta avaliativa e escrita dos critérios avaliativos de forma colaborativa e integrada entre os professores durante as reuniões. No caso dessa experiência, era imprescindível já termos os critérios avaliativos elaborados para que, na semana seguinte, esse trabalho avaliativo já fosse colocado em prática.

Embora a avaliação integrada do *booklet* não tenha sido executada, vejo como pertinente descrever, em linhas gerais, essa proposta avaliativa dos componentes curriculares e sua relação com a aula de campo e com o planejamento bilíngue integrado para que sirva de exemplo de como podem ser elaboradas avaliações integradas bilíngues.

O *booklet* seria confeccionado com técnica de costura na aula de Arte e organizado em quatro páginas cada uma, com bolsões para encaixar os trabalhos escritos. Em cada bolsão, ou seja, em cada atividade, haveria os critérios avaliativos descritivos e a pontuação, sendo que o trabalho final completo, incluindo a confecção, totalizaria a nota valor dez dividida em valor dois para cada componente curricular.

A primeira página seria destinada para Ensino Religioso, sendo a proposta de reflexão por meio de criação de história em quadrinhos sobre a contemplação vivenciada do meio ambiente, os impactos da ação humana no meio ambiente que interferem em regiões próximas e distantes, a sacralidade da natureza para o povo indígena da região e a possibilidade de desenvolvimento das civilizações com a preservação ambiental, já que todo o ecossistema do Ekôa Park é um local propositalmente construído visando a autossustentabilidade.

A segunda página do *booklet* seria destinada à Língua Inglesa e Educação Física. Nessa atividade, os estudantes deveriam fazer um desenho representativo de uma paisagem da natureza da aula de campo e nela criar pessoas praticando dois esportes de aventura. Abaixo da ilustração, em inglês, os estudantes deveriam descrever os elementos da natureza que compõem a imagem e a descrição dos esportes de aventura utilizando o tempo verbal presente contínuo. Ainda no texto, porém dessa vez possibilitando a translíngua, os estudantes deveriam descrever os conceitos de esportes de aventura aquáticos, terrestres e aéreos e citar exemplos. É importante destacar que foi previsto que alguns estudantes poderiam faltar à aula de campo e, portanto, as professoras se comprometeram em tirar fotos de algumas paisagens para auxiliar na escrita do texto dos estudantes ausentes.

A terceira página do *booklet* seria destinada à Língua Portuguesa e Geografia. Nessa atividade, os estudantes deveriam produzir um texto narrativo descrevendo suas experiências na aula de campo e as paisagens geográficas vivenciadas no local, com destaque ao tipo de relevo e vegetação e ampliação vocabular com uso de adjetivos.

Já a quarta página do *booklet* seria destinada a Ciências. Nessa atividade, os estudantes deveriam produzir, por meio de ilustrações e escrita, uma cadeia alimentar possível no habitat do Ekôa Park. Como a cadeia alimentar foi retomada nas aulas de Língua Inglesa, pensou-se em solicitar que os estudantes escrevessem em inglês a nomenclatura da cadeia alimentar e o nome dos animais, sendo que os detalhes da cadeia alimentar ficariam a critério dos discentes em utilizar a língua inglesa ou portuguesa.

Todo esse macro esqueleto da avaliação integrada bilíngue foi discutida e elaborada pelo grupo docente durante as reuniões, contudo seria necessária mais uma reunião para a elaboração e a escrita coletiva dos critérios avaliativos. Contudo, o grupo já havia solicitado duas reuniões extras, sendo a primeira reunião extra para conseguir finalizar o delineamento inicial do planejamento e a segunda para leitura coletiva do planejamento bilíngue integrado, tornando inviável para a gestão disponibilizar mais uma reunião.

Além disso, não havia tempo para agendar essa reunião, pois, na quinta-feira, dia 28 de julho, seria a aula de campo, e todo o processo avaliativo deveria ser iniciado na segunda-feira, no dia 01 de agosto. Por conta desse outro fator adverso, o grupo docente considerou que isso poderia interferir na qualidade da descrição dos critérios avaliativos e na aplicação da avaliação integrada bilíngue.

Cabe observar que, analisando os ICDs de Paraná (2021), há um item que considera o clima institucional e questiona se a equipe de professores recebe suporte para garantir o sucesso de implementação da iniciativa de CLIL. Pode-se avaliar que o Colégio Medianeira deu suporte ao grupo docente para a criação e execução do planejamento bilíngue integrado, pois a gestão arcou com o deslocamento e ingressos para o Ekôa Park, previu em pauta, nas reuniões de quartas-feiras, a elaboração do planejamento bilíngue integrado, além de conceder e remunerar duas reuniões extras solicitadas pelo grupo docente.

Porém, há de se questionar o porquê da necessidade de duas reuniões extras para a criação de um planejamento bilíngue integrado para duas semanas. Se

considerarmos que o planejamento bilíngue integrado é a materialização do currículo escolar, entende-se que a implementação desse formato de planejamento se daria ao longo de todo o ano.

A reunião extra foi uma solução para conseguir cumprir a pauta, em especial a escrita e leitura coletiva do planejamento integrado bilíngue pronto, porém a reunião extra deve ser exceção e não uma situação condicionante para a execução do projeto. Afinal, o trabalho extra sobrecarrega os profissionais, que precisam se reorganizar em outros horários da semana para se encontrarem, e também é oneroso para a gestão financeira da instituição.

Portanto, uma aprendizagem que se gerou a partir da experiência da pesquisa é que a equipe de gestão e a supervisão de série precisam organizar as pautas e o andamento das reuniões de forma que se viabilizem as discussões e a escrita do planejamento bilíngue integrado no período de reunião já previamente estabelecido no expediente dos profissionais.

5.2 EXECUÇÃO DO PLANEJAMENTO BILÍNGUE INTEGRADO

A execução do planejamento bilíngue integrado foi iniciada no dia 18 de julho e finalizada no dia 29 de julho, totalizando duas semanas de planejamento. A primeira semana e início da segunda semana de aula foram projetadas para que se desenvolvessem nos estudantes as competências e os conteúdos relacionados com a aula de campo no Ekôa Park, que aconteceria no dia 28 de julho, uma quinta-feira.

Na primeira semana, cada componente curricular iniciou a introdução ao tema “Life on Earth” relacionando com a aula de campo e visando experiência bilíngues com inserção da língua inglesa, sempre que viável e confortável para as professoras.

Em Geografia, foram abordadas as quatro principais formas de relevos na paisagem natural. Em Língua Inglesa, iniciou-se a ampliação vocabular sobre elementos da natureza e a paisagem natural, além da apresentação de alguns esportes de aventura que podem ser executados na natureza. Em Educação Física, trabalhou-se sobre os diferentes esportes de aventura aquáticos, terrestres e aéreos, sendo que a professora abordou o nome desses esportes em língua inglesa e em língua portuguesa.

Em Matemática, trabalhou-se sobre medidas de comprimento e distância, relacionando-os, nos problemas matemáticos, com a distância do percurso de Curitiba

até a cidade de Morretes, onde está localizado o Ekôa Park. Nesse componente, como estratégia bilíngue, foi utilizado um vídeo em língua inglesa que apresenta o mais longo trem feito de *ginger bread*.

Em Arte, iniciou-se a explicação e exploração do conceito de instalações artísticas e apresentação do artista Tony Reis, que criou algumas instalações no Ekôa Park. Em Língua Portuguesa, deu-se continuidade à leitura do livro “A Teia de Charlotte” e, em cada início de aula, houve, como estratégia bilíngue, a sensibilização de ampliação do repertório linguístico em língua inglesa por meio de desafios.

Em Ciências, retomou-se o conceito de cadeia alimentar e ocorreu o levantamento de hipóteses sobre a cadeia alimentar na Mata Atlântica, relacionando o desequilíbrio dessa cadeia alimentar com a migração e criação de búfalos na região de Morretes.

Em História, trabalhou-se sobre a chegada dos portugueses ao Brasil e, em Ensino Religioso, foi feita uma sensibilização da Semana Inaciana com ensinamentos da vida de Santo Inácio e sua oração.

Na segunda semana, dando continuidade ao planejamento bilíngue e integrado, em Geografia foi dada continuidade sobre o conceito de relevo e vegetação, agora com foco na Mata Atlântica. Como estratégia bilíngue foi utilizado um vídeo em língua inglesa que descreve o nome de onze mamíferos cujo habitat natural é a Mata Atlântica.

Em Língua Inglesa, trabalhou-se sobre os animais que vivem na Mata Atlântica e seus nomes em inglês, e, além disso, foi feita a retomada da cadeia alimentar com a nomenclatura em inglês e o impacto no ecossistema da Mata Atlântica com a criação de búfalos na região de Morretes, além da descrição da cadeia alimentar dos búfalos. Em Língua Inglesa também foram exploradas as sinaléticas bilíngues que estão espalhadas no Ekôa Park e feita a reflexão sobre a língua inglesa como língua franca de comunicação mundial. (CRYSTAL, 2003).

Em Educação Física, trabalhou-se na prática o esporte de aventura “corrida de orientação” utilizando um mapa fotográfico com perguntas relacionadas à Matemática em alguns pontos de controle do mapa. Ao final da atividade, o mapa com a distâncias percorridas pelos estudantes foi utilizado na aula de Matemática. Ademais, como estratégia bilíngue, foi utilizado um vídeo em língua inglesa sobre o que é corrida de orientação e os objetivos desse esporte de aventura. Já em Matemática, deu-se

continuidade ao trabalho sobre medida de distância fazendo uso do material utilizado na aula de Educação Física.

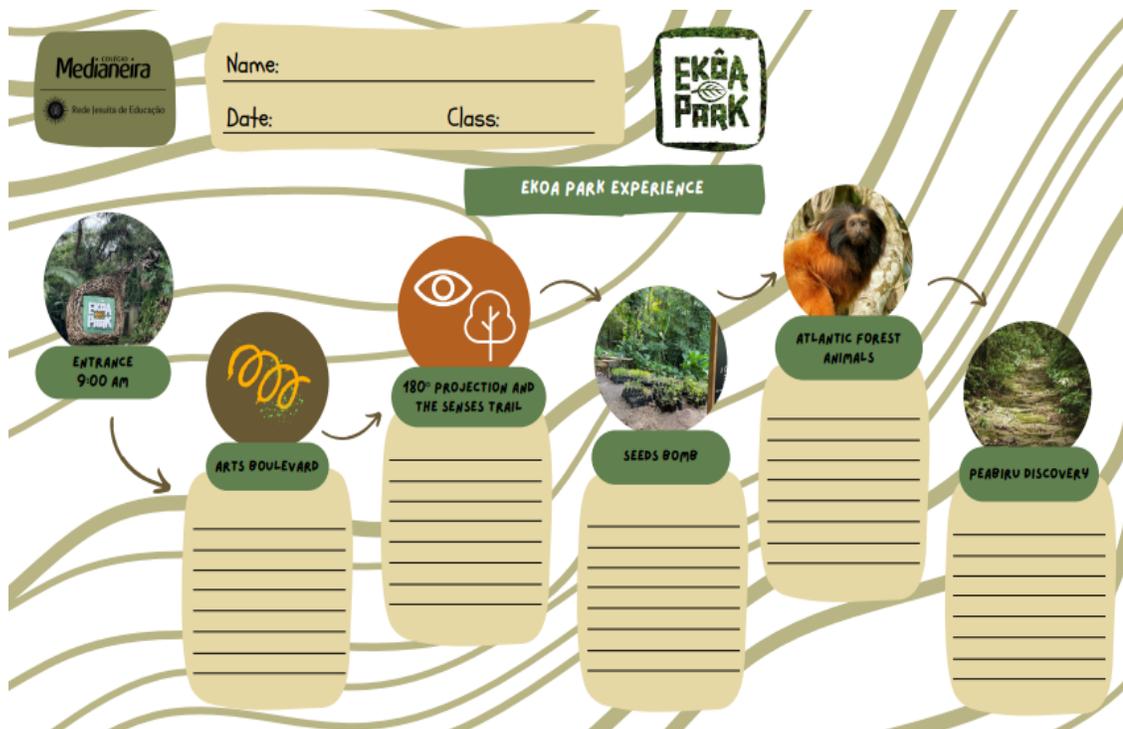
Em Ciências, foi explorada, por meio de mapas e imagens aéreas, a degradação da Mata Atlântica desde o início da colonização portuguesa até o século XXI, além dos impactos negativos para ecossistema desse habitat com a criação dos búfalos.

Em História, trabalhou-se sobre a exploração do ouro pelos portugueses no estado do Paraná e os impactos ambientais pela exploração irregular e desenfreada, além da exploração da mão de obra pela escravidão. Em Ensino Religioso foi dada sequência nas celebrações da Semana Inaciana com atividades elaboradas pela Pastoral do colégio.

Em Língua Portuguesa foi dada continuidade à leitura do livro literário, além dos desafios de língua inglesa como forma de sensibilização e, para fechar a semana, ou seja, na aula de sexta-feira, logo após a aula de campo, foi entregue um mapa pictórico escrito (Figura 19) em inglês para que os estudantes pudessem registrar suas observações e fazer notas da aula de campo.

Esse mapa pictórico, utilizado em Língua Portuguesa, foi criado por uma professora e teve como objetivo sistematizar, por meio da escrita, os pontos mais relevantes de cada oficina vivenciada pelos estudantes. Além disso, foi dada a possibilidade de os estudantes escreverem fazendo uso da translinguagem e, assim, desenvolverem seu repertório linguístico conforme defendem Garcia e Wei (2014) e Coyle, Hood e Marsch (2010).

Figura 19: Mapa pictórico como ferramenta de registro das vivências da aula de campo no Ekôa Park



Fonte: autora, 2022.

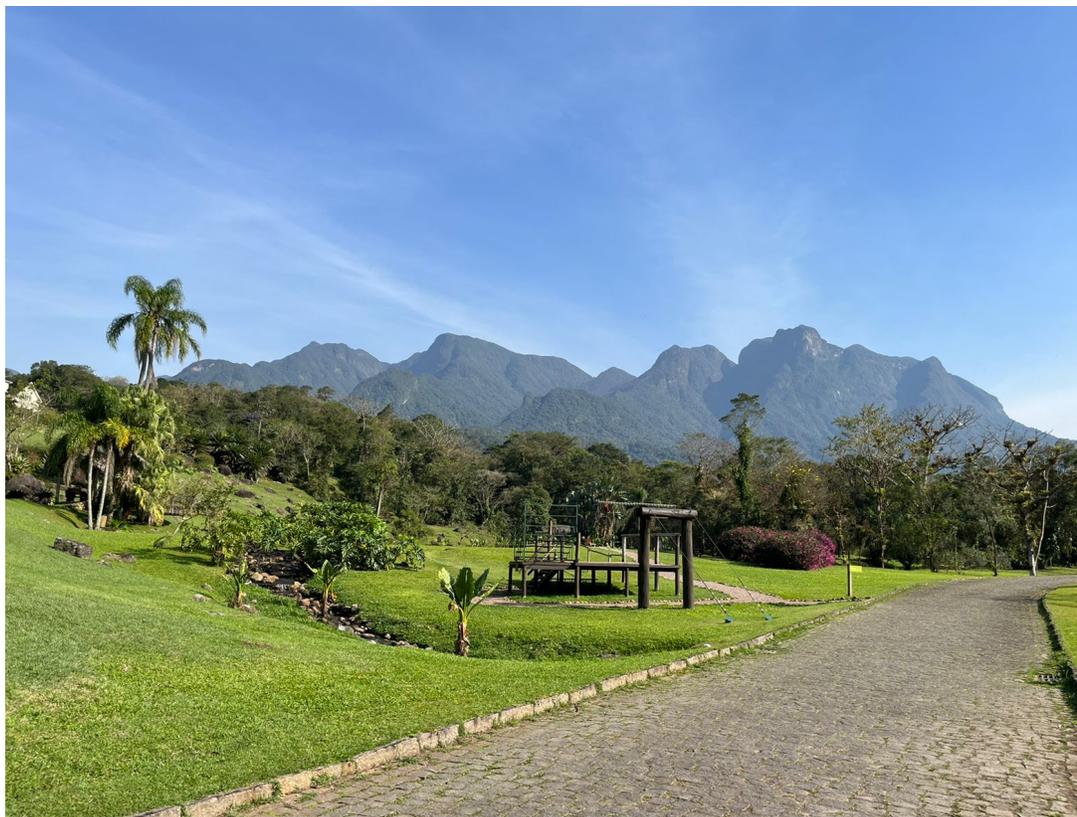
Na aula de campo, ocorrida no dia 18 de julho, estavam presentes as quatro professoras regentes, a professora de Língua Inglesa, a professora de Arte, a professora de Educação Física, a orientadora de aprendizagem, duas auxiliares de sala e 78 estudantes das quatro turmas de 4º ano do Ensino Fundamental I, com exceção de dois estudantes que faltaram por motivos de saúde.

O deslocamento até a cidade de Morretes foi feito de ônibus e chegamos ao Ekôa Park em torno de 9h da manhã. Os estudantes foram divididos em três grupos e identificados com pulseiras coloridas para que a organização entre as oficinas fosse bem direcionada.

O início da aula de campo foi na sala de projeção 180º, em que, por meio de um vídeo de aproximadamente cinco minutos, foi apresentado o início da formação da terra, os povos originários, colonização portuguesa, ciclo do ouro e migração italiana na região de Morretes.

Após essa contextualização histórica, ao longo do dia, os estudantes participaram de três oficinas: criação de bombas de sementes, encontro e modelagem dos vestígios de pegadas de animais da Mata Atlântica e percurso de 1,2 km na trilha do Peabiru com pontos de pausas para conhecer os fatos históricos dessa trilha. Na Figura 20, é possível ver um recorte de uma paisagem do Ekôa Park que fica próximo ao restaurante do parque.

Figura 20: Paisagem de um trecho do Ekôa Park com morros ao fundo, um riacho e a estação de chegada da tirolesa



Fonte: autora, 2022.

A Figura 20 representa um pouco desse local, que era uma fazenda de criação de búfalos na região da Mata Atlântica, no Paraná. A proprietária da fazenda decidiu reflorestar a mata e transformar o espaço em um centro de educação ambiental. O local proporciona diversas experiências com o meio ambiente e com fatos históricos, dentre elas, a caminhada na trilha do Peabiru, que é uma rota indígena que foi utilizada pelos portugueses durante a colonização, imersão no espaço ecossustentável e contato com uma agrofloresta.

Cada oficina teve duração aproximada de uma hora e meia, sendo organizada de forma alternada para atender os três grupos de estudantes. Ao chegarmos ao Ekôa Park, os três grupos passaram pela sala de projeção sobre a história do Paraná e pela trilha dos sentidos. Em seguida, os grupos se deslocaram até o restaurante do local e se dividiram para participar da primeira oficina ainda na parte da manhã.

Em torno de meio-dia, os grupos se concentraram novamente no restaurante e fizeram um lanche reforçado trazido de casa. No período da tarde, os estudantes participaram de mais duas oficinas entre 14h e 18h. Ao final do dia, todos se encontraram no restaurante e fizeram um lanche rápido para entrar no ônibus e retornar ao Colégio Medianeira. Os estudantes e educadores chegaram ao Colégio Medianeira um pouco atrasados em relação ao horário previsto, mais especificamente às 19h30.

As oficinas foram programadas e ministradas pelos monitores do Ekôa Park, enquanto as professoras do Colégio Medianeira que acompanhavam os grupos foram conectoras do conhecimento da práxis com o que havia sido estudado nas aulas preparatórias para a aula de campo.

Especificamente, na aula de campo no Ekôa Park, houve pouca exploração da língua inglesa, pois, na divisão dos três grupos de estudantes, havia apenas uma professora de língua inglesa, no caso eu. No grupo que eu acompanhei, em alguns momentos, houve a possibilidade de fomentar o uso da língua adicional para objetivos comunicativos e de forma mais concreta em relação aos animais da Mata Atlântica e os elementos da bomba de sementes.

Na Oficina de Vestígios de Pegadas, em alguns momentos, os estudantes naturalmente compartilharam com a monitora como se falavam os nomes de animais em inglês como, por exemplo, o furão, que se chama *ferret*; a onça; que se chama *jaguar*; e o tamanduá, que se chama *anteater*.

Para os estudantes, foi significativo estudar sobre esses animais, pois pertencem à fauna brasileira, alguns tendo seus nomes originários do Tupi Guarani e traduções na Língua Inglesa bem diferentes. O nome do tamanduá em inglês, *anteater*, significa literalmente “comedor de formigas”, ant = formigas; eater = comedor; já no Tupi Guarani significa “caçador de formigas”. Para as crianças, foi muito interessante entender esse processo de formação de palavras e seus significados.

É importante frisar que os livros didáticos de língua inglesa são criados para serem vendidos para todo o mundo e, normalmente, são importados para o Brasil, ou seja, são bastante carregados de culturas anglófonas estereotipadas e, algumas vezes, sem sentido para as crianças brasileiras.

Portanto, quando o material didático de língua inglesa trata de animais, há uma sequência de nomes como, por exemplo, castor, alce, leão, entre outros e, raramente, há animais da fauna brasileira. Quando a professora de Língua Inglesa propõe uma análise da cadeia alimentar da Mata Atlântica relacionando com o nome de animais de uma região em que os estudantes terão contato, acaba por despertar o interesse para a aprendizagem, criando sentido para se conhecer esses animais e sua alimentação.

A Figura 21 representa o processo de encontro e modelagem dos vestígios de pegadas de animais da Mata Atlântica. Nessa oficina, os estudantes puderam aprender um pouco mais sobre quais são os animais nativos desse habitat, sua alimentação e explorar o espaço da mata para encontrar as pegadas.

Figura 21: Oficina de encontro e modelagem dos vestígios de pegadas de animais da Mata Atlântica



Ao final do processo de engessamento das pegadas, os estudantes puderam comparar seus moldes com o desenho do livro com informações sobre o animal, além de levar o molde de gesso para casa.

A oficina de bomba de sementes foi iniciada pelo instrutor, que explicou a origem e razão da existência das bombas de sementes e seu mentor, Masanobu Fukuoka. Após conhecer um pouco mais do conceito e uso dessas bombas, os estudantes foram divididos em três grupos para iniciar o processo de criação.

Figura 22 – Oficina de criação das bombas de sementes que foram arremessadas na agroflorestal do Ekôa Park



Fonte: autora, 2022.

O primeiro grupo ficou responsável por selecionar e separar as sementes, o segundo grupo ficou responsável por criar a massa da bomba e o terceiro grupo ficou responsável por inserir as sementes na bomba e fechá-la. Ao final da oficina, todos

subiram ao deck do local e lançaram as bombas em direção à agrofloresta do Ekôa Park.

A aula de campo foi muito proveitosa e proporcionou aos estudantes uma experiência interdisciplinar, com aprendizagens muito significativas, contextualizadas e integradas. As oficinas, espaços de lazer e culturais, instalações artísticas e sinaléticas bilíngues forneceram recursos aos docentes e discentes para que o tema *Life on Earth* fosse vivenciado de maneira contextualizada.

Os estudantes puderam ter contato com um ambiente que valoriza diversas culturas, o meio ambiente, a sustentabilidade ambiental, o cuidado com as diversas manifestações de vida. Dessa forma, puderam vivenciar, pelas lentes de um cidadão global, a interdependência dos ecossistemas no mundo, as possíveis soluções para se regenerar o meio ambiente e possíveis alternativas de avanço tecnológico congruente com a preservação ambiental.

Embora a proposta de avaliação integrada não tenha tomado forma e não tenha sido aplicada aos estudantes, houve, em Língua Inglesa, o movimento de propor uma avaliação com pontos de integração com Educação Física e Geografia, conforme havia se projetado anteriormente. A avaliação foi aplicada e corrigida apenas pela professora de Língua Inglesa, sendo que a nota também foi computada apenas para esse componente curricular.

A avaliação proposta se aproxima de dois IDCs relativos à avaliação das aprendizagens sugeridos por Paraná (2021) na perspectiva metodológica CLIL, pois avalia a capacidade de comunicação dos estudantes e integra conteúdo e o uso da língua adicional como meio para esse conhecimento. A Figura 23 ilustra a avaliação do componente de Língua Inglesa. Trata-se de avaliação que visa desenvolver a comunicação de temas de outras áreas do conhecimento por meio da língua adicional, entretanto não pode ser considerada uma avaliação integrada, pois não foi utilizada como instrumento avaliativo para outros componentes curriculares.

Figura 23 - Avaliação de produção textual em Língua Inglesa

Nome: [redacted] Nº: [redacted]
 Class: 4th Grade Date: August /08/2022
 Subject: English Teacher: Fernanda / Lucas

Medianeira
 Prefeitura de Educação

AV 1 - WRITING TEST - 2nd TRIMESTER

Close your eyes and remember the field class in Ekôa Park. Now, choose one landscape that you saw in Ekôa Park. Draw this landscape with 6 natural elements and people practicing 2 adventure sports on it. Then, write a short text explaining the natural elements and describing what those people are doing.



If you go to Ekôa Park, you can see many colorful flowers, big trees and little trees. The grass is green, fresh and soft, the sun is brilliant, the sky is very blue. The clouds is soft. She is climbing, she is slacklining. If you go in a sunny day you can have a picnic on the grass.

- Av. José Richa, nº 10546 - Prado Velho - CEP 81690 100 - Fone 41 3218 8000 - Curitiba - PR - www.colegiomedianeira.

Fonte: autora, 2022.

A avaliação ilustrada na Figura 23 propôs aos estudantes desenharem uma paisagem do Ekôa Park inserindo seis elementos da natureza e duas pessoas praticando dois esportes de aventura que fossem possíveis de serem feitos no local. Antes de iniciar a avaliação, a professora de Inglês mostrou no projetor várias fotos de paisagens registradas no dia da aula de campo para auxiliar a memória dos estudantes e para também dar subsídio para a produção dos estudantes que estavam ausentes no dia da aula de campo.

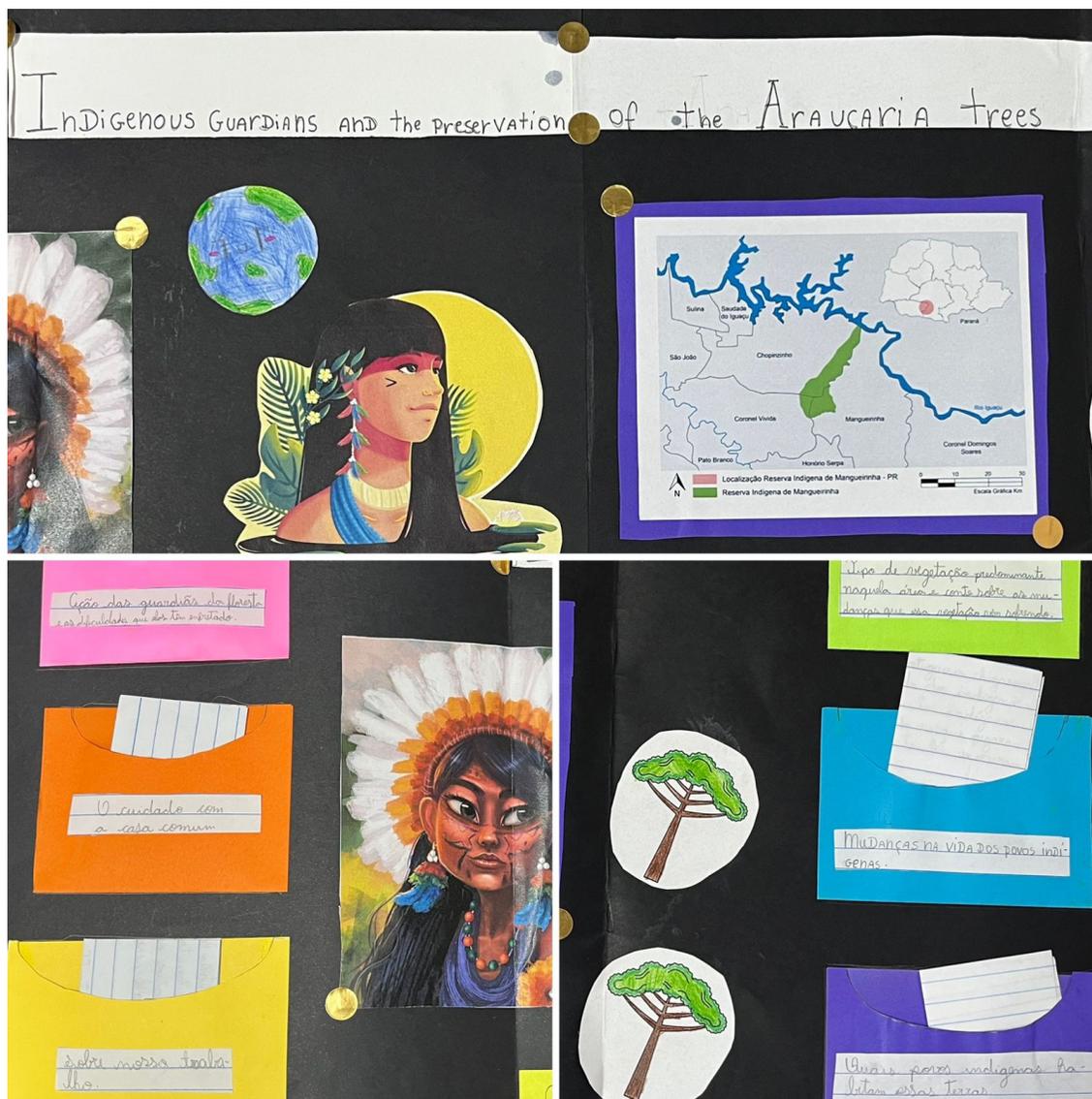
Foram disponibilizadas três aulas de Língua Inglesa para a escrita da produção textual. Os estudantes puderam fazer uso do dicionário físico e, eventualmente, tirar algumas dúvidas com a professora apenas para direcionar a escrita.

A Figura 23 mostra um texto produzido por uma estudante do 4º ano do Ensino Fundamental I. Seu texto engloba vários itens lexicais e gramaticais como, por exemplo, adjetivos, vocabulário relacionado ao tema, preposições de lugar, modo condicional e verbos no presente contínuo. Contudo, seu texto, além de bem desenvolvido na língua inglesa abarca conteúdos relacionados aos outros componentes curriculares que são os esportes de aventura e a paisagem geográfica, ambos estudados em Educação Física e Geografia.

Essa avaliação contribuiu para a integração dos conhecimentos acerca da temática abordada, dando desfecho ao tema e garantindo a consolidação e significado das aprendizagens vivenciadas. Sendo assim, os estudantes puderam demonstrar e perceber todo seu potencial em diversas áreas do conhecimento, contribuindo para ampliar o conceito de aprendizagem da língua adicional como um objeto de estudo para uma aprendizagem como meio de comunicação, convergindo com o que propõem Garcia e Wei (2014). Além disso, percebe-se que esse tipo de instrumento avaliativo objetiva o uso da língua adicional como evidência de aprendizagem de temáticas de outros componentes curriculares, tal como recomendam Coyle, Hood e Marsh (2010).

A segurança dos estudantes em utilizar seu repertório linguístico se revela no cotidiano e em atividades de outros componentes curriculares, conforme ilustrado na Figura 24.

Figura 24 – Scrapbook desenvolvido na aula de História sobre os povos originários e a geografia do Estado do Paraná



Fonte: autora, 2022.

Essa atividade objetivou capacitar os estudantes a produzirem um gênero textual informativo sobre o processo de colonização portuguesa no Paraná, o genocídio indígena nessa época e a representatividade indígena na preservação ambiental no século XXI. O tema e veículo desse trabalho visaram ao desenvolvimento da criticidade, que é o core de um cidadão global (ANDREOTTI; PASHBY, 2015; REIMERS, 2016), além de prezar pela formação de sujeitos compassivos, competentes, comprometidos, conscientes e criativos (RJE, 2020), dentro das possibilidades da faixa etária de estudantes do 4º ano.

A criação do *scrapbook* interativo foi feita na aula de História e não houve exigência de uso da língua inglesa, contudo alguns estudantes perceberam a possibilidade de usar a língua adicional para nomear o título do trabalho, evidenciando, dessa forma, um processo de translanguagem (GARCIA; WEI, 2014) e de uso da língua adicional como meio de comunicação e não apenas como objeto de estudo (COYLE; HOOD; MARSH, 2010).

Além disso, essa ação pedagógica exemplifica de que forma um professor monolíngue pode fomentar a aprendizagem dos estudantes em outras línguas na educação bilíngue (GARCÍA; WEI, 2014). É importante destacar que os estudantes consultaram a professora de Língua Inglesa para terem a garantia de que estavam expressando a sintaxe do título de forma adequada. Portanto, nesse processo de educação bilíngue, é essencial a cooperação entre os docentes para que juntos possam garantir subsídios entre si e dar segurança aos estudantes.

5.3 AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE COCRIAÇÃO E EXECUÇÃO DO PLANEJAMENTO BILÍNGUE INTEGRADO

No dia 25 de julho ocorreu a última reunião do grupo de pesquisa para que todas as professoras pudessem fazer a leitura completa do planejamento. Ao finalizarem a leitura, em momento de avaliação de todo o processo, as professoras relataram dificuldades em encontrar materiais audiovisuais e fontes escritas em língua inglesa para que pudessem trabalhar os conteúdos de forma bilíngue.

Como se trata de um grupo docente não completamente bilíngue, o movimento para se trabalhar o bilinguismo tem sido de fomentar os estudantes para que eles se expressem oralmente, façam pesquisas, leiam e escrevam na língua adicional em momentos das aulas com as professoras regentes ou das aulas de Educação Física e Arte. Como nem todas as professoras têm conhecimento linguístico, a dificuldade enfrentada por elas é encontrar materiais em língua inglesa, pois há a necessidade de se pesquisar materiais noutra língua. Portanto, a professora de língua inglesa exerce um papel muito importante de articuladora entre o conteúdo específico dos componentes curriculares com a língua adicional.

No caso do planejamento *Life on Earth*, eu, enquanto professora de Língua Inglesa, tive dificuldades em encontrar materiais em língua inglesa que discorressem

sobre a Mata Atlântica. Portanto, sugeri um vídeo para o componente de História que mostrava algumas imagens da *Atlantic Forest* e doze animais que habitam a região.

No componente de Educação Física, foi mais fácil encontrar material em língua inglesa, pois muitos esportes de aventura são nomeados em línguas adicionais como, por exemplo, *slackline*, *trekking* e *parkour*. Nesse caso, foi possível encontrar muitos vídeos, blogs e reportagens sobre esses esportes. A professora optou em utilizar alguns vídeos e disponibilizou para os estudantes materiais em língua inglesa sobre alguns esportes de aventura.

Na última reunião do grupo de pesquisa, as professoras perceberam que, em comparação ao planejamento bilíngue integrado realizado no 1º trimestre, o planejamento *Life on Earth* teve menos estratégias bilíngues. O grupo entendeu que isso ocorreu pela dificuldade de se encontrar materiais bilíngues sobre a temática abordada. Contudo, o grupo de professoras também sinalizou que, pela rigidez da matriz curricular, nem sempre é possível integrar. Nesse mesmo sentido, sendo a maioria dos professores monolíngues, nem sempre é possível trazer estratégias bilíngues em todos os componentes curriculares. Dessa forma, o grupo entendeu que o movimento de integrar e de se trabalhar a língua adicional pode variar na quantidade de estratégias bilíngues e de integração entre os componentes curriculares de acordo com o trimestre e/ou a temática envolvida.

Um obstáculo para a integração curricular é o modelo de matriz curricular que segue um modelo tecnicista que a Secretaria de Educação do Estado do Paraná exige das escolas públicas e privadas. A matriz curricular é organizada em quatro colunas: 1. Unidade Temática; 2. Objeto de Conhecimento; 3. Objetivos de Aprendizagem e 4. Conteúdos.

Se a construção do planejamento bilíngue integrado for articulada a partir do objeto de conhecimento ou dos conteúdos, é muito mais difícil encontrar pontos de integração, pois a especificidade do conteúdo limita o encontro de pontos de convergência entre as áreas do conhecimento.

Por outro lado, é possível encontrar mais pontos de integração e convergência se o planejamento bilíngue integrado for articulado a partir dos objetivos de aprendizagem, perspectiva mais próxima da noção de competências a serem desenvolvidas nos estudantes. Portanto, a integração curricular é facilitada quando o planejamento é criado a partir dos objetivos de aprendizagem, convergindo para uma visão mais abrangente das competências e habilidades que os educadores objetivam

desenvolver nos estudantes. Construir o planejamento a partir de uma perspectiva não disciplinar de currículo permite maior intencionalidade interdisciplinar para com os componentes curriculares.

Dessa forma, ter um planejamento de aula pautado em uma formação integral e interdisciplinar que visa desenvolver nos estudantes diversas competências (SANTOS, 2006) oportuniza traçar estratégias bilíngues que vislumbram a língua adicional como meio para se atingir o conhecimento. (COYLE; HOOD; MARSH, 2010). Além disso, converge com os IDCs propostos por Paraná (2021) sobre o objetivo de desenvolver competências em detrimento de conteúdos como condição de implementação exitosa na abordagem CLIL.

O movimento de implementação de um currículo integrado bilíngue baseado na abordagem CLIL objetiva maiores e melhores aprendizagens, portanto é de suma importância consultar os docentes para que, a partir de evidências de aprendizagens e pautas de observação, possam relatar como tem sido a aprendizagem dos estudantes.

As professoras cocriadoras do planejamento bilíngue integrado *Life On Earth* foram questionadas sobre suas percepções em relação às aprendizagens dos estudantes e todas afirmaram ser uma metodologia com grande potencial de desenvolvimento da aprendizagem.

Uma professora regente avaliou que é “uma aprendizagem significativa e que está ampliando horizontes metodológicos na busca de uma educação integral”. Outra professora regente afirmou que “o ensino bilíngue integrado é uma forma de ressignificar, com mais sentido, o acesso ao conhecimento das crianças. Dessa maneira, o conhecimento não fica restrito a apenas um componente curricular. As crianças vão percebendo o quão relacionado estão as áreas dos conhecimentos e que muitos elementos da língua inglesa fazem parte do nosso dia a dia.”

Ainda sobre a aprendizagem dos estudantes, a professora de Educação Física destacou que “o que foi mais interessante é que alguns estudantes, mesmo sem solicitar que a escrita seja em inglês, quando percebem as conexões de vocabulário, realizam tentativas, demonstrando interesse em expressar o que sabem”. A professora também pontuou que “a aprendizagem se torna mais significativa de forma integrada, mas a maior dificuldade é dar conta dos conteúdos, avaliações e prazos, além de deixar a integração de forma natural no componente”.

É consenso entre as professoras que o planejamento bilíngue integrado favorece as aprendizagens dos estudantes. Segundo uma professora regente, ele possibilita “ampliar o universo de experiências dos estudantes em torno dos conteúdos”. A professora complementa sua reflexão destacando que o engessamento da matriz curricular dificulta o trabalho integrado e, por isso, conclui que

Temos a necessidade de um currículo flexível e sem divisões trimestrais, porque temos que deslocar os conteúdos que estavam de acordo com o tempo cronológico de desenvolvimento e construção de conceitos. Talvez tenhamos que pensar nossos planejamentos a partir de competências na lógica do planejamento bilíngue integrado.

Portanto, compreende-se que o planejamento bilíngue integrado gera mais aprendizagens significativas e contextualizadas, porém há dois fatores para se tomar nota: I. a integração precisa ser leve, natural e intencional, ou seja, sem forçar uma integração superficial; e II. é necessário repensar o processo avaliativo num modelo de currículo integrado bilíngue.

Sobre a recepção da língua inglesa pelos estudantes durante as aulas de outros componentes curriculares, as professoras relataram que a maioria dos estudantes se demonstraram mais receptivos, porém outros não, questionando o porquê de a professora utilizar a língua inglesa naquele momento.

Quando a turma é mais aberta para utilizar a língua inglesa, as professoras relataram que os estudantes gostam de tirar dúvidas sobre vocabulário e de relatar novas aprendizagens na língua adicional. Percebe-se aqui um movimento de mudança de cultura que aos poucos pode ser lapidado para que não haja mais estranhamento, por parte dos estudantes, ao se utilizar outras línguas no ambiente escolar.

Outro ponto de zelo e cuidado com os educadores é de lembrar que a maioria deles são monolíngues, e, portanto, é importante ter um olhar de respeito pelo educador que irá trabalhar com a língua adicional no seu campo de segurança. Segundo Paraná (2021), a comunidade escolar deve se mostrar satisfeita com a maneira pela qual a iniciativa de CLIL está sendo implementada na escola para garantir um clima institucional saudável.

Por esse prisma, de uso da língua inglesa por docentes que, majoritariamente, são monolíngues, o relato das professoras é de se sentirem desafiadas.

- I. “Eu senti ansiedade e bastante desafiada a buscar mais conhecimento com a língua inglesa e pesquisar formas de trazer o contexto da língua adicional para nossa realidade.” (Professora A).
- II. “No início foi um tanto desafiador e diria até um pouco mecânico. Já no segundo planejamento integrado, houve um envolvimento mais harmônico na escolha das propostas, assim como na condução. Vejo como um trabalho essencial e possível, desde que tenhamos tempo hábil para planejar e de fato vivenciar com os estudantes.” (Professora B).
- III. “Eu, particularmente, gosto e me sinto estimulada a estudar e pesquisar mais. Surgem dúvidas no decorrer, mas o trabalho em parceria com as professoras de Inglês facilita esse processo. As maiores dúvidas surgem quanto à pronúncia. A maior insegurança é pronunciar de forma incorreta e ensinar de forma incorreta.” (Professora C).
- IV. “Confesso que, ao trabalhar com a língua inglesa, é sempre algo desafiador e ao mesmo tempo desconfortável, já que não tenho conhecimento do idioma. Por essa razão, para propor atividades bilíngues, necessito da ajuda da *teacher*, e as crianças me ajudam muito com a leitura e a tradução e é claro que não pode faltar a consulta no *Linguee*.” (Professora D).

Em nível de gestão educacional, é importante a equipe mapear esses sentimentos de insegurança e ansiedade para que os gestores possam dar direcionamentos adequados sobre alguns pontos mais sensíveis da execução do planejamento bilíngue integrado. Esses pontos são:

- I. De que forma um professor monolíngue pode utilizar a língua adicional na sua aula.
- II. Como fomentar o uso da língua adicional por parte dos estudantes em todos os componentes curriculares.
- III. Formar os professores de Língua Inglesa para que sejam assessores de língua adicional e que também contribuam com os demais professores para fazerem o uso da língua inglesa com confiança.

Com esses pontos sensíveis bem esclarecidos para os docentes, a equipe de gestão da instituição pode manter um clima de satisfação com a implementação da iniciativa CLIL e focar na qualificação dos processos pedagógicos.

Durante a criação do planejamento bilíngue integrado *Life On Earth*, houve a discussão das professoras sobre o processo avaliativo. O grupo docente compreendia que, em se tratando de um planejamento integrado todo organizado de forma coletiva e cooperativa, era, portanto, lógico se projetar uma avaliação integrada.

A falta de tempo foi o principal empecilho para a criação e aplicação da avaliação integrada, pois as professoras já haviam discutido como fariam o formato do instrumento avaliativo e como seriam as propostas de produção, porém faltou tempo para criar os critérios avaliativos e organizar, via planejamento, o tempo de aplicação dessa avaliação integrada.

Segundo uma professora regente, é “fundamental tempo para planejamento coletivo e individual”. Outra professora complementa que é necessário que a criação da avaliação integrada deve ser feita com todo o grupo docente presente e durante as reuniões, ou seja, não há como organizar a avaliação integrada por e-mail ou uma conversa entre algumas professoras no horário de intervalo ou da hora permanência.

A professora de Educação Física sinaliza que, além do tempo adequado para que sejam discutidos os critérios e estratégias da avaliação integrada, é essencial que haja sensibilidade por parte do grupo docente para organizar o tempo de aplicação da avaliação integrada tendo em vista o tempo de aula de cada componente curricular.

Portanto, entende-se que a gestão do tempo é um fator determinante para a cocriação e execução do planejamento bilíngue integrado. É essencial que haja tempo de qualidade e que seja produtivo para encontrar pontos de convergência entre os componentes curriculares, projetar o delineamento inicial do planejamento, descrever esse planejamento, fazer uma leitura completa do arquivo e organizar a avaliação integrada com tempo para se discutir o instrumento avaliativo, os critérios avaliativos e forma de execução.

Em suma, o processo de cocriação deste planejamento bilíngue integrado gerou muitas aprendizagens aos estudantes, pois ampliou conexões entre as áreas do conhecimento e também de contato com a língua adicional. Além disso, a experiência de planejar coletivamente fortaleceu o grupo de educadores para compreenderem seu papel na formação de cidadãos globais, pois, uma vez que as aprendizagens são interconectadas e significativas, há maior clareza aos educadores

sobre o objetivo de se aprender um tema ou um conteúdo visando impactos (trans)formadores na vida dos estudantes e na sociedade.

5.4 SÍNTESE DA EXPERIÊNCIA DE COCRIAÇÃO E EXECUÇÃO DO PLANEJAMENTO BILÍNGUE INTEGRADO

Nesta seção, sintetizo os principais pontos das experiências alcançadas com a cocriação e execução do planejamento bilíngue integrado *Life On Earth*. Os pontos destacados dizem respeito a aspectos analisados durante a pesquisa e que podem vir a contribuir com a instituição escolar durante a implementação de um currículo bilíngue integrado baseado na abordagem CLIL.

I. A Matriz Curricular

O currículo bilíngue integrado sustenta-se sobre um conceito de educação interdisciplinar, holística e que busque desenvolver a aprendizagem da língua adicional como meio para se acessar o conhecimento. Portanto, compreende-se como fundamental que todos os professores tenham acesso e conhecimento da matriz curricular de todos os componentes curriculares da série.

É importante que todos os docentes estabeleçam uma identidade com o projeto de um currículo bilíngue integrado que se baseia em cooperativismo, colaboração, interdisciplinaridade, desenvolvimento de competências e na aprendizagem por meio da língua adicional. Para isso, os docentes precisam estar familiarizados com as matrizes curriculares dos diversos componentes e não somente daquele que compete a eles lecionar.

Nesse sentido, é importante que cada professor seja responsável por um componente curricular e conheça a fundo a especificidade do componente, porém é necessário que esse profissional também conheça a matriz curricular de outros componentes curriculares para propor estratégias interdisciplinares e mais integradoras.

II. A Escolha do Tema

Segundo Hernandez e Ventura (1998), para desenvolver um projeto de trabalho, os docentes podem tomar como base um tema gerador alinhado à matriz curricular; uma experiência comum da turma; algum fato da atualidade; um problema levantado pelo professor ou um problema emergido de um projeto anterior e que ficou pendente. Há de se acrescentar que há outras possibilidades como, por exemplo, um problema levantado pelos estudantes; uma pesquisa sobre a solução para um problema do bairro da escola, entre outras possibilidades, de acordo com a faixa etária dos estudantes.

Portanto, há várias fontes em que os docentes podem buscar inspirações para a escolha do tema que permeará os componentes curriculares em busca da integração curricular e do desenvolvimento de diversas competências.

III. O Delineamento Inicial

O delineamento inicial é uma forma de esboço que os docentes precisam organizar de forma clara e objetiva, pois o delineamento é o objeto que os professores deverão consultar para descreverem no planejamento o tema, objetivo de aula e estratégias pedagógicas.

O delineamento inicial é a base do planejamento, pois garante clareza e agilidade para o professor consultar quais são os pontos convergentes e intencionalidades pedagógicas em cada componente curricular. Esse esboço é como se fosse a espinha dorsal do planejamento, pois funciona como a estrutura do planejamento a ser descrito.

IV. Escrita do Planejamento Bilíngue Integrado

A construção do planejamento bilíngue integrado ocorre em quatro passos, sendo estes: I. Escolha do tema. II. Desenvolvimento do delineamento inicial. III. Escrita detalhada e descritiva do planejamento. IV. Leitura coletiva do planejamento já concluído.

A escolha do tema e desenvolvimento do delineamento inicial são os dois passos mais demorados e basilares para a criação do planejamento integrado

bilíngue. Portanto, para que o planejamento tome forma, é importante que o grupo docente se concentre nesses dois passos iniciais e consiga concluí-los de maneira clara e objetiva.

No plano ideal, o terceiro passo, que é a escrita do planejamento bilíngue integrado, deve ser feito durante as reuniões pedagógicas semanais. Contudo, por conta das dinâmicas da instituição educacional, pode não ser possível conseguir disponibilizar tempo de reunião para que a escrita detalhada do planejamento seja feita coletivamente.

Portanto, a instituição deve priorizar tempo de reunião para produção coletiva dos passos I, II e IV. O passo IV é a leitura coletiva do planejamento integrado bilíngue já concluído com as estratégias e objetivos descritos para que o grupo possa fazer os últimos ajustes necessários para a execução do planejamento.

A leitura coletiva do planejamento finalizado gera impactos positivos para o grupo docente, pois garante clareza das estratégias de todos os componentes curriculares e, conseqüentemente, gera melhor visualização dos pontos de integração e intencionalidade pedagógica com o uso da língua adicional.

Dessa forma, os professores se sentem mais seguros e têm mais clareza sobre o seu papel como fomentadores do uso e do contato da língua inglesa em suas aulas. Além disso, há maior compreensão da intencionalidade pedagógica de todo o planejamento bilíngue integrado.

V. Instrumento Avaliativo Integrado

No planejamento integrado bilíngue, houve a perspectiva de cocriação de uma avaliação integrada. Embora o grupo docente tenha projetado o modelo de avaliação integrada, as professoras, ao final, recuaram e não puseram em prática esse instrumento avaliativo.

O principal motivo defendido pelas professoras foi a falta de tempo para organizar os critérios avaliativos e a forma de execução dessa avaliação. As professoras defendem que o instrumento e os critérios sejam criados coletivamente, assim como o planejamento bilíngue integrado.

Portanto, é importante destacar que, para implementar um currículo bilíngue integrado, há demanda de tempo de reunião adequado para alinhar todas as estratégias integradas e bilíngues necessárias, incluída a etapa de avaliação.

VI. Papel do Professor de Língua Inglesa

Aderir a um currículo bilíngue integrado quando a maioria dos professores são monolíngues é um desafio para todas as instâncias de uma instituição educacional. Portanto, há de se pensar em como garantir segurança a esses docentes que são estimulados a trabalhar propostas bilíngues em sala de aula.

O professor de Língua Inglesa é o ponto de equilíbrio do grupo docente, pois, sendo conhecedor da língua adicional, pode orientar os professores sobre o nível linguístico dos estudantes, propor materiais e fontes bilíngues aos demais componentes curriculares, validar as tentativas de fala e escrita dos demais professores e incentivar o uso da língua inglesa noutros espaços escolares.

Nesse sentido, o professor de Língua Inglesa exerce a função de assessor de língua ao contribuir com pesquisas, busca de fontes e materiais bilíngues que possam ser utilizados nas aulas. Além disso, a postura aberta do professor de Língua Inglesa, nas reuniões e no dia a dia escolar, contribui para incentivar o uso da língua inglesa por parte de todos os educadores. Esse incentivo faz com que os professores se sintam confortáveis para trabalharem na educação bilíngue.

VII. Papel dos Professores dos demais Componentes Curriculares

Ansiedade e desafio foram os sentimentos destacados pelas professoras regentes e de aulas especiais durante o processo de execução do planejamento bilíngue integrado. É importante destacar que esse sentimento dos docentes ocorre pela falta de conhecimento da língua adicional, ou seja, são professores, em sua maioria, monolíngues imersos numa implementação de um currículo bilíngue.

Portanto, é extremamente importante que a instituição deixe claro o papel do professor de outros componentes curriculares para a aprendizagem da língua adicional num currículo bilíngue integrado com professores monolíngues.

Os professores regentes e de aulas especiais são responsáveis pela organização e aplicação da matriz curricular, pela criação de estratégias metodológicas que visem ao desenvolvimento de competências dos estudantes e à

formação de cidadãos globais, pela criação e aplicação das avaliações e pelo fomento ao uso da língua inglesa por parte dos estudantes.

Portanto, em relação à língua adicional, os professores regentes e de aulas especiais são incentivadores de seus estudantes para que eles façam uso de todo o seu repertório linguístico. Os professores também podem ampliar momentos de contato dos discentes com a língua adicional, por meio de recursos audiovisuais e gêneros textuais.

VIII. Cidadania Global

A temática principal do planejamento *Life on Earth* foi sobre a ecologia e a valorização dos povos originários da região do Paraná. Portanto, na perspectiva da formação de cidadãos globais, os objetivos dos componentes curriculares ficaram centrados na conscientização da justiça ambiental.

O planejamento permeou temas como, por exemplo, a importância do meio ambiente, os impactos negativos que a falta de cuidado com a natureza pode ocasionar em todo o planeta, a elucidação da destruição desenfreada do meio ambiente praticada pelos colonizadores que exploraram os recursos naturais e a escravização dos indígenas, além da valorização da cultura indígena como guardiões da floresta e do meio ambiente.

5.5 RECOMENDAÇÕES

O objetivo desta seção é apresentar pontos importantes averiguados durante a pesquisa-ação que são potentes para qualificar o processo de implementação do currículo bilíngue integrado no Colégio Medianeira.

I. Planejamento

As reuniões de professores são primordiais para a cocriação de planejamentos bilíngues integrados, pois a integração exige um trabalho colaborativo. São nas reuniões que os docentes podem analisar a matriz curricular buscando pontos de convergência para a elaboração do planejamento, incluindo a cocriação do instrumento avaliativo integrado e seus critérios avaliativos.

O planejamento *Life on Earth* foi organizado para ser executado por duas semanas e para isso necessitou de sete reuniões. Porém, houve a necessidade de sete reuniões, pois as pautas eram diversas e não exclusivas para trabalhar sobre o planejamento. Por isso, as professoras tiveram que trabalhar parte das reuniões sobre outras pautas e ao mesmo tempo organizar o planejamento bilíngue integrado e o instrumento avaliativo integrado. Por esse motivo, foi necessário agendar duas reuniões extras para dar continuidade e finalizar o planejamento.

É importante lembrar que ainda faltou tempo para elaborar os critérios avaliativos da avaliação integrada, e, portanto, seria necessária mais uma reunião para concluir essa demanda. Dessa forma, isso resultaria em oito reuniões para elaborar o planejamento bilíngue integrado para duas semanas de aulas.

No Colégio Medianeira, as reuniões de professores acontecem todas as quartas-feiras das 18h30 às 20h10, totalizando duas horas-aula por semana. Se as reuniões fossem exclusivas para a cocriação do planejamento bilíngue integrado, seria possível concluí-lo, aproximadamente, em quatro reuniões. Nesse caso, uma reunião seria para a análise geral das matrizes curriculares e escolha do tema visando à formação de cidadãos globais; a segunda reunião seria para o desenvolvimento do delineamento inicial; a terceira reunião para a discussão do instrumento avaliativo e criação dos critérios avaliativos integrados e, por fim, a quarta reunião para a leitura coletiva do planejamento concluído.

Para que a quarta reunião seja satisfatória, é necessário dar um intervalo de uma a duas semanas entre a terceira e quarta reunião, pois os professores precisam fazer as descrições mais detalhadas no planejamento, com o objetivo de ter o planejamento já concluído na última etapa, que é a leitura coletiva.

O formato de organização das reuniões com várias pautas é incompatível com a complexidade da elaboração de um planejamento bilíngue integrado. Portanto, é essencial que a gestão organize o calendário de reuniões já projetando que haja reuniões exclusivas para a cocriação do planejamento, tendo em vista o passo a passo do processo de elaboração de um planejamento colaborativo.

Além disso, o grupo de professores precisa ter claro o passo a passo do processo de elaboração do planejamento e traçar metas em cada reunião para que todos os professores mantenham foco nas discussões e busquem cumprir os objetivos dentro do tempo de reunião.

II. Concepção Pedagógica do Currículo Bilíngue Integrado

A pedagogia da Educação Bilíngue defende que o ensino-aprendizagem da língua adicional seja ampliado para outros componentes curriculares, além das aulas específicas de língua. Por esse motivo, a língua adicional é vista como meio de instrução ou meio de comunicação para se atingir diversos conhecimentos das áreas dos componentes curriculares.

Dessa forma, a Educação Bilíngue é divergente do ensino da língua adicional como apenas objeto de estudo, pois visa desenvolver competências comunicativas que ampliem o uso da língua adicional para situações autênticas de forma contextualizada.

Nesse sentido, a abordagem CLIL contribui para que a língua adicional seja uma ferramenta para o conhecimento, pois oportuniza o contato com a língua para se compreender um conceito ou objetivo de aprendizagem de uma área do conhecimento. Nesse sentido, o trabalho de interdisciplinaridade conecta-se com essa visão de língua adicional como meio de instrução, pois possibilita que os estudantes percebam maiores conexões na língua materna e na língua adicional entre as áreas do conhecimento.

Portanto, para que a implementação de um currículo bilíngue integrado seja mais fluida e exitosa, a instituição escolar pode avaliar a viabilidade da construção de uma matriz curricular baseada na pedagogia por projetos. A aprendizagem bilíngue e integrada implica transbordar as barreiras conteudistas delimitadas por disciplinas e, portanto, a pedagogia por projetos de trabalho vem a contribuir com um ensino-aprendizagem mais interdisciplinar e integrado, com foco no desenvolvimento de competências.

III. Investimento em Formação Docente

Como já mencionado ao longo da pesquisa, a maioria dos professores do Colégio Medianeira são monolíngues. Embora pareça, esse fato não impede a implementação de um currículo bilíngue integrado e, inclusive, é muito viável desenvolver estratégias bilíngues conforme evidenciado nesta pesquisa.

Primeiramente, é importante destacar que o Colégio Medianeira é integrante desde 2020 do programa bilíngue da Unisinos Education, a qual proporciona para

todos os educadores da área pedagógica e administrativa cursos específicos sobre Educação Bi e Multilíngue, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (PARECER CNE/CEB Nº 2/2020). Essa formação é um grande avanço para a implementação de um currículo bilíngue integrado, pois instrumentaliza os educadores sobre pontos centrais da Educação Bilíngue como, por exemplo, a abordagem CLIL, como se constitui um sujeito bilíngue e como criar propostas bilíngues nos planejamentos e nos projetos escolares.

Entretanto, para que a instituição possa dar passos em busca de maiores e melhores aprendizagens dos estudantes, há de se pensar na capacitação em língua inglesa dos educadores. A assessoria da Unisinos Education disponibilizou, até o momento, duas vagas para educadores se matricularem no curso de língua inglesa da UniLínguas. As duas vagas foram preenchidas para uma professora regente do 1º ano e uma professora regente do 2º ano. A gestão escolheu as duas professoras por elas serem referência nas séries, contudo elas atuam somente com uma turma, já que são professoras regentes do Ensino Fundamental I. Entende-se que essa oferta do ensino de língua é uma oportunidade de formar os educadores, mas haverá poucos impactos nas séries e no segmento de Ensino Fundamental I para a formação bilíngue dos estudantes do Colégio Medianeira.

Entende-se que formar em língua inglesa todos os docentes do segmento é um projeto a longo prazo, bastante oneroso à instituição educacional e utópico. Por isso, há de se planejar um projeto de formação direcionado a um grupo menor de educadores e com impactos assertivos a curto prazo para todo o segmento do Ensino Fundamental I para a formação bilíngue dos discentes.

Uma sugestão à gestão é ampliar a oferta de curso de língua inglesa e disponibilizar as vagas para os professores que transitam em todas as turmas de uma série. Por exemplo, no Ensino Fundamental I, nas séries de 1º, 2º e 3º anos, há na matriz curricular aulas de Musicalização, Arte e Educação Física, sendo que os professores desses componentes curriculares transitam em todas as turmas da série em que atuam. Nos 4º e 5º anos há, na matriz curricular, as aulas especiais de Educação Física e Arte, também com professores que transitam nas turmas da série em que atuam conforme descrição do Quadro 4.

Quadro 4 – Professores de aulas especiais que transitam em todas as turmas da série que atuam

Componente Curricular com o mesmo professor	Séries	Turmas da série em que o professor atua
Musicalização	1º, 2º e 3º anos	Todas as turmas
Arte	1º e 2º anos	Todas as turmas
Educação Física	2º e 3º anos	Todas as turmas
Educação Física	4º e 5º anos	Todas as turmas

Fonte: autora, 2022.

Enquanto pesquisadora, sugiro que a instituição mapeie quais são os docentes de aulas especiais que têm interesse em frequentar um curso de língua inglesa. Dessa forma, em curto prazo, esses docentes podem fazer uso da língua adicional nas suas aulas com foco na língua como meio de instrução.

Por exemplo, com a disponibilidade de mais duas vagas de curso de língua inglesa, há a possibilidade de formar a professora de Musicalização que atua nos 1º, 2º e 3º anos e da professora de Educação Física que atua nos 4º e 5º anos. Dessa forma, a Unidade do Ensino Fundamental I contemplaria mais tempo de contato com a língua inglesa em todas as séries. Claramente, os cenários podem variar de acordo com interesse e disponibilidade dos docentes, além da quantidade de vagas ofertadas para o curso.

A gestão da instituição educacional pode ter receio em formar professores específicos e temer ficar dependente de um único profissional. Contudo, essa estratégia ainda é a mais assertiva, em relação ao custo e ao tempo, pois exige a formação do menor número de profissionais, o que torna o processo formativo menos oneroso para a instituição. Além disso, dentro de dois a três anos, a depender da proficiência dos professores, a instituição pode oferecer aos estudantes mais tempo de contato com a língua inglesa por ter professores de aulas especiais que também usam a língua adicional.

Esse projeto de formação garante melhores aprendizagens e confiança na implementação do currículo bilíngue integrado, pois os professores de aulas especiais, com formação em língua inglesa, podem fazer uso da língua adicional com muito mais confiança e propriedade; os professores regentes podem entender melhor

o seu papel de fomentadores da língua adicional, sem ansiedade de trabalhar com a língua adicional; e a instituição educacional pode garantir às famílias a execução de um projeto de Educação Bilíngue de sucesso, com grandes evidências de aprendizagens bilíngues, interdisciplinares e integradas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi construir, implantar e avaliar, coletivamente, um plano de ensino bilíngue para o 4º ano do Ensino Fundamental I do Colégio Medianeira baseado na abordagem CLIL e fundamentado nos princípios da formação integral na perspectiva de formar cidadãos globais.

Avalia-se que o objetivo geral desta pesquisa foi plenamente atingido, pois o grupo desenvolveu e implantou um plano de ensino bilíngue e integrado organizado para duas semanas de aula das turmas de 4º ano do Ensino Fundamental I. A temática abordada do planejamento foi sobre *A Vida na Terra/Life on Earth*, a qual permeou temas caros à formação de cidadãos globais pela perspectiva ambiental, considerando a faixa etária dos estudantes.

O planejamento foi desenhado para proporcionar reflexões sobre a importância do cuidado com a casa comum, os impactos negativos que ocorrem em todo o planeta pela falta de cuidado com o meio ambiente, a elucidação de fatos históricos sobre a destruição desenfreada do meio ambiente e a escravização de populações praticada pelos colonizadores, além da valorização da cultura indígena para o século XXI como guardiões da floresta.

Nesta investigação, utilizou-se a metodologia da pesquisa-ação, realizando-se uma intervenção cooperativamente com um grupo de professores da escola. Portanto, o percurso da pesquisa e as decisões tomadas, por vezes, não estiveram sob total controle da pesquisadora, mas sim da totalidade do grupo que contribuiu com a pesquisa-ação. Nesse sentido, a pesquisadora teve a atribuição de ser facilitadora e, portanto, não houve imposição de procedimentos, mas sim, de forma democrática, aconteceram negociações com o grupo para encontrar as soluções de acordo com o contexto da escola e o objetivo da pesquisa.

Além disso, o grupo da pesquisa-ação conseguiu desenvolver um planejamento bilíngue e integrado, embora tenha sido cerceado pela estrutura conteudista da matriz curricular e pelo grupo docente ser composto, em sua maioria, por professores monolíngues. Dentro das possibilidades da realidade da escola e dos educadores, o plano de ensino possuiu elementos característicos da abordagem CLIL, em especial sobre a visão da língua adicional como meio para se atingir o conhecimento, indo além da concepção tradicional de se considerar a língua apenas como objeto de estudo.

Nesse sentido, durante a execução do planejamento, discorreu-se, nas aulas de Língua Inglesa, sobre a preservação do meio ambiente, o equilíbrio ambiental ilustrado pela cadeia alimentar e os animais que vivem na Mata Atlântica. Enquanto isso, noutros componentes curriculares, houve momentos de contato com a língua inglesa por meio de vídeos e material didático impresso em língua inglesa sobre os temas abordados.

A prática pedagógica contou com um dia dedicado a uma aula de campo no Ekôa Park, um centro de educação ambiental localizado na cidade de Morretes, região litorânea do Paraná. Nesse local foi possível conhecer um pouco mais sobre alternativas de sustentabilidade no planeta, características da fauna e flora da Mata Atlântica e fatos históricos ligados ao período de colonização dos portugueses no Paraná.

Compreende-se que os objetivos da pesquisa foram plenamente atingidos e, além disso, foram identificados pontos de melhoria que podem vir a qualificar o projeto de educação bilíngue da escola na perspectiva de formação de cidadãos globais. Os pontos de melhoria identificados foram:

- I. A reconfiguração da organização das reuniões e do fluxo de construção do planejamento bilíngue integrado;
- II. A necessidade de remodelação da atual estrutura da matriz curricular para um modelo baseado em projetos de trabalho que visam contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares;
- III. Investimento em formação docente para aperfeiçoamento dos educadores em relação ao conhecimento de língua inglesa.

Entende-se que a maior entrega desta pesquisa não é seu produto, ou seja, o planejamento bilíngue integrado, mas sim as experiências consolidadas ao longo da construção e execução desse planejamento e suas potencialidades e limitações no processo de implementação.

Nas reuniões com o grupo docente, foi possível identificar as fortalezas e fragilidades no processo de criação de um plano de ensino bilíngue. Os pontos identificados como fortalezas foram: I. Foi um planejamento claramente voltado para a formação de cidadãos globais; II. Houve aprendizado da língua inglesa como meio para o conhecimento; III. Houve o encontro de pontos convergentes para a

interdisciplinaridade e integração curricular. Já outros pontos foram identificados como fragilidades como, por exemplo: I. A não execução de um instrumento avaliativo integrado; II. A falta de reuniões exclusivas para a criação do planejamento bilíngue integrado; III. A necessidade de melhor gerenciamento do tempo durante o processo de criação do planejamento; IV. As limitações nas estratégias bilíngues que ocorreram por ser um grupo docente majoritariamente monolíngue; V. Matriz curricular conteudista, que limita o desenvolvimento de trabalhos inter e transdisciplinares.

Há de se destacar que a maior fortaleza desta pesquisa foi poder evidenciar a concretização de aprendizagens muito mais significativas e contextualizadas, em que as línguas materna e adicional puderam permear diferentes componentes curriculares e serviram de instrumento para se atingir o conhecimento. Além disso, como o tema gerador do plano de ensino foi voltado à elucidação da importância do meio ambiente, foi possível contribuir com o processo de formação de cidadãos globais dos educandos do 4º ano do Ensino Fundamental I.

O desenvolvimento desta pesquisa-ação ocorreu em uma realidade concreta de uma instituição escolar, no caso, o Colégio Medianeira. Por fatores externos, nem tudo que se pretendia realizar com base no referencial teórico pôde ser implementado numa única vez, pois a chave é a o acúmulo de experiência e maturidade do grupo no processo de implementação de um currículo bilíngue integrado. É importante destacar que os resultados obtidos na realização desta pesquisa são desfechos de uma caminhada conjunta das professoras do 4º ano e que, portanto, demonstram descobertas feitas durante a construção e execução do plano de ensino para essa série escolar no Colégio Medianeira.

Desse modo, os resultados são, em parte, frutos das características da cultura institucional, do perfil das profissionais e da gestão escolar do Colégio Medianeira e, portanto, não necessariamente o processo percorrido pelo grupo docente pode ser implementado da mesma forma em outra série, instituição escolar privada ou pública.

A entrega final desta pesquisa-ação são as aprendizagens obtidas durante o processo de criação e execução do planejamento bilíngue integrado. Os resultados ampliam possibilidades de estudo sobre o entendimento e aplicabilidade da formação de cidadãos globais em diferentes séries da Educação Básica, além de abrir portas para aprofundar estudos sobre a implementação de um currículo baseado em projetos e sua relação com o bilinguismo.

A partir dos resultados obtidos, pretende-se apresentar esta pesquisa-ação à Direção Acadêmica, Administrativa e Coordenação do Ensino Fundamental I do Colégio Medianeira. Entende-se que o produto desta investigação pode subsidiar os docentes do Colégio Medianeira com conceitos de Educação para a Cidadania Global, experiências de Educação Bilíngue na instituição, possibilidades de implementação da abordagem CLIL, processo de construção colaborativa e cooperativa de um planejamento bilíngue e integrado e caminhos para um ensino-aprendizado por meio de projetos de trabalho.

Esta pesquisa foi uma experiência de como aprender uma língua adicional para além de sua formalidade sintática e lexical, permitindo que as línguas materna e adicional fossem ferramentas de reflexão e resolução de problemas. O movimento de integração curricular contribui para que os estudantes possam ampliar mais a fundo o conhecimento frente às problemáticas globais e pelos prismas de diversas áreas do conhecimento. Sendo assim, os estudantes podem estabelecer mais e melhores conexões para o desenvolvimento da consciência histórico-social-ambiental para se tornarem cidadãos globais que prezem pelo bem comum.

Esta investigação provoca reflexões para que outras pesquisas sejam viabilizadas no campo da educação bilíngue, tematizando, por exemplo, a avaliação integrada; plano de ensino bilíngue integrado para outra série da Educação Básica; plano de ensino bilíngue integrado organizado para mais semanas de aula ou um plano de ensino que trabalhe com outras línguas adicionais.

Em suma, o conhecimento da língua inglesa pode ser uma ferramenta potente para a formação de cidadãos globais, pois, como língua franca, é uma língua de comunicação que serve de ponte para o conhecimento e para se expressar e ser ouvido ao redor do mundo. Eis um caminho para a formação de cidadãos globais falantes e leitores de língua inglesa como língua franca, conscientes, críticos, compassivos, criativos e comprometidos com o bem comum e que prezem pelo fortalecimento da união das nações e contra os nacionalismos e o individualismo. Ademais, pela grande projeção que a língua inglesa tem junto às pessoas em nível global, ela é um instrumento de expressão para denunciar problemáticas e defender o meio ambiente, a sustentabilidade, as pessoas afrodescendentes e indígenas, mulheres, a igualdade e equidade social e, por fim, caminhar pela busca de um mundo melhor por meio da justiça social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Luiza Trevisan de.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O Coordenador Pedagógico (CP) e a Formação de Professores**: Intenções, Tensões e Contradições. [s.l.]: Fundação Carlos Chagas (FCC), 2011.

ANDREOTTI; Vanessa de Oliveira; PASHBY, Karen. 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**. Ohio: The Ohio State University, 2015.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **The Individualized Society**. Cambridge: Policy Cambridge Press, 2001.

BEKER, Colin; HORNBERGER, Nancy H. **An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins**. Multilingual Matter, Clevedon.

BECKER, Caroline Inês.; ENGEL, Licéria Aparecida. A Construção de Significados no Aprendizado de Língua Estrangeira. **Revista Acadêmica Licenciaturas**, v. 2, n. 2, p. 81-89, 2014.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **A Cidadania Ativa: Referendo, Plebiscito e Iniciativa Popular**. Editora Ática S.A. São Paulo, 1991.

BOUDREAU, Kristin; WOBBE, Kristin. An Introduction to Project-Based Learning in the First Year. In: WOBBE, Kristin; STERLLING, Elizabeth A. (ed). **Project-Based Learning in the First Year: Beyond all Expectations**. Virginia, USA: Stylus Publishing, 2019.

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

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual Practice as Spatial Repertoires**: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations. Pennsylvania: Oxford University Press, 2017.

COLÉGIO MEDIANEIRA. **Missão, visão e valores**, 2021. Disponível em: <https://www.colegiomedianeira.g12.br/sobre-nos/missao-visao-e-valores/>. Acesso em: 06 de nov. 2021.

COLÉGIO MEDIANEIRA. **História**. [2021?]. Disponível em: <
[COYLE, Do; HOOD Philip; MARSH; David. **CLIL: Content and Language Integrated Learning**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010.](https://www.colegiomedianeira.g12.br/sobre-nos/historia/#:~:text=Temos%20uma%20fam%C3%ADlia%20grande%20e,fim%20da%20d%C3%A9cada%20de%2050.>. Acesso em 06 de nov.2021.</p></div><div data-bbox=)

CRESWELL, John. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativos, Quantitativos e Misto**. Tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2010.

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

CUMMINS, JIM. **Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire**. Multilingual Matters, Clevedon, UK, 2000.

DEMO, Pedro. **Cidadania Tutelada e Cidadania Assistida**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1995.

FARIA, Gladys Lopes; PUCHE, Ingrid. O Planejamento de Projetos Pedagógicos em Contextos Bilíngues. *In*: MEGALE, Antonieta. **Desafios e Práticas da Educação Bilíngue**. São Paulo: Editora Richmond, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

FREEMAN, Rebecca D. **Bilingual Education and Social Change.** London: Multilingual Matters, 1998.

GARCIA, Ofelia. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective.** New York: Wiley-Blackwell, 2008.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Lee. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education.** New York: Palgrave Macmillan. 2014.

GARCÍA, Ofelia.; OTHEGUY, Ricardo. Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism.** New York: Routledge, 2019.

GARCIA, Ofelia. Bilingualism in Education in the Multilingual Apple: The Future of the Past. **Journal of Multilingual Education Research**, [New York] v. 1, n. 1, 2010. Disponível em: <https://research.library.fordham.edu/jmer/vol1/iss1/5>

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOODSON, Ivan. Currículo, Narrativa e o Futuro Social. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v.12, n. 35, mai./ago., 2007.

GUIDINI, Fernando. **Educação jesuítica e teoria da complexidade: relações e práticas na formação de professores.** 1. ed. Curitiba: Editora Appris, 2017.

HALBACH, Ana. Teaching (in) foreign language in CLIL context: Towards a new approach. In: BREEZE, R. et. al. **Integration of theory and practice in CLIL**. Amsterdam: Editions Rodopi, 2014.

HARSHMAN, Jason; AUGUSTINE, Tami; MERRYFIELD Merry (Ed.) **Research in Global Citizenship Education**. Greenwich, United States, 2015.

HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: O Conhecimento é um Caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Editora Penso, 1998.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019.

ICAJE. **Colégios Jesuítas: Uma tradição viva no Século XXI**, Roma, Itália, 2019. Disponível em: <http://www.redejesuitadeeducacao.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Col%C3%A9gios-Jesu%C3%ADtas-Uma-Tradi%C3%A7%C3%A3o-Viva-no-s%C3%A9c-XXI-1a-vers%C3%A3o.pdf>. Acesso em 15 set. 2021.

ICAJE. **Jesuit Schools: A Living Tradition in the 21st Century – An Ongoing Exercise of Discernment**, 2020. Disponível em: www.educatemagis.org. Acesso em 17 set. 2021.

JENKINS, Jennifer; COGO, Alessia; DEWEY, Martin. Review of Developments in Research into English as a Lingua Franca. **Language Teaching**, Cambridge, v. 44, n. 3, p. 281–315, 2011.

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

KLEIN, Luiz Fernando. **Pedagogia Inaciana: sua origem espiritual e configuração personalizada**, 2014. Disponível em: <

<http://pedagogiaignaciana.com/GetFile.ashx?IdDocumento=1585>>. Acesso em 19 jan. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 1. ed. Goiânia: Editora Heccus, 2001.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Participativa na Escola**. 11. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. **O que é Cidadania**. 4. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2010.

MARTINAZZO, Celso José. O pensamento transdisciplinar como percepção do real e os desafios educacionais e planetários. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e66048, 2020.

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

MEYER, Olivier. Introducing the CLIL Pyramid: Key Strategies and Principles for Quality CLIL. Planning and Teaching. *In*: **BASIC Issues in EFL Teaching**. 2. ed. Universitätsverlag Winter GmbH Heidelberg. Germany, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretriz Curricular para a oferta de Educação Plurilíngue**. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file>. Acesso em 16 fev. 2021.

MOURA, Selma de Assis. **Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue**, Brasil. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina AS, 2009. p. 73-117.

PARANÁ, Raul Albuquerque. **Por uma Sustentabilidade da Abordagem Integrada Conteúdo Linguagem (AICL) no Brasil**: entendendo a teoria e avaliando iniciativas. Jyväskylä: Universidade de Jyväskylä, Finlândia, 2021.

PASHBY, Karen. Demands on and of citizenship and schooling: “Belonging” and “Diversity” in the Global Imperative. **Brock Education Journal**, v. 17, 2008.

PASHBY, Karen. **Cultivating Global Citizens**: Planting New Seeds or Pruning the Perennials? Looking for the citizen-subject in Global Citizenship Education theory. Toronto: Universidade de Toronto, 2011.

PENNYCOOK, Alastair. **English as an International Language**. New York: Routledge, 2017.

PINSKY, Jamie; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da Cidadania**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **Educação Jesuíta no Mundo**. [2015?] Disponível em: <http://www.redejesuitadeeducacao.com.br/educacaojesuita/educacao-jesuita-no-mundo/>. Acesso em: 02 fev. 2022.

RJE - REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **Projeto educativo comum da Rede Jesuíta de Educação**. São Paulo: Rede Jesuíta de Educação, 2016.

RJE - REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **Projeto educativo comum da Rede Jesuíta de Educação**. São Paulo: Rede Jesuíta de Educação, 2021.

REIMERS, Fernando. **The three A's of a global education**. [s.]: Oxfam GB, 2015.

REIMERS, Fernando; CHOPRA, Vidur; CHUNG K. Chung; HIGDON Julia; O'DONNELL Edward. **Empowering global citizens: A world course**. North Charleston, South Carolina: [s.n], 2016.

RICHTER, Karin. **English-Medium Instruction and Pronunciation: Exposure and Skills Development**. Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo**. Valencia: Universidade de València, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para Além do Pensamento Abissal: das Linhas Globais a uma Ecologia dos Saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina AS, 2009. p. 23-71.

SANTOS, Marli Alves. **Educação Para a Cidadania Global: Explorando seus Caminhos no Brasil**. São Paulo: Editora Textonovo, 2006.

SILVA, Lisiane Vasconcellos da; MACHADO, Lisiane; SACCOL, Amarolinda. (Org.) **Metodologia de Pesquisa em Administração: Uma Abordagem Prática**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2012.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel; LANDAU, Julia; PARANÁ, Raul Albuquerque. **Innovations and Challenges in CLIL Implementation in South America**. Ohio: The Ohio State University, 2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e Construindo um Conceito de Gestão Escolar Democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 03, p. 123-140, dez. 2009.

SOUZA, Fabíola Jesus de; SEIXAS, Grazielle Oliveira; MARQUES, Tatyane Gomes. O Coordenador Pedagógico e Sua Identidade Profissional. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p. 39-56, jul./dez. 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Editora Cortez, 1986.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação Formativa: Em Busca do Desenvolvimento do Aluno, do Professor e da Escola. *In*: VEIGA, L.P.A.; FONSECA, M. (Orgs.). **As dimensões do Projeto Político-Pedagógico**: novos desafios para a escola. Campinas: Editora Papirus, 2001.

UNESCO. **Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives**. Paris: UNESCO, 2015.

WILLIAMS, John.; DOWER, Nigel. **Global Citizenship: A Critical Introduction**. Nova Iorque: Routledge, 2002.

WEI, Lee. **The Bilingualism Reader**. London: Routledge, 2000.

APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, _____, Diretor Acadêmico do Colégio Medianeira, declaro estar ciente de que Luiza Cristiane Ribeiro dos Santos Macedo conduzirá a pesquisa intitulada **“WE ARE THE VOICE OF CHANGING: Educação bilíngue no Ensino Fundamental I visando à formação de cidadãos globais”** no ano de 2022 no Colégio Nossa Senhora Medianeira, com o objetivo de construir, coletivamente, um plano de ensino bilíngue para o 4º ano do Ensino Fundamental I do Colégio Medianeira baseado na abordagem CLIL³ e fundamentado nos princípios da formação integral na perspectiva de formar cidadãos globais.

A metodologia prevista consiste em uma pesquisa-ação e exploratória com coleta de dados por meio de interações discursivas do grupo de pesquisa que servirão de suporte para a criação coletiva do plano de ensino.

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 participantes da pesquisa.

Os procedimentos utilizados obedecerão aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos conforme resolução nº 466/2012 e às normas aplicáveis a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais conforme resolução 510/2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde, e nenhum procedimento realizado oferece risco à dignidade dos participantes.

Estando esta instituição em condições para a desenvolvimento desse projeto, autorizo sua execução.

Curitiba, ____ de _____ de 20 ____.

³ A sigla CLIL significa Content and Language Integrated Learning. Trata-se de uma abordagem que visa a aprendizagem de uma língua adicional em sincronia de um conteúdo de outra área do conhecimento.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar de grupo de pesquisa vinculado ao projeto de pesquisa **“WE ARE THE VOICE OF CHANGING: Educação bilíngue no Ensino Fundamental I visando à formação de cidadãos globais”**. O projeto está sob responsabilidade da pesquisadora **Luiza Cristiane Ribeiro dos Santos Macedo**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Unisinos, e orientada pelo Professor Doutor Artur Eugênio Jacobus. Esta pesquisa pretende construir um plano de ensino bilíngue integrado para o 4º ano do Ensino Fundamental I.

A metodologia adotada para este estudo será de um grupo de pesquisa, o qual será organizado em cinco encontros presenciais com o grupo de voluntários. Todas as reuniões serão gravadas em áudio e, para garantir o devido sigilo, serão seguidos os seguintes protocolos: I) a íntegra da gravação será armazenada em disco externo e sem acesso a qualquer rede; II) o disco será guardado em local apropriado e de acesso exclusivo da pesquisadora; III) o arquivamento do material será de pelo menos cinco anos. Participando dessa pesquisa você contribuirá para a cocriação de um plano de ensino bilíngue do 4º ano do Ensino Fundamental I do Colégio Nossa Senhora Medianeira.

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 ou esclarecimentos, você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (41) 99126-1811 ou pelo e-mail luiza.rs@live.com.

Sua participação é voluntária e extremamente importante. Portanto, se você concorda em ser um(a) colaborador(a), contribuindo com suas informações e conhecimento, preencha seu nome e assine nos espaços indicados.

Curitiba, _____ de _____ de 20_____.

Nome do participante da pesquisa

Assinatura do participante da pesquisa

Pesquisadora responsável

APÊNDICE C

Unidade Temática	Vida na Terra Life on Earth
Materiais/Insumos	
Linguagens	Língua Portuguesa, Inglês e Linguagem específica de cada componente
Objetivos	-> Formação para a cidadania global - vivência micro no Ekoa Park, ampliação para o macro na Cidade de Curitiba -> plantação de mata ciliar no Rio Belém na Vila Torres.
Critérios	
Etapas/Estratégias	18/07 - Segunda-feira Língua Portuguesa (2 aulas) Sintonia com o inglês (Acolhimento) - 15 minutos Esse momento será para sintonizarmos com a língua adicional. Será um jogo do Wordwall https://wordwall.net/pt/resource/34224826 (charadas, piadas, poemas simples, desafios matemáticos ou trechos de músicas para ampliar o repertório linguístico em inglês de maneira lúdica. Descrição dos desafios do wordwall - Revisado por Luiza 19/07/22 WHAT'S YOUR NAME? Qual é seu nome? Responder em inglês.

I'M SO SO. Estou mais ou menos. Perguntar quando as crianças se sentem assim.

SAY YOUR FAVORITE FRUIT. Fale a sua fruta favorita em inglês.

FIELD CLASS - EKÔA PARK. Aula de campo no Ekôa park detalhes

I'M HAPPY! Estou feliz. Perguntar quando as crianças se sentem assim

I AM UPSET. Estou chateado. Perguntar quando as crianças se sentem assim

CHALLENGE - COUNT TO TWENTY. Desafio - conte até 20 em inglês.

LET'S LISTEN TO AN ANIMATED SONG? Vamos ouvir uma música animada.

WHAT IS THE FIRST THING YOU DO WHEN YOU WAKE UP? Qual é a primeira coisa que faz ao acordar?
SING A SONG. Cante uma música.

SAY SOMETHING YOU HAVE LEARNED IN ENGLISH. Fale algo que aprendeu em inglês.

SAY THE COLORS IN ENGLISH. Fale as cores em inglês.

SAY A PRAISE TO YOUR FRIEND. Diga uma qualidade para o seu amigo.

WHAT DID YOU EAT TODAY? O que comeu hoje?

LOOK AROUND YOU AND SAY WHAT YOU SEE. Olhe ao seu redor e diga o que vê.

ADD YOUR AGE TO THE TEACHER'S AGE. Adicione a sua idade a idade da professora.

Cenário/ paisagem/ sentidos – Desafio

Nesse momento da aula vamos trabalhar com o disparador da aula de campo que acontecerá na próxima semana e o aguçamento dos sentidos para desenvolver a ampliação da descrição de cenários que vão muito além da visão. Inspirado na obra 'A teia de Charlotte', "Zoom" e no túnel dos sentidos do Ekôa Park onde ao longo do trajeto há esculturas de orelhas, narizes se fazem presentes sinalizando a ampliação e a percepção da paisagem (esculturas e natureza se misturam e formam uma unidade). Usaremos o **PPT Desafio Zoom Ekôa Park** com uma imagem do Ekôa Park do Google Earth e que tragam botões de sons de animais, da natureza e falas em inglês dando dicas de qual lugar estamos sendo desafiados a descobrir. Vamos descrever cheiros, umidade do ar, temperatura e muito mais. Aproximando cada vez mais a imagem em cada slide para que as crianças ampliem esse repertório de descrição de cenário/paisagem em inglês/LP. Em paralelo no quadro, vamos fazendo a listagem de palavras em inglês sobre as hipóteses que serão levantadas pelos estudantes descrevendo esse cenário/paisagem. Depois os estudantes poderão anotar no caderno, haverá um slide com Lesson Theme para descrever o cenário que descobrimos a partir de elementos da narrativa.

Observações: Essa estratégia poderá levar inicialmente a discussão para a construção da cidadania global, o cuidado com "Nossa Casa Comum" até provocando um projeto

entre as séries sobre ações de intervenção no espaço geográfico onde o colégio está inserido. Vemos que a mata ciliar não está presente ao longo do Rio Belém, apesar de sabermos da presença no espaço em que o colégio está inserido. Que ações poderíamos (estudantes, educadores e famílias) realizar após a aula de campo para cuidar de “Nossa Casa Comum”? Quem sabe um novo planejamento integrado bilíngue poderia nascer nessa perspectiva da cidadania global.

Descrição dos slides PPT Desafio Zoom - Ekôa Park

Vamos desafiar os estudantes para tentarem descobrir e descrever os espaços apresentados nas imagens até chegarem ao local de nossa aula de campo.

Slide 1 - Sons captados de vibrações do espaço sideral (o som na realidade não existe no espaço. A Nasa converteu as vibrações para que os ouvidos humanos pudessem ouvir).

Slide 2 - Espaço Sideral

Slide 3 - Via Láctea

Slide 4 - Planeta Terra

Slide 5 - América do Sul

Slide 6 - Brasil

Slide 7 - Paraná

Slide 8 - Região de Morretes

Slide 9 - Imagem do Google Earth do Ekôa Park

Slide 10 - Ekôa Park - imagem aérea mais próxima

Slide 11 - Imagem do Ekôa Park mais próxima

Slide 12- Imagem da rodovia chegando no parque

Slide 13 - Imagem do Google Maps - Rota do colégio até o Ekôa Park

Slide 14 - Mapa pictórico do Ekôa Park (explorar os elementos ficou meio claro, mas é esse mesmo o mapa que tem na recepção do park)

Slide 15- Escultura com a placa do park

Slide 16 - Sons da Mata Atlântica (os sons fazem parte de um cenário/paisagem fazer conexões com A teia de Charlotte).

Slide 17 - Descrição de cenário (**explorar a descrição oral do cenário a partir dos sons e podemos até escrever um parágrafo do cenário que estamos imaginando a partir de conhecimentos prévios da turma**).

Ensino Religioso (2 aulas)

Semana Inaciana? **Não integrada.**

Penso que se as pausas inacianas da semana forem realizadas em ambiente de contato com a natureza, buscando este vínculo, já teríamos aqui uma pequena integração.

JU

Ensino Religioso

2 Aulas

Em nosso 2º planejamento integrado bilingue vivenciaremos o tema Vida na Terra, assim como também a Semana Inaciana. Com o intuito de integrar o ER a essa experiência, quero propor um

momento em que exploraremos com os estudantes os saberes experienciados durante o período de férias.

O objetivo dessa proposta é promover um momento de saborear e contemplar o que viveriam nesse período, como propõem a pedagogia Inaciana. Os estudantes serão convidados a ouvir a oração de Santo Inácio, enquanto pensam em uma palavra que define a suas férias. Permitir que todos compartilhem. A professora poderá digitar ou escrever no quadro as palavras compartilhadas.

Depois a professora deverá entregar um papel em que os estudantes irão escrever o que gostariam de compartilhar com o grupo sobre suas vivências nesse período de férias. O que aprenderam, descobriram ou o que marcou esse momento. Permitir que todos possam compartilhar.

Com esses registros a professor poderá montar um painel na sala com a consigna:

“Não é o muito saber que sacia e satisfaz a alma, mas o sentir e saborear internamente as coisas.”

Santo Inácio de Loyola

Vídeo da oração de Santo Inácio - [HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=MVYTDEVO83K](https://www.youtube.com/watch?v=MVYTDEVO83K)

Educação Física (1 aula)

Apresentação do conteúdo de práticas corporais de aventura urbanas e na natureza, questionando o que eles conhecem sobre o assunto, apresentação das características dessas modalidades (imprevisibilidade, sensação de risco, etc) e realização de brincadeiras de equilíbrio ligadas ao slackline;

Inglês (aula 1)

A professora irá apresentar imagens de rainforest e forest/jungle em powerpoint. Relacionar rainforest com a mata atlântica para introdução e solicitar que as crianças nomearem oralmente os elementos da natureza.

Em seguida, usar o Google Earth e questionar "where can we find a rainforest around the world?" Questioná-los se a Mata Atlântica pode ser uma rainforest, assim como a Amazônia.

Apresentar o vídeo e fomentar que os estudantes descrevam elementos da natureza em Inglês: <https://www.youtube.com/watch?v=WjLH7BDLftQ>

19/07- Terça-feira

Língua Portuguesa (Acolhimento)

1) Sintonia com o inglês - **Wordwall** <https://wordwall.net/pt/resource/34224826>

História (2 aulas)

Aula 1

Iniciaremos a aula retomando, por meio do mapa conceitual, registrado no caderno, as principais informações sobre as grandes navegações, como: Dificuldades nos reinos da Europa, Mercantilismo, as rotas marítimas em busca das especiarias e os perigos enfrentados. Também abordaremos a questão do Tratado de Tordesilhas que dividia as terras brasileiras entre Portugal e Espanha.

Após essa conversa comentaremos sobre a chegada dos colonizadores em terras Brasileiras a partir do **vídeo: Pindorama** <https://www.youtube.com/watch?v=ZtoNaeqBpw>. Chamar atenção dos estudantes para a história que é contada na música e observar o que eles já conhecem.

Aula 2

Explorar o PPT – Chegada dos Portugueses ao Brasil – No documento terá algumas informações importantes para chamar a atenção dos estudantes, também alguns conceitos centrais para os estudantes registrarem no caderno.

A partir das discussões dessas aulas conversaremos sobre os aspectos físicos do Brasil nesse período, chamaremos atenção para a floresta Atlântica e os recursos naturais desse período, assim como retomaremos aspectos dos povos originários. Trataremos do encontro de culturas entre indígenas e portugueses, o primeiro contato e impressões, a visão do europeu (por meio de fontes históricas - cartas de Pero Vaz de Caminha) e a do indígena sobre esse momento (Hipóteses dos estudantes a partir do estudo dos povos originários).

Geografia SUGESTÃO VÍDEOS DA MATA ATLÂNTICA EM INGLÊS (não encontrei vídeo que falasse sobre as características geográficas da região:
https://www.youtube.com/watch?v=uKdtGE_eLQo

<https://www.youtube.com/watch?v=de-JS5kbNNA>

<https://www.youtube.com/watch?v=sinEOJw8gk> (Esse é bem interessante, pois fala o nome de 11 mamíferos da mata atlântica).

Aula 1

Introdução aula de campo

Trabalhar com o PPT – Paraná, explorando a origem da palavra do Paraná, os seus símbolos e sua bandeira. Explicar sobre relevo: O relevo se origina e se transforma a partir de dois tipos de agentes: internos ou forças endógenas (vulcanismo, abalos sísmicos e tectonismos); agentes externos ou forças exógenas (chuvas, rios, ventos, seres vivos, etc.). O relevo terrestre encontra-se em constante evolução. As formas de relevo criadas pelos agentes internos estão permanentemente sofrendo ação dos agentes externos, os quais realizam um trabalho escultural ou de modelagem da paisagem terrestre. Podemos reconhecer, no mundo, basicamente quatro formas de relevo: Montanhas, Planaltos, Planícies e Depressões.

Aula 2

Iniciar a aula assistindo ao vídeo: Tipos de Relevo
<https://www.youtube.com/watch?v=oa7JJUE410> Conversar sobre os aspectos apresentados no vídeo com apoio do livro Ápis - páginas 140 e 141. (Grifar o conceito de cada tipo de relevo no livro).

REGISTRO NO CADERNO

Curitiba, July ____, 2022

Tema de aula: Relevo

RELEVO

Relevo é o conjunto das diversas formas da superfície da Terra. Essas formas levaram milhões de anos para serem formadas e foram sendo transformadas ao longo do tempo.

Os responsáveis pelas constantes transformações do relevo são os elementos da natureza (derretimentos de geleiras, ação da chuva, vulcanismo, terremotos, movimento dos rios e dos ventos) e o trabalho realizado pelos seres humanos (construções de cidades, estradas, plantações, fábricas etc.).

As principais formas de relevo são:

- Planaltos
 - Planícies
 - Depressões
- O Estado do Paraná apresenta uma grande variedade nas formas de relevo.
- Litoral;
 - Serra do Mar;
 - Primeiro Planalto ou de Curitiba;
 - Segundo Planalto ou de Ponta Grossa;
 - Terceiro Planalto ou Planalto de Guarapuava

Inglês (aula 2)

Atividades no livro elementos da natureza. STUDENT'S BOOK p.73, 74, + anexo complementar (hill, mountain, sky, moon, sun, cloud, stars, rainbow, rocks, grass, tree).

8 Wild Nature

PHOTO CONTEST
TOP 8 CATEGORY: WILD NATURE

1 CAVE	2 GLACIER	3 JUNGLE	4 OCEAN
5 RIVER	6 SWAMP	7 VOLCANO	8 WATERFALL

Iceland is an island country known as "The Land of Fire and Ice" because it is home to glaciers and active volcanoes. It is also the land of light and darkness: summer days have almost 24 hours of sunshine and winter days have few hours of daylight.

72 [stockbyte.com](#) [stockbyte.com](#) 73 [stockbyte.com](#)

 **1** Look, listen and say.

 **2** Listen and check.



1 explore caves



2 swim in waterfalls

 **3** Look and check the two images that are not in Iceland.

 **4** Think and stick.



Vídeos de sugestão/ complemento de conteúdo:

Are there submarine volcanoes? <https://www.richmond.com.br/grcode-richmond/are-there-submarine-volcanoes.htm>

10 best places to visit in Iceland - https://www.youtube.com/watch?v=u_f90pXw5sQ

ARTE (2 aulas)

3º C e D

AULA 1- Sensibilização para o conceito INSTALAÇÃO em Arte. Perguntar se os estudantes entendem o que seria essa palavra, como ela se relacionaria com a Arte.

A instalação artística corresponde a uma obra formada por elementos dispostos em determinado espaço físico que faz parte de sua composição. Assim, ela pode acontecer em diferentes cenários de áreas internas ou externas que são importantes na produção de significados. Ela pode ter um caráter efêmero ou pode ser desmontada e recriada em outro local. (CRIAR PPT SOBRE CONTEÚDO com palavras em inglês). Apresentar algumas artes/artistas que integram Arte e Natureza. Relacionar com a Poética do Espaço no Colégio Medianeira. Propor intervenções na escola.

[O SOM DA TERRA, Doug Aitken \(Inhotim\)](#) - Bing video

Amo muito esta instalação. Acho que foi um dos lugares mais emocionantes que eu já fui na vida. Ju

AULA 2- Início produção Capa e livro para compilamento de todos os componentes do Projeto Integrado.

https://www.instagram.com/reel/Ceg_ujDAQTi/?igshid=MDJmNzYkMjY=

AULA 3-

AULA 4-

20/07 - Quarta-feira

Língua Portuguesa (Acolhimento) - (2 aulas)**2) Sintonia com o inglês Wordwall** <https://wordwall.net/pt/resource/34224826>**Ampliação vocabular** - Hipóteses de escrita em língua adicional

3) Relembrar a proposta anterior e preencher a tabela AMPLIAÇÃO VOCABULAR.

- **Identificar** elementos na imagem – O que pode ser visto, ouvido, saboreado, sentido e tocado. A ideia é ampliar o foco de trabalho sobre CENÁRIOS por meio da observação de uma paisagem.
- **Nomear** os elementos sugeridos pelos estudantes escrevendo as palavras no quadro. Nesse momento faremos um trabalho com a AMPLIAÇÃO VOCABULAR. A ideia é selecionar uma lista de palavras que podem ampliar o nosso vocabulário, ou seja, palavras que poderemos usar com maior frequência no nosso dia a dia, tanto na oralidade quanto na escrita. Criar uma tabela.

Matemática - (2 aulas) - Medida de comprimento (km e m)

-Escrever no quadro o nome do vídeo em inglês: Worlds longest ginger bread- train e perguntar aos estudantes sobre o que se trata o vídeo.

-Assistir ao vídeo Worlds longest ginger bread- train

<https://www.jornaljoca.com.br/alunos-constroem-o-maior-trem-do-mundo-feito-de-gengibre/>

Não contar sobre o que se trata e deixar com que as crianças imaginem o que é aquela imagem.

**O vídeo mostra um trem gigante criado por 800 estudantes e voluntários que usaram cerca de 700 quilos de massa de biscoito de gengibre.*

-Ler a reportagem e questionar os estudantes sobre o quanto eles acham que mede 370 metros. Perguntar se é possível mostrar no corredor o quanto eles acham que mede 370 metros.

-Deixar que peguem suas fitas métricas e leve-os na rua em frente à estátua do Davi e Golias e que tentem achar a medida do trem de gengibre.

-Provocá-los a descobrir quantas fitas métricas eles precisariam juntar para formar 370 metros (cerca de 247 fitas métricas de 1,5m).

-Comparar as medidas do comprimento de um campo de futebol oficial (adotar a medida de 120 metros) e perguntar quantos campos seriam necessários para se aproximar ao tamanho do trem.

Ver medida do campo do medianeira e fazer os mesmos questionamentos.

-Registrar no caderno (escrita e desenho) sobre a reportagem lida e as descobertas.

Inglês (aula 3)

Apresentar slides de esportes de aventura e realizar as atividades no livro STUDENT'S BOOK p. 75 com uso dos verbos no present continuous.

5 Look, read and match.



- a a cave c a volcano e in the jungle g through a swamp
- b a river d a glacier f in the ocean h under a waterfall



6 Look at activity 5 and write. Then listen and check yours answers.

- 1 They are climbing a volcano.
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____
- 6 _____
- 7 _____
- 8 _____

21/07- Quinta-feira

Língua Portuguesa (Acolhimento)

4) **Sintonia com o inglês** - Wordwall <https://wordwall.net/pt/resource/34224826>

História (1 aulas)

Continuação da chegada dos portugueses

Matemática (3 aulas) - Medida de Comprimento (km e m).

- Iniciar a aula retomando o que aprenderam na aula anterior.
- Comentar que no continente europeu é muito comum esse meio de transporte com trajetos para levar as pessoas de um país a outro.
- Comentar que aqui no Brasil é utilizado mais para cargas e transportes de mercadorias, do que pessoas. **Em São Paulo e no Rio de Janeiro os trens urbanos são importantes meios de transporte.**

-Dizer que existe um trem que transporta pessoas que sai de Curitiba e perguntar se conhecem, se já fizeram esse passeio e o que acharam.

*O trajeto vai de Curitiba, passa por Morretes e por fim, Antonina.

- Perguntar quanto eles acham que tem de distância de Curitiba até Morretes num trajeto via ferroviária. **(67 km)**

- Perguntar quanto eles acham que demora para chegar em Morretes com esta distância. **(4 horas e 15 min)**

- E se for de carro? Qual a distância? Qual o tempo utilizado? **(aproximadamente 87 km – 1h22min pela BR277 e pela estrada da Graciosa – BR116 – 1h27min – 77 km).**

-Perguntar se 1 km é maior ou menor que 1 metro? E quantos metros eles acham que cabem em um km.

- Perguntar se cada vagão tem cerca de vinte metros, quantos vagões formariam um trem de um quilômetro, sabendo que 1km = 1000 m?

- Registrar os conhecimentos no caderno por meio de texto e desenho.

Inglês (aula 4)

Em uma folha sulfite, escrever data e tema de aula "HOW I IMAGINE THE EKÔA PARK LANDSCAPE AND THE ADVENTURE SPORTS THAT COULD BE PRACTICED THERE".

Criar um desenho para representar como eles imaginam que é o espaço do Ekôa Park registrando e nomeando os elementos da natureza e os esportes de aventura que eles podem fazer nesses lugares. (ENTREGAR PARA A PROF LETÍCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

ARTE (2 aulas)

3ºA e B

AULA 1- Sensibilização para o conceito INSTALAÇÃO em Arte. Perguntar se os estudantes entendem o que seria essa palavra, como ela se relacionaria com a Arte.

A instalação artística corresponde a uma obra formada por elementos dispostos em determinado espaço físico que faz parte de sua composição. Assim, ela pode acontecer em diferentes cenários de áreas internas ou externas que são importantes na produção de significados. Ela pode ter um caráter efêmero ou pode ser desmontada e recriada em outro local. (CRIAR PPT SOBRE CONTEÚDO com palavras em inglês). Apresentar algumas artes/artistas que integram Arte e Natureza. Relacionar com a Poética do Espaço no Colégio Medianeira. Propor intervenções na escola.

[O SOM DA TERRA, Doug Aitken \(Inhojim\) - Bing video](#)

Amo muito esta instalação. Acho que foi um dos lugares mais emocionantes que eu já fui na vida. Ju

AULA 2- Início produção Capa e livro para compilação de todos os componentes do Projeto Integrado.

https://www.instagram.com/reel/Ceg_uIDAQTI/?igshid=MDJmNzYkMjY=

22/07 - Sexta-feira

Língua Portuguesa (1 aula) - Não integrada

5) Sintonia com o inglês - Wordwall <https://wordwall.net/pt/resource/34224826>

Literatura

Leitura da obra “A teia de Charlotte” capítulos 11, 12 e 13.

Ciências (3 aulas)

Retomada de cadeia alimentar, relacionando com algumas vivências que farão no Ekôa Park. Fazer a investigação das abelhas da escola - identificação das espécies presentes na escola (caixas de abelha – tem identificação), localização e possíveis fontes de alimentação nas proximidades das caixas. Separar os alunos em equipes (uma equipe para cada espécie) para pesquisar no laboratório de informática que tipo de alimento elas consomem (quais plantas visitam e polinizam). Pesquisar também quais são as principais ameaças à essas espécies. A pesquisa será orientada por um roteiro, que os alunos devem preencher.

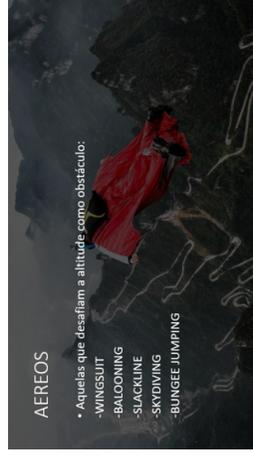
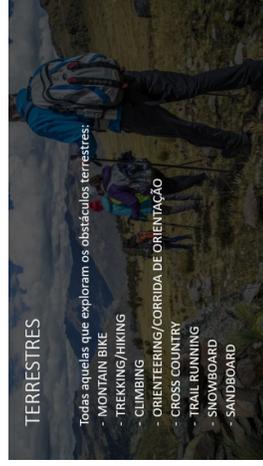
(Para essa aula serão necessários os anexos 1 e 2)

[Anexo 1 - Ciências \(pesquisa no laboratório de informática\) - para impressão.docx](#)

[Anexo 2 - Ciências \(Diário de bordo\) - para impressão.docx](#)

Educação Física (1 aula)

Após as crianças estudarem sobre os elementos da natureza em inglês, mostrarei alguns vídeos de algumas práticas corporais realizadas em diferentes ambientes (rios, lagos, mar, floresta, morro, árvores -> river, lake, sea, forest, hill, tree), dessa forma brevemente classificaremos as práticas corporais na natureza como terrestres, aquáticas e aéreas.



A partir das atividades no meio terrestre, iniciaremos com a corrida de orientação (Orienteering), primeiramente realizada a partir de pistas em inglês e português. (poderemos utilizar os elementos da natureza como auxiliar nas pistas).

Inglês (aula 5)

Realizar as atividades do workbook p. 82, 83 e 84 sobre paisagens, elementos da natureza, esportes de aventura e uso do presente contínuo na forma afirmativa e negativa no singular (is/isn't) e no plural (are/aren't).

Workbook Unit 8

1 Check the correct alternative. Then complete.

1 My friend is _____ under the waterfall.
a swim b crossing c swimming

2 Lisa is _____ a cave.
a exploring b diving c explore

3 Allan is _____ through a swamp.
a dive b sailing c climbing

4 They are _____ in the jungle.
a hiking b sail c sailing

2 Unscramble the words.

1 is / doing / she / what / ?
What is she doing?

2 through / is / Daphne / sailing / swamp / the / .

3 they / what / doing / are / ?

4 the / aren't / Megan and Doug / swimming / ocean / in / .

3 Write complete sentences.

1  1 dive in the ocean / cross a river
He isn't diving in the ocean.
He's crossing a river.

2  swim under a waterfall / explore a cave

3  climb a volcano / swim under a waterfall

4  sail through a swamp / dive in the ocean

5  cross a river / hike in the jungle

6  explore a volcano / visit a glacier

82 **eighty-two**

83 **eighty-three**

Review 8

1 Name the images. Then find the secret word and complete.

The secret word is

2 Read and circle.

- 1 John is climbing a **waterfall** / volcano.
- 2 Carol is **diving** / exploring in the ocean.
- 3 Chris is **climbing** / sailing a mountain.
- 4 Yasmin and Joshua are visiting a **glacier** / river.
- 5 My parents are **climbing** / diving a volcano.

Subject: **4th Grade**

Date: _____/_____/2022

Medianeira
CURSOS
Instituto Jesuíta de Educaçáo

Hill



- A natural mound of earth caused either by tectonic or erosion.
- A "bump" in the landscape.
- Lower altitude and elevation.
- Often unnamed.

ThoughtCo

Mountain



- A natural mound of earth caused by tectonic.
- A steep rise in the landscape.
- Higher altitude and elevation.
- with a defined summit or peak.
- Often named.

25/07 - Segunda-feira - Semana Inaciana

***Semana Inaciana**
Ensino Religioso – 2 aulas

As aulas de ER serão fragmentadas ao longo da semana com o momento de Pausa Inaciana. Porém em uma aula seria importante compartilhar com os estudantes o PPT – Semana Inaciana, para retomar a história de Santo Inácio e explicar a criação da pausa e a sua importância. Nesse material conterá os passos da pausa. Como sugerido pela Pastoral é importante que ao final de cada dia dessa semana, façamos um registro sobre: O que aprendi hoje? com quem interagi? e Como me senti? A proposta é fazer um fanzine, porém quero sugerir também o registro no caderno de ER dessa semana. Não esquecer da visita ao espaço montado com instrumentos relacionado à ótica: Clínica oftalmológica Inaciana - Ver sem preconceito, com gratidão e esperança. Agendamento:

25/07 - 8h50 - 4ºA

10h - 4ºB

17h35 - 4ºC

13h10 - 4ºD

A integração da semana inaciana ao planejamento se dará pela contemplação daquilo que for sentido e saboreado ao longo das atividades e aula de campo.

Língua Portuguesa (2 aulas)

6) Sintonia com o inglês - 10 minutos **Wordwall** <https://wordwall.net/pt/resource/34224826>

PPT Routine da aula de campo Ekôa Park.

Momento para preparar os estudantes para a aula de campo na quinta-feira. Procuraremos desenvolver a partir da metodologia CLIL onde os estudantes serão informados claramente dos objetivos de aprendizagens e estratégias que serão realizadas. Traremos aqui as obras de arte de Tony Reis, sobre a percepção e sensibilidade do Ekôa Park promovendo engajamento das turmas.

Matemática (2 aulas)- Medida de comprimento (Km, m e cm)

Registrar no caderno as seguintes perguntas.

Curitiba, ___/07/2022

Tema de aula: Medida de Comprimento

Quanto mede uma porta? R: (2,10 m).

Qual a altura do Marcelo?

Qual a altura da tabela oficial de basquete? R: (3,05 m)

Qual a altura de uma rede oficial de vôlei? R: (2,43 m masculino e 2,24 m feminino).

Tema de casa!

Escrever no caderno:

Qual a unidade de medida mais adequada?

Escreva a unidade de medida mais adequada (símbolo e nome: Quilômetro ou km, Centímetro ou cm, Metro ou m)

a) A distância de uma cidade a outra.

- b) O comprimento de um lápis.
- c) O comprimento de um ônibus.
- d) Extensão de uma avenida.

Livro p. 34 até 37 (vamos sistematizar o conhecimento com as relações de equivalência - Se $1\text{ km} = 1000\text{ m}$, quantos metros há em 5 km ?).

Página 35 – vamos utilizar a régua. Mostrar o uso correto da régua (medir a partir do zero).

Página 36- registrar ao lado do fítulo em laranja: Perímetro

No exercício 1, enfatizar a característica fundamental do retângulo: lados opostos têm medidas iguais. Figuras com 4 lados são chamadas de quadriláteros.

No exercício 2, também temos um quadrilátero, mas com medidas irregulares.

Grifar o significado de perímetro que está na última frase do último parágrafo desta página.

Educação Física (1 aula)

Apresentação com mais detalhes da corrida de orientação, onde eles deverão encontrar os pontos de controle que estarão espalhados pela escola. Mostrarei um vídeo

	<p>sobre o planejamento de rotas</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=2Qp6tgN9ppM&ab_channel=IOFOrientteering - em inglês, irei auxiliando-os quanto ao entendimento do vídeo.</p> <p>Em seguida faremos uma corrida de orientação pela escola utilizando um mapa fotográfico. Em alguns pontos de controle que eles forem direcionados pelo mapa, as crianças deverão responder uma questão referente ao conteúdo de medidas de comprimento de matemática. Ao final da atividade, o mapa com as distâncias percorridas pelas crianças será utilizado em uma atividade em matemática.</p> <p>Inglês (aula 6)</p> <p>No caderno escrever data e tema de aula "ANIMALS I THINK I WILL FIND OUT IN EKO PARK", desenhar e escrever o nome de 10 animais que eles imaginam que podem encontrar no Ekôa Park.</p>
	<p>26/07- Terça-feira</p> <p>*Semana Inaciana</p>

Língua Portuguesa (1 aula)

7) **Sintonia com o inglês** - 10 minutos **Wordwall** <https://wordwall.net/pt/resource/34224826>

Combinados para aula de campo

Construção coletiva dos combinados em inglês para aula de campo. Após dois anos sem aula de campo é importante que os estudantes compreendam como acontece uma aula de campo e para ter máximo proveito alguns combinados em inglês serão usados ao longo do dia. Anotar no caderno a lista de combinados.

História (2 aulas)

Colonização do Paraná - Nessas aulas falaremos sobre a chegada dos colonizadores ao Paraná em busca do ouro e sua forma de vida diante de uma paisagem natural que abordava intensamente a Mata Atlântica e a Floresta de Araucária. Será disponibilizado anexos e PPT sobre o assunto.

Inglês (aula 7)

O Ekoa Park é uma antiga fazenda criadora de búfalos. Em Inglês trabalharemos sobre o habitat natural dos búfalos e o porquê eles chegaram até a área litorânea do Paraná. Além de explicar o impacto da alimentação os búfalos na região, pois eles se alimentam de duas espécies de planta BRAQUIARIA que é invasora da planta nativa IPÊ ROXO (Jacaranda puberula), ALELUIA (Senna multijuga), JUÇARA (Euterpe edulis) e se tornou uma praga, pois não há competidores. Em seguida, fecharemos o raciocínio com a cadeia alimentar dos búfalos.

O conceito de cadeia alimentar já foi trabalhado em Ciências no 1º trimestre, portanto, em Língua Inglesa, as professoras farão uma retomada aprimorando o vocabulário em inglês e não aprofundando conceitos.

Powerpoint + anexo.



ARTE (2 aulas)

3º C e D

AULA 1 - Continuação do assunto sobre Instalação e Land Art – Para criar relações com o artista Tony Reis do Ekoa Park.

A “**Land Art**” (em inglês “*Earthwork*”) foi um movimento artístico pautado na fusão na natureza com a arte. Ele surgiu na década de 60 nos Estados Unidos e na Europa. O termo “*land art*”, se traduzido, corresponde a “*arte da terra*” e tem como principal característica a utilização de recursos provenientes da própria natureza para o desenvolvimento do produto artístico. Em outras palavras, a *land art* surge a partir da fusão e

integração da natureza e da arte onde a natureza, além de suporte, faz parte da criação artística. Que é o que acontece no Ekoa Park com as obras de Tony Reis.



AULA 2- Continuação e produção da Capa e livro com bolsos para compilarmento de todos os componentes do Projeto Integrado.

https://www.instagram.com/reel/Ceg_uIDAQTi/?igshid=MDJmNzYkMjY=

27/07 - Quarta-feira

***Semana Inaciana**

Língua Portuguesa (1 aula)

8) **Sintonia com o inglês** 10 minutos - **Wordwall** <https://wordwall.net/pt/resource/34224826>

Literatura

Leitura da obra “A teia de Charlotte” capítulos 14, 15 e 16

Geografia (2 aulas)

Vegetação

Retomar o trabalho com o relevo a partir do livro Ápis (páginas 140 e 141). Explorar as características da vegetação do Brasil por meio do livro Ápis (páginas 146 a 149). Chamar atenção para a Mata de pinhais, vegetação predominante no primeiro planalto e a Mata Atlântica vegetação visível na área litorânea.

ASSISTIR AO VÍDEO: Must-See Mammals of the Atlantic Rainforest

<https://www.youtube.com/watch?v=rsinEOJwBgk> **(Esse é bem interessante, pois fala o nome de 11 mamíferos da mata atlântica).** Material sugerido pela Luiza e Fernanda. Após a visualização chamar a atenção dos estudantes quanto a importância da vegetação para a preservação de muitas espécies da flora e da fauna brasileira.

Como atividade para o nosso livro faremos uma ilustração da paisagem da nossa aula de campo. Pensei talvez em fazer esse registro por meio de foto?? E depois os estudantes fariam uma descrição da paisagem de acordo com os critérios de Cenário (LP).

Ciências (1 aula)

Trabalhar com a degradação do ecossistema Floresta Atlântica, através de mapas mostrando a cobertura vegetal no estado antes da colonização e o atual. Focar na região de Antonina/Morretes (onde se concentram essas fazendas de criação de búfalo), falar sobre a degradação pela criação de búfalos e as consequências disso para a cadeia alimentar das abelhas.

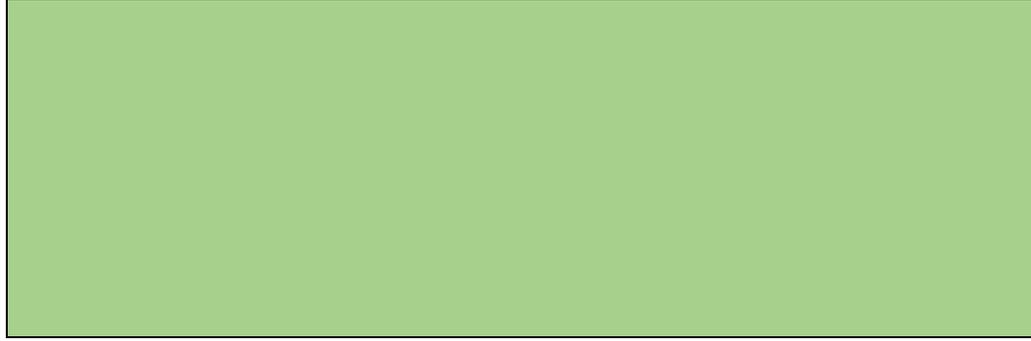
Inglês (aula 8)

Trabalhar sinalizações e placas bilíngues do Ekoa Park (powerpoint).









 **Corredor dos Sentidos**

Desconectar para se reconectar.

O Corredor dos Sentidos é um convite para que você esteja presente aqui e agora, sinta os aromas e escute os sons da floresta. Perceba a grandiosidade da natureza nos menores detalhes.

Recomendações:

- PERMANEÇA NA TRILHA;
- CRIANÇAS DEVEM ESTAR SEMPRE ACOMPANHADAS DE SEUS RESPONSÁVEIS;
- RESPEITE A FLORA E FAUNA;
- CUIDADO AO TOCAR NAS ÁRVORES, PEDRAS E TRONCOS;
- ATENÇÃO POR ONDE ANDA;
- PEDRAS ESCORREGADIAS;
- AJUDE A MANTER A NATUREZA INTACTA;
- PRESENÇA DE ANIMAIS PEÇONHENTOS;
- CONSERVE A NATUREZA;
- PARA SUA SEGURANÇA O ACESSO AO RIO É RESTRITO;
- PROIBIDO FUMAR.

 **Senses Trail**

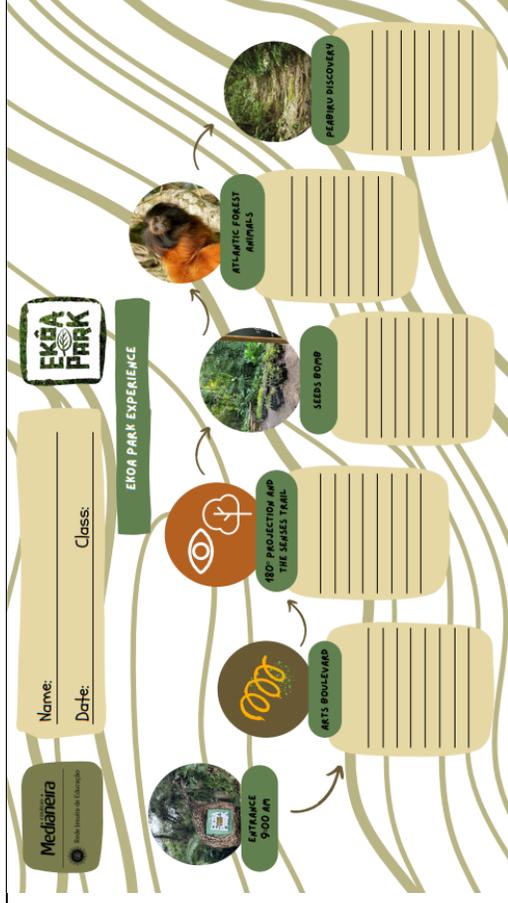
Disconnect to reconnect.

The Senses Trail is an invitation for you to be present here and now, feel the scents and listen to the sounds of the forest. Feel the magnificence of nature in the smallest details.

Recommendations:

- STAY ON THE DESIGNATED TRAIL;
- PARENTS / GUARDIANS MUST SUPERVISE THOSE UNDER THEIR CARE;
- PLEASE RESPECT THE FLORA AND FAUNA;
- BE CAREFUL WHEN TOUCHING TREES, BRANCHES AND STONES;
- PAY ATTENTION WHERE YOU STEP ON;
- WALKWAYS MAY BE SLIPPERY;
- HELP TO MAINTAIN NATURE INTACT;
- ATTENTION TO POISONOUS ANIMALS;
- FOR YOUR SAFETY, BATHING IN RIVERS IS RESTRICTED;
- NO SMOKING.

	<p>28/07 - Quinta-feira *Aula de Campo Ekôa Park</p> <p>29/07 - Sexta-feira *Semana Inaciana</p> <p>Língua Portuguesa (2 aulas)</p> <p>9) Sintonia com o inglês 10 minutos - Wordwall https://wordwall.net/pt/resource/34224826</p> <p>Registro - Mapa bilingue de registros da aula de campo Ekôa Park - autoria da professora Isabella. Já foi modificado e vai sofrer algumas outras alterações. Vamos estimular os estudantes a usarem bancos de palavras, repertório linguístico para translinguar. Anexo revisado por Luiza e Carol 19/07/22</p>



Todos os componentes (2 aulas)

Livrinho avaliação

Inglês (aula 10)

Atividade de oralidade em duplas -> No quadro a professora escreverá 3 perguntas (what did you most like? Which animals did you see? Which natural elements did you see?) e o início de resposta para cada pergunta (I most liked... I saw...).

	<p>Cada um deverá perguntar e responder. Em seguida, no grupo maior, trocar as informações.</p>
<p>Avaliação</p>	<p>AVALIAÇÃO INTEGRADA - LIVRO DE REGISTRO DA AULA DE CAMPO AVZ</p> <p>VALOR 10,0 PESO DECIDIDO POR COMPONENTE TABELA DE CRITÉRIOS COLETIVA</p> <p>LP, HISTÓRIA E GEOGRAFIA - ESCRITA DE UM TEXTO RELATO DE EXPERIÊNCIAS COM CRITÉRIOS DO CONTEÚDO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA. LÍNGUA INGLESA - CRIAÇÃO DA CADEIA ALIMENTAR COM TEXTO DESCRITIVO. ARTE - LEITURAS VISUAIS DOS ELEMENTOS DA NATUREZA SOBRE A ALAMEDA VISITADA (ARTE E NATUREZA).</p> <p>DEPOIS DE IREM A AULA DE CAMPO, EM ARTE, OS ESTUDANTES IRÃO CONFECCIONAR SEUS LIVROS COM TÉCNICA DE ALINHAVOS E/OU COSTURA.</p> <p>Ensino Religioso – valor 2,0</p> <p>Língua Inglesa e Educação Física: AVALIAÇÃO - valor 1,5 - Fazer um desenho representando os elementos da natureza no Ekôa Park com duas pessoas praticando esportes de aventura. Ao lado, escrever dois parágrafos descritivos sobre a imagem. Será com consulta no dicionário. CRITÉRIOS:</p> <p>Língua Portuguesa e Geografia – valor 1,5</p> <p>Arte – 1,5</p> <p>Matemática - 1,5</p> <p>Ciências - 1,5</p>