

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

JULIANA DANYLUK MÄDER

A CODOCÊNCIA COMO PRÁTICA COLABORATIVA PROJETADA PARA
INTEGRAÇÃO E COCRIAÇÃO ENTRE EDUCADORES/AS NA EDUCAÇÃO
BILÍNGUE

São Leopoldo

2024

JULIANA DANYLUK MÄDER

**A CODOCÊNCIA COMO PRÁTICA COLABORATIVA PROJETADA PARA
INTEGRAÇÃO E COCRIAÇÃO ENTRE EDUCADORES/AS NA EDUCAÇÃO
BILÍNGUE**

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

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Maria Schnack

São Leopoldo

2024

M181c Mäder, Juliana Danyluk.
A codocência como prática colaborativa projetada para
integração e cocriação entre educadores/as na educação bilíngue /
por Juliana Danyluk Mäder. – 2024.
101 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio
dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada, São Leopoldo, RS, 2024.
"Orientadora: Dra. Cristiane Maria Schnack".

1. Educação bilíngue. 2. Codocência. 3. Trabalho
colaborativo. 4. Inovação. 5. Formação de professores.
6. Aprendizagem. I. Título.

CDU: 800.732:37

Av. Unisinos, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-750 São Leopoldo Rio Grande do Sul
Fone: (51) 3590-8450 Fax: (51) 3590-8132 <http://www.unisinos.br> Brasil

JULIANA DANYLUK MÄDER

**“A CODOCÊNCIA COMO PRÁTICA COLABORATIVA PROJETADA PARA
INTEGRAÇÃO E COCRIAÇÃO ENTRE EDUCADORES/AS NA EDUCAÇÃO
BILÍNGUE.”**

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

APROVADA EM 04 DE abril DE 2024.

BANCA EXAMINADORA

**PROFa. DRa. Paola Guimaraens Salimen - INSTITUTO SINGULARIDADES
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

PROFa. DRa. Cátia de Azevedo Fronza - UNISINOS

ORIENTADORA

Documento assinado digitalmente
 **CRISTIANE MARIA SCHNACK**
Data: 13/06/2024 20:46:32-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

PROFa. DRa. Cristiane Maria Schnack - UNISINOS

Av. Unisinos, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-750 São Leopoldo Rio Grande do Sul Brasil Fone: (51) 3590-8450 Fax:
(51) 3590-8132 <http://www.unisinos.br>

Em agradecimento à pesquisa científica brasileira, dedico este trabalho a todos os discentes e docentes do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS). Em sua última avaliação feita pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (quadriênio 2017-2020), recebeu nota 6 na área de Linguística e Literatura, mas lamentavelmente, em julho de 2022, por decisão da universidade, teve início seu processo de desativação, levando pesquisas como esta a perder um espaço importante de produção.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, sobretudo, ao meu querido Time – habitualmente intitulado família – Fabio Nishimura e Lucas Mäder Nishimura, por acolherem, com afeto e muita força, todas as possibilidades a mim ofertadas para que eu pudesse estudar e trabalhar em prol da educação brasileira, sempre apoiada pelo amor incondicional de vocês, ao me permitirem ser minha própria essência. À Alexssandra Slawski, por ingressar no grupo com a mesma energia e também engrandecer a trajetória.

Agradeço (e honro imensamente) aos meus pais, por todos os esforços e incentivos para que eu me tornasse uma aluna curiosa, sempre em busca de novas descobertas e inquieta pelo alcance de novos conhecimentos.

Agradeço à minha irmã, Rita, e ao meu irmão, Thiago, pela conexão fraterna genuína de estarmos longe e permanecermos juntos, independentemente de qualquer situação.

Agradeço à minha orientadora, Dra. Cristiane Maria Schnack, pela autonomia e confiança depositada em mim e no trabalho, em especial pelo incentivo ao “último suspiro” deste trabalho, fazendo-me superar minhas próprias expectativas.

Da mesma forma, agradeço à banca qualificadora e examinadora desta pesquisa: Dra. Catia de Azevedo Fronza, por seu afetivo acompanhamento no meu processo, também como coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, atendendo prontamente a todas as necessidades burocráticas e valorizando cada etapa da minha pesquisa como um potencial peculiar, o que nutriu em mim a força de que precisava para seguir em frente; à Dra. Paola Salimen, pelas contribuições e indicações de leituras tão assertivas, as quais acabaram por se tornar responsáveis por meu fascínio pelo tema em questão.

Meu carinhoso agradecimento e sincera admiração pela escola participante desta pesquisa, à equipe de gestão e a todos/as seus/suas educadores/as, pelo engajamento, comprometimento e busca de excelência para o contexto educacional em que atuam.

Um MUITÍSSIMO OBRIGADA ao Programa de educação bilíngue e Currículo Integrado, UNISINOS EDUCATION, contemplando a gestão e a todos/as os/as colegas de trabalho, sejam professores/as ou colaboradores/as, com os quais ousei coconstruir processos educacionais inovadores e voltados para a formação de cidadãos globais que nos encorajam a sonhar com um futuro melhor, especialmente para o nosso país. Não me arrisco aqui a citar nomes, uma vez que tenho o privilégio de, em tempos digitais, poder manifestar meu devotamento, pessoalmente, a todos/as que estiveram comigo nesta jornada de forma única e especial.

Meus sinceros agradecimentos a todos/as os/as professores/as que contribuíram com minha formação, não só do PPG em Linguística Aplicada, mas também do PPG em Design Estratégico da UNISINOS, que tanto contribuíram para o olhar inovador e disruptivo desta pesquisa.

Por fim, meu carinhoso agradecimento a todos/as os/as colegas que dividiram o espaço da sala de aula comigo, executando tarefas mediante profundas e significativas trocas de conhecimento e experiência.

RESUMO

A partir da grande expansão das escolas bilíngues no Brasil e salientando que o desenvolvimento de uma língua adicional hoje não é mais visto como uma disciplina autônoma e sim como uma prática situada no contexto autêntico da sala de aula, levando-se em conta a diversidade e a pluralidade cultural dentro do ambiente escolar integrando língua e conteúdo, questiona-se a gestão de sala de aula nesse contexto multifacetado na presença de um único professor. Assim, a proposta de pesquisa aqui defendida tem o objetivo de explorar novas possibilidades para organização da codocência, caracterizada aqui como dois/duas professores/as concomitantemente na mesma sala de aula, em contexto bilíngue, interagindo em duas línguas diferentes, dentro das escolas bilíngues e/ou com programa de currículo bilíngue, de forma a preconizar como se constituem os espaços de atuação e os diferentes papéis desses/as professores/as na gestão da sala de aula, evidenciando como se dá o uso das diferentes línguas nessas interações. Os dados essenciais para esta pesquisa são de base qualitativa e de cunho etnográfico e foram gerados a partir da análise dos planejamentos pedagógicos, da aplicação de questionários individuais e da realização de um grupo focal com caráter especulativo. A pesquisa revelou o entendimento das participantes acerca da codocência como sendo a presença de mais de um/a professor/a em sala de aula, sem que, necessariamente, cada um/a deles/as tivesse um papel definido. A prática codocente destacou-se como recurso reparador das demandas de tempo e logística da instituição. Com relação ao uso de duas diferentes línguas em um espaço compartilhado, ficou evidente o entendimento das professoras que, para ser um/a professor/a bilíngue genuinamente, deve-se ter conhecimento e proficiência na língua adicional. Os resultados evidenciam inúmeros benefícios da codocência para os discentes, sobretudo, o melhor aproveitamento da aula, maior atenção e compreensão dos conteúdos e ambiente mais seguro para a utilização da língua adicional. Para as docentes, destacou-se o melhor aproveitamento do tempo, a troca de experiências, a interdisciplinaridade, a melhor interação entre as professoras e o maior interesse pela educação bilíngue na escola. Para os discentes, quase não foram apontados desafios; e para as docentes, foram explicitados, como maiores desafios da prática, a necessidade de mais tempo e/ou melhor organização do planejamento integrado, esclarecimento sobre a definição dos novos papéis dos/as professores/as na sala de aula colaborativa e falta de oportunidades para se aproximar dos/as colegas para estabelecer vínculos. Segundo esses benefícios e desafios deliberados pelas participantes da pesquisa, foram dispostos orientadores incipientes para a codocência e elaborado um *continuum*, com a intencionalidade de promover uma reflexão mais profusa sobre

a amplitude das possibilidades acerca desse modelo educacional. Esta pesquisa está organizada em cinco capítulos, sendo o primeiro uma introdução ao cenário de educação bi/multilíngue no Brasil e uma reflexão sobre as formas plurais de aprender do aluno do século XXI, seguidos do capítulo dos pressupostos teóricos, metodologia da pesquisa, análise e discussão dos dados, finalizando com as considerações finais com vistas à revisão de perspectivas de ensino atuais e atualizadas, levando-se em conta a diversidade e pluralidade cultural dentro do ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação Bilíngue, codocência, trabalho colaborativo, inovação, formação de professores.

ABSTRACT

Based on the great expansion of bilingual schools in Brazil and, highlighting that the development of an additional language today is no longer seen as an autonomous discipline but rather as a practice situated in the authentic context of the classroom, taking into account diversity and cultural plurality within the school environment, integrating language and content, classroom management is questioned in this multifaceted context in the presence of a single teacher. Thus, the research proposal defended here aims to explore new possibilities for organizing co-teaching, characterized here as two teachers working simultaneously in the same classroom, in a bilingual context, interacting in two different languages, within bilingual schools and/or with a bilingual curriculum program, in order to advocate how the spaces of action and the different roles of these teachers in classroom management are constituted, highlighting how the different languages are used in these interactions. The essential data for this research are qualitative and ethnographic in nature and were generated from the analysis of pedagogical plans, the application of individual questionnaires and the holding of a focus group with a speculative character. The research revealed the participants' understanding of co-teaching as the presence of more than one teacher in the classroom, without each of them necessarily having a defined role. The co-teaching practice stood out as a resource for compensating the demands of time and logistics of the institution. Regarding the use of two different languages in a shared space, it was clear that the teachers understood that, in order to be a genuinely bilingual teacher, one must have knowledge and proficiency in the additional language. The results show numerous benefits of co-teaching for the students, especially better use of the class, greater attention and understanding of the content, and a safer environment for using the additional language. For the teachers, the best use of time, the exchange of experiences, interdisciplinarity, better interaction between teachers, and greater interest in bilingual education at school stood out. For the students, almost no challenges were pointed out; and for the teachers, the greatest challenges of the practice were the need for more time and/or better organization of integrated planning, clarification on the definition of the new roles of teachers in the collaborative classroom, and the lack of opportunities to approach colleagues to establish bonds. According to these benefits and challenges identified by the research participants, incipient guides for co-teaching were provided and a continuum was developed, with the intention of promoting a more in-depth reflection on the breadth of possibilities regarding this educational model. This research is organized into five chapters, the first of which is an introduction to the bi/multilingual education scenario in Brazil and a reflection on the

plural ways of learning of 21st century students, followed by the chapter on theoretical assumptions, research methodology, analysis and discussion of data, ending with final considerations with a view to reviewing current and updated teaching perspectives, taking into account cultural diversity and plurality within the school environment.

Keywords: Bilingual Education, co-teaching, collaborative work, innovation, teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>The Common Underlying Proficiency</i>	23
Figura 2 – <i>Common Underlying Proficiency</i>	24
Figura 3 – A Estrutura 4Cs do CLIL	28
Figura 4 – Carta-categoria planejamento com respectivas cartas especulativas e coringa	54
Figura 5 – Protótipo da Colmeia individual – Elementos Essenciais para Codocência	56
Figura 6 – Formulário de planejamento em codocência pelas professoras regentes do Pré II e a professora de inglês, intitulado Café Bilingue.....	59
Figura 7 – Formulário de planejamento em codocência das professoras regentes do maternal III e a professora de humanística, intitulado Contextualização da Semana Santa	61
Figura 8 – Formulário de planejamento em codocência das professoras de música e de humanística, intitulado Mês da Bíblia	63
Figura 9 – Resposta de uma das participantes no questionário individual (como (ou por que) surgiu a ideia da codocência).....	66
Figura 10 – Resposta de uma das participantes no questionário individual (coconstrução das atividades e estratégias pedagógicas)	66
Figura 11 – Resposta de uma das participantes no questionário individual (constituição dos espaços e papel das professoras em codocência).....	67
Figura 12 – Resposta de uma das participantes no questionário individual (uso das diferentes línguas durante a aula em codocência)	68
Figura 13 – Resposta de uma das participantes no questionário individual (uso das diferentes línguas durante a aula em codocência)	69
Figura 14 – Resposta de uma das participantes no questionário individual (execução dos planejamentos integrados para codocência)	70
Figura 15 – Resposta de uma das participantes no questionário individual (execução dos planejamentos integrados para codocência)	71
Figura 16 – Resposta de uma das participantes no questionário individual (execução dos planejamentos integrados para codocência)	71
Figura 17 – <i>Continuum</i> para codocência inte(g)rativa	89

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Colmeia Educacional – 1ª etapa construída pelas participantes a partir da categoria planejamento.....	75
Fotografia 2 – Colmeia Educacional – 2ª etapa construída pelas participantes a partir da categoria codocência	76
Fotografia 3 – Carta-coringa acrescentada pelas participantes na categoria codocência	77
Fotografia 4 – Carta-coringa acrescentada pelas participantes na categoria codocência	78
Fotografia 5 – Alteração das cartas especulativas acrescentadas pelas participantes na categoria papel do professor/atitude do professor	79
Fotografia 6 – Colmeia Educacional – 2ª etapa construída pelas participantes a partir da categoria papel professor/atitude professor.....	80
Fotografia 7 – Reorganização da Colmeia Educacional a partir das cartas de línguas	81
Fotografia 8 – Reorganização da Colmeia Educacional a partir das cartas de línguas	81
Fotografia 9 – Configuração final Colmeia Educacional	82
Fotografia 10 – Protótipo da Colmeia individual	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBAS	Entidade Beneficente de Assistência Social
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CLIL	<i>Content Language Integrated Learning</i>
CUP	<i>Common Underlying Proficiency</i>
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
L1	língua materna
L2	língua adicional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
TAEs	Técnicos em Assuntos Educacionais
TCLE	Termo de Livre Consentimento Esclarecido
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	19
2.1	EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL	19
2.2	ABORDAGEM CLIL.....	27
2.3	CODOCÊNCIA: BREVE HISTÓRICO E CENÁRIO ATUAL PROJETADO PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE	32
3	METODOLOGIA.....	41
3.1	PESQUISA QUALITATIVA DE ORIENTAÇÃO ETNOGRÁFICA E USO DE GRUPO FOCAL	41
3.2	GERAÇÃO DOS DADOS	47
3.3	ANÁLISE DOS DADOS	51
4	ANÁLISE.....	57
4.1	PLANEJAMENTOS INTEGRADOS PARA CODOCÊNCIA.....	57
4.2	QUESTIONÁRIOS INDIVIDUAIS	64
4.3	GRUPO FOCAL E FERRAMENTA COLMEIA.....	73
5	DISCUSSÃO	85
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
	REFERÊNCIAS	96

1 INTRODUÇÃO

O sistema educacional tradicional é avaliado como ultrapassado e ineficiente na educação dos estudantes do século XXI. O comportamento e a forma de aprender das crianças está mudando, requerendo uma reestruturação da escola e metodologias de ensino atuais e atualizadas.

Nesse sentido, o ensino para esses/as alunos/as deve ser baseado em vivências, troca de experiências e inovação, uma vez que esse grupo de estudantes quer ser ativo na informação e protagonista na construção de resolução de problemas.

A partir desse ponto de vista e levando-se em conta a diversidade e pluralidade cultural dentro do ambiente escolar, é preciso pensar em uma atuação docente que envolva práticas instrucionais colaborativas em prol de estudantes linguisticamente diversos.

Na era da informação, o desenvolvimento da habilidade de comunicação é essencial para interações e exposição de ideias com clareza e, para além disso, a habilidade de comunicação necessita da fala e da escuta ativa para que os estudantes desenvolvam o entendimento do outro, exercitando a construção do pensamento crítico. Segundo Turkan, Oliveira, Lee e Phelps (2014), para o desenvolvimento de línguas, linguagens e sucesso escolar geral, todos os professores devem abraçar seu papel como professores de linguagem acadêmica e alfabetização disciplinar.

Assim, considerando-se o advento das escolas bilíngues no Brasil e significativa expansão dessa modalidade, e salientando que o desenvolvimento de uma segunda língua hoje não é mais visto como uma disciplina autônoma e sim como uma prática situada no contexto autêntico da sala de aula, integrando língua, outras linguagens e conteúdo, problematizo a gestão de sala de aula nesse contexto multifacetado na presença de um único professor.

Invariavelmente, o eficiente desenvolvimento linguístico (em uma ou mais línguas) dos estudantes não é um trabalho restrito; o trabalho colaborativo entre educadores/as está se tornando padrão, embora possa assumir uma variedade de formatos e formas.

Neste trabalho de pesquisa, discuto os diferentes papéis que podem assumir os/as professores/as bilíngues, concomitantemente na mesma sala de aula, porém com línguas de instrução diferentes, evidenciando como se dá o uso das diferentes línguas nessas interações.

Saliento que os/as professores/as bilíngues referenciados neste trabalho compreendem os/as professores/as regentes da língua materna, os/as professores/as da(s) língua(s) adicional(is), bem como os/as professores/as de todos os outros componentes curriculares da instituição, independentemente da língua de instrução em que ministrem suas aulas.

Além disso, busco explorar possibilidades para organização da codocência para impulsionar o trabalho de cada um/a deles/as, equilibrando o tempo e o uso para cada uma das línguas, de forma a beneficiar os/as estudantes do século XXI, bem como os/as próprios/as docentes envolvidos/as, diante da pluralidade de formas de aprender e ensinar.

Nos últimos anos, a modalidade de educação bilíngue tem crescido exponencialmente no Brasil, devido ao estreitamento das fronteiras no espaço virtual e ao multilinguismo do mundo, o que gera interesse à educação, também por demanda da sociedade em geral, de se favorecer econômica, política e culturalmente desse espaço, principalmente pelo uso do inglês.

É importante ressaltar que os conceitos de educação bilíngue variam de acordo com os diferentes contextos e com as concepções de língua e linguagem adotadas; concebo-a, portanto, assim como Megale (2018, p. 5): “o desenvolvimento multidimensional das duas ou mais línguas envolvidas, a promoção de saberes entre elas e a valorização do translinguagem como forma de construção de mundo de sujeitos bilíngues”.

Logo, a educação bilíngue não está diretamente ligada ao ensino da língua de forma isolada, mas como meio de instrução para desenvolver outras áreas do conhecimento, como Artes, Geografia, História, Matemática, entre outras, promovendo a integração curricular e ampliando o repertório linguístico e cultural dos alunos.

Nesse contexto, as inúmeras dimensões de implementação dessa modalidade acarretam desafios intrínsecos quanto à distribuição das línguas no currículo escolar e na grade horária, implicando escolhas curriculares, adoção inerente de material didático, integração das línguas mediante o trabalho colaborativo e a formação continuada de professores acerca de novos aprendizados para além dos componentes curriculares específicos.

Segundo Aranda (2020), a implementação da Educação Bilíngue demanda critérios consistentes que articulem de forma coerente, os valores da escola, o projeto político-pedagógico e as práticas docentes. Para tanto, o trabalho colaborativo de toda a equipe envolvida, é fundamental para a integração das línguas e decisiva na construção do repertório inter/multi/transdisciplinar (discente e docente) nas diversas áreas do conhecimento.

Assim, a proposta de pesquisa aqui defendida visa fomentar a reflexão (e possível reorganização) dos espaços de atuação de todos/as os/as professores/as de escolas bilíngues e/ou escolas com programa de educação bilíngue, principalmente a partir do conceito de codocência, para colaborar com os estudos, a compreensão e a proposição de novos caminhos para essa área em expansão, evidenciando como se dá o uso das diferentes línguas nessas interações.

Concebo codocência como a prática de dois/duas (ou mais) professores/as bilíngues na mesma sala de aula simultaneamente, ambos/as como professores/as referência, interagindo em

duas línguas diferentes – a partir da integração curricular dentro das escolas bilíngues e/ou com programa de currículo bilíngue.

Pelo adiamento da homologação e possível revisão/implementação do documento oficial das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil, existem atualmente diversos programas de educação bilíngue que diferem entre si pela abordagem, sendo complexos e, por vezes, até contraditórios os sistemas adotados pelas instituições que se intitulam escolas bilíngues e/ou escolas com programa de currículo bilíngue, com grande adoção de modelos internacionais inadequados para o contexto brasileiro. Além disso, é aparente a necessidade de pesquisas na área pela crescente busca dos/as diretores/as e coordenadores/as por propostas educacionais em consonância com o currículo e a realidade das escolas brasileiras.

Megale e Liberali (2016), ressaltam que é imprescindível uma formação bi/multilíngue consciente que transcenda o ensino por meio de uma prática que se denomine como Educação Bilíngue de Elite, reforçando seu caráter elitista, para que os pesquisadores da Linguística Aplicada ampliem o pensamento crítico reflexivo acerca dos direitos e obrigações dos sujeitos em participar da vida econômica, social e política das comunidades das quais fazem parte, e com as quais podem vir a se unirem com um propósito maior.

Por essa razão, acredito que o conhecimento sobre o processo de aquisição concomitante de duas ou mais línguas e a proposição de uma nova organização dos componentes curriculares de forma integrada e integradora em trabalho colaborativo nesse percurso possam estabelecer melhor entendimento e maiores possibilidades na implementação efetiva e contextualizada das escolas bilíngues e/ou com programa de currículo bilíngue, especificamente no contexto brasileiro.

Atuei como professora de língua inglesa por muitos anos e em vários contextos. Iniciei minha carreira como pedagoga hospitalar, depois trabalhei muitos anos em escolas de idiomas, atuei na rede pública (municipal e estadual) e, por fim, na rede privada de educação, tendo experiências no contexto monolíngue e bilíngue. Atualmente trabalho em uma universidade privada do Rio Grande do Sul como formadora de professores e continuo (indiretamente) em contato com a sala de aula da rede básica de educação, mais diretamente com professores/as.

Em todos esses contextos, do primeiro ao último, sempre me chamou a atenção o quanto a dinâmica dos planejamentos e a interação entre professores/as interfere no desenvolvimento dos/as aluno/as e no bem-estar e na realização dos/as professores/as.

Quanto mais envolvimento, identificação, sintonia e consequente afinidade forem estabelecidos ao longo da atuação docente entre educadores/as, maiores serão as trocas e

compartilhamentos entre eles/as e mais efetivas/produativas serão as aulas – principalmente aquelas realizadas em contexto colaborativo.

Ao longo da minha carreira, mais especificamente quando trabalhei em contexto bilíngue, tive diferentes experiências de um mesmo planejamento realizado com diferentes professores/as; esses resultados eram mais ou menos bem-sucedidos, dependendo da abertura do profissional com que dividia a tarefa e a sala de aula.

Hoje, como formadora de professores/as e atuando como assessora de um programa bilíngue, vejo os mesmos desafios em diferentes escolas e etapas de ensino. Tudo se inicia no planejar e no projetar – inclusive um/a no/a (ao) outro/a.

A inovação e ressignificação progressiva do cenário educacional, considerando a necessidade do desenvolvimento, tanto dos discentes como dos docentes, de novas formas de pensar e agir no mundo, requerem a criação de possibilidades contínuas de trabalho colaborativo que permitam aos/às professores/as o compartilhamento dos seus conhecimentos e experiências uns com os outros.

Parceiros/as de codocência podem se tornar professores/as irrestritos à medida que combinam suas experiências profissionais para servir os/as alunos/as, e durante as oportunidades de aprendizagem profissional partilhadas os professores refletem sobre as suas próprias crenças, conhecimentos e competências pedagógicas e áreas de crescimento (Dove; Honigsfeld, 2018).

No exercício da codocência em contexto bilíngue (mas não só), ambos/as os/as professores/as trabalham com a turma no domínio do conteúdo e nos objetivos de aquisição de língua/linguagem – não havendo distinção entre o/a professor/a “de língua” e o/a professor/a “de conteúdo”; contudo, para chegarmos a esse entendimento, é imprescindível a abertura para essa inovação e principalmente o entendimento (estudo e aprimoramento do tema) tanto dos/as educadores/as, quanto de toda a comunidade escolar, com destaque para direção/coordenação para administrar o trabalho colaborativo.

Quando me refiro à inovação, não penso, tão pouco projeto, mudanças bruscas e extraordinárias que exijam altas performances humanas e/ou tecnológicas. A genuína inovação está nos detalhes, em uma pequena atitude diferenciada ao fazer algo que sempre foi feito; por exemplo (referenciando o contexto bilíngue), quando o/a professor/a de língua ensina o conteúdo através da língua e o/a professor/a de conteúdo destaca uma estrutura (ou funcionalidade) de determinada língua ou linguagem em seu conteúdo. Se ambos/as estiverem de forma concomitante na mesma sala de aula, decerto será ainda mais produtivo, envolvente e, portanto, inovador para os/as alunos/as do século XXI.

Segundo Borba e Lesnovski (2023, p. 13), fazer diferente é viver: “As certezas nos imobilizam e afastam a possibilidade de pensar o diferente e de entender o mundo com diferentes lentes. Questionar as nossas certezas é um dos nossos caminhos para aprendermos”.

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo principal explorar diversas possibilidades para organização da codocência, caracterizada aqui como dois/duas professores/as concomitantemente na mesma sala de aula, em contexto bilíngue, interagindo em duas línguas diferentes, a partir da integração curricular dentro das escolas bilíngues e/ou com programa de currículo bilíngue, de forma a preconizar como se constituem os espaços de atuação e os diferentes papéis desses/as professores/as na gestão da sala de aula, evidenciando como se dá o uso das diferentes línguas nessas interações.

Concebo, assim como Borba e Lesnovski (2023, p. xii), que “operar uma sala de aula e projetar suas atividades são processos que envolvem agir diretamente sobre a transformação do mundo – reconhecendo o lugar onde estamos e traçando estratégias para nos movermos para horizontes mais justos, amorosos e cuidadosos”.

Logo, pensando na pesquisa como um processo transformador que se reflita na ação prática dos/as professores/as, estabeleço para esta dissertação, os seguintes objetivos específicos:

- a) Apresentar os principais benefícios e desafios da codocência a partir da prática dos/as participantes desta pesquisa;
- b) Identificar os orientadores iniciais para prática da codocência em escolas de educação bilíngue e/ou com programa de currículo bilíngue;
- c) Mapear alguns dos diferentes modelos de codocência para constituição de espaços de atuação colaborativa entre os/as educadores/as de escolas de educação bilíngue e/ou com programa de currículo bilíngue, considerando a análise de dados desta dissertação.

Ademais, como pesquisadora atuante no contexto de educação bilíngue, sobretudo na área de formação de professores, também concebo aqui uma justificativa social para refletir e repensar as práticas pedagógicas utilizadas e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem de forma a direcionar os conhecimentos construídos colaborativamente para o dia a dia da escola, de forma fundamental na realidade brasileira.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Esta seção trata do aporte teórico utilizado para este estudo: o primeiro segmento abordará tópicos essenciais da educação bilíngue no Brasil, cenário-foco da pesquisa em questão; em seguida, a partir da ótica da inovação, serão projetados cenários futuros para fomentar a proposta de uma nova organização dos componentes curriculares de forma integrada e integradora em trabalho colaborativo nesse percurso, a partir do embasamento teórico da metodologia *Content Language Integrated Learning* (CLIL) – aprendizagem integrada de língua e conteúdo. Posteriormente, a partir de uma breve contextualização sobre o surgimento da codocência na educação e o panorama atual projetado para contextos de educação bi/multilíngue mediante o trabalho colaborativo, serão articuladas relações desse modelo de ensino com os itens anteriormente mencionados como ferramenta impulsionadora do fazer pedagógico inovador.

2.1 EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL

Atualmente, no Brasil, existem diversos programas de educação bilíngue que se diferem por abordagem, objetivos, características dos/as alunos/as, divisão no tempo de contato com as línguas, práticas pedagógicas, entre outras circunstâncias. Das propostas existentes, destacam-se alguns modelos mais recorrentes: escolas com currículo bilíngue único, estando integrados o português e o inglês¹ – alguns componentes são ministrados em língua inglesa, e outros em língua portuguesa –, geralmente implementado por um sistema de ensino baseado na abordagem CLIL²; escolas com currículo bilíngue não integrado, sendo a carga horária da língua adicional expandida, com períodos semanais de inglês dentro do currículo e de outros componentes curriculares em inglês, sem a inter/transdisciplinaridade; e escolas com um currículo bilíngue optativo, oferecido num período extra e opcional, no qual alunos/as adotantes podem complementar seus estudos em inglês.

A educação bilíngue não apresenta uma definição precisa, dividindo a opinião dos especialistas acerca de algumas particularidades.

¹ É importante ressaltar que determinamos aqui a Educação Bilíngue com aulas em português e inglês, dado o grande crescimento dessa modalidade nos últimos anos, o que faz que esta seja comumente considerada como “a Educação Bilíngue do Brasil” (Megale, 2019).

² *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) é uma abordagem que evidencia a integração do ensino de língua e conteúdo de forma concomitante, como definido por Coyle, Hook e Marsh (2010, p. 1).

Esse modelo de aprendizagem está relacionado à aquisição de um segundo idioma mediante vivências cotidianas, e este é utilizado como meio de instrução para outras áreas do conhecimento (por exemplo, Geografia, História, Ciências etc.), sendo importante lembrar que a simples adição de horas de aula na língua-alvo não configura uma educação bilíngue.

Em vista disso, o Parecer CNE/CEB nº 2/2020 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue), da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), determina que as escolas bilíngues se caracterizam por promover currículo único, integrado e ministrado em duas (ou mais) línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos/as estudantes nessas línguas, em todas as etapas de ensino.

A carga horária do tempo de instrução na língua adicional nessas escolas deve observar os seguintes parâmetros: na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, no mínimo 30% e no máximo 50% das atividades curriculares; no Ensino Médio, no mínimo 20% da carga horária na grade curricular oficial, podendo a escola incluir itinerários formativos na língua adicional. Salienta-se, novamente, que o currículo bilíngue deve ser necessariamente oferecido a todos/as os/as estudantes.

Baseando-se nos critérios acima descritos, os desafios de organizar o currículo nessa modalidade e ressignificar o papel dos/as professores/as nas instituições a partir de formações e planejamentos colaborativos ficam a cargo de cada instituição.

Além disso, quando se discute Educação Bilíngue no Brasil, o foco são estudantes das classes dominantes e uma educação de caráter elitista, que visa o aprendizado de um novo idioma, a habilitação para completar os estudos no exterior e, muitas vezes, até mesmo o conhecimento (e preparação) para o mercado de trabalho; mesmo se tratando de escolas de Educação Básica.

Porém, é imprescindível lembrar que, as comunidades socialmente desprovidas, como as indígenas e as comunidades de fronteira, são deixadas de lado; ainda são realizadas poucas pesquisas para entender esse fenômeno no Brasil de forma mais ampla e abrangente.

Por isso, à medida que aumenta o número de escolas bilíngues no Brasil, crescem, também, as tensões que envolvem a temática, marcada pela crise da Educação (também acerca das diversas e multifacetadas formas de aprender) e pela desigualdade social. Essas demandas, impostas pela disseminação deste modelo de educação, nos pede um posicionamento de ação transformadora no que tange aos princípios curriculares e à formação de docentes para atuar nesse setor para diminuir essa lacuna. É preciso refletir sobre quem é o sujeito bilíngue que se

forma nas nossas escolas bilíngues? Qual a concepção que temos deste sujeito? Que tipo de bilinguismo promovemos? O que caracteriza o ensino bilíngue nas escolas brasileiras?

Nesse sentido, além de garantir proficiência em duas ou mais línguas, as escolas precisam desenvolver as competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e, a partir desses dois elementos, proporcionar conexões que conduzam à formação do cidadão global com pensamento crítico.

Segundo Liberali (2019, p. 31):

Pensar o currículo escolar pressupõe um cuidado com a percepção da realidade e seus constantes processos de transformação, uma vez que, por meio dele, os aprendizes podem desenvolver ferramentas para refletir sobre o mundo e para assumir novas posições e formas de ser, agir e sentir nele. Assim, o papel do currículo pode ser fundamental na produção de modos colaborativos de reorganização das circunstâncias da vida escolar, da sociedade e dos próprios sujeitos.

No contexto da educação bilíngue, implementada, sobretudo, mediante a integração entre a língua e o conteúdo, visto que o processo de ensino-aprendizagem acontece nas duas línguas e levando em conta a mudança de perfil da nova geração discente, é essencial pensar e discutir a inter/trans/multidisciplinaridade na sala de aula.

Em verdade, esse tópico vem sendo discutido e até mesmo experienciado há algum tempo, mas de forma geral, não colaborativamente, ou seja, em um exercício individual.

No contexto de educação bilíngue, considerando a variedade linguística, é indispensável desencapsular os conteúdos (Engeström, 1999, 2002; Liberali, 2019), tendo como diferencial desse modelo de educação alunos/as mais flexíveis, autoconfiantes, independentes, capazes de respeitar diversidades e transitar de forma natural entre culturas, permitindo reconsiderar o modo de pensar e a forma de agir no mundo.

Assim concebo, como Liberali (2019, p. 40), que,

[...] para romper com as cápsulas, o currículo em Educação Bilíngue deveria oferecer aos aprendizes condições para o desenvolvimento da mobilidade por meio de práticas de linguagem nas quais a reflexão dos conteúdos das várias áreas do conhecimento tivesse como foco a percepção da gama de possibilidades de compreender determinado conteúdo, tanto por meio de fontes de natureza distinta como de diversos recursos semióticos e múltiplas línguas.

Nesse sentido, o exercício da codocência, como já mencionado, caracterizada aqui como dois professores concomitantemente na mesma sala de aula, em contexto bilíngue, interagindo em duas línguas diferentes, a partir da integração curricular dentro das escolas bilíngues e/ou com programa de currículo bilíngue, apresenta-se como promissor recurso para vivências mais profundas a partir de instruções realizadas por meio de duas línguas e de diferentes modos.

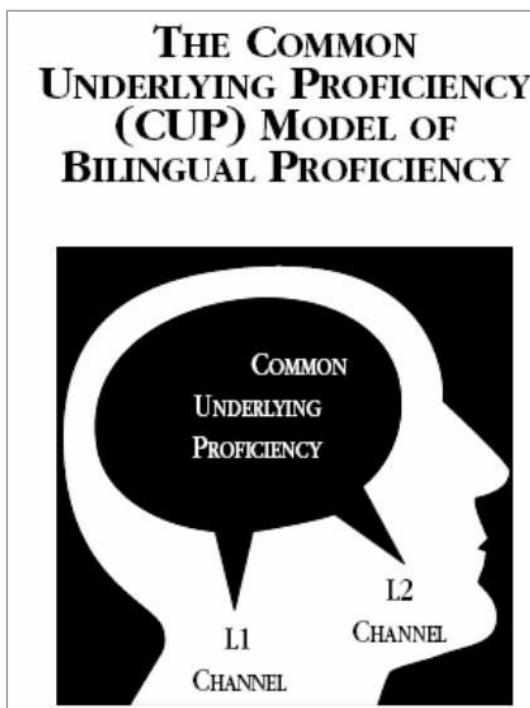
Para uma integração curricular entre línguas e conteúdos não falaciosa, é preciso tratar o processo de ensino-aprendizagem bi/multilíngue como algo a ser vivenciado, questionado pelos/as estudantes, sistematizado a partir de diferentes pontos de vista e transformado em subsequentes ações em contextos reais de uso.

Isso demanda, entre outras questões, a necessidade de preparar docentes para o ensino colaborativo, com intuito de, primeiramente, compreenderem a demanda da codocência como, também, oportunidade de crescimento profissional, por meio da qual os papéis dos/as professores/as se tornam intercambiáveis e, justamente por serem distintos, alcançam uma coconstrução efetiva. Por conseguinte, entre os desafios para codocência em contextos bi/multilíngues estão as diferenças de concepções do uso da língua e suas abordagens pedagógicas.

De acordo com Busch (2012), as línguas não são armazenadas separadamente no cérebro, elas se sobrepõem e se entrelaçam de maneira natural, o que implica uma visão heteroglósica da língua, isto é, a perspectiva de um sujeito que se constitui a partir de todas as suas línguas (e linguagens), ou seja, as línguas não formam sistemas independentes, estão interligadas – são comunicáveis, intercambiáveis.

Nesse sentido, a proficiência subjacente comum (*Common Underlying Proficiency*) prevê que há uma significativa transferência de conceitos e competências entre as línguas (L1 e L2) nos dois sentidos (Figura 1).

Figura 1 – *The Common Underlying Proficiency*



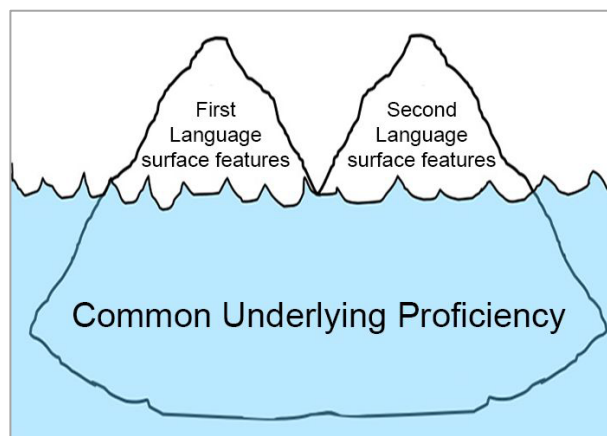
Fonte: Model of Bilingual Proficiency (Cummins, 2005, p. 4).

A proficiência subjacente comum compreende a transferência de conhecimentos conceituais e linguísticos da língua materna (L1) para língua adicional (L2), de modo que as vivências em uma favoreçam o desenvolvimento da outra. Nesse modelo, contesta-se a separação entre a proficiência da L1 e da L2, assumindo a possibilidade incessante de trocas entre as línguas não somente como um apoio, mas acima de tudo como um recurso significativo nas relações de semelhanças e diferenças do funcionamento e estruturas de uma e outra.

Isso quer dizer que há uma competência comum implícita, inerente, que promove o desenvolvimento da proficiência nas duas línguas, desde que, obviamente, existam as condições necessárias para isso (motivação, insumo, interação etc.).

O modelo de proficiência comum bilíngue é também representado na forma de dois *icebergs* separados acima da superfície.

Figura 2 – CUP (*Common Underlying Proficiency*)



Fonte: Cummins (1984; 2000).

Adaptação do Dual-iceberg Model Showing BICS and CALP (Cummins, 1981, P. 3-49).

A figura dos dois *icebergs* separados acima da superfície apontam que as línguas podem ser visivelmente diferentes e desassociadas, porém, abaixo da superfície, mais profundamente, estão interligadas.

Dessa forma, o modelo de proficiência subjacente comum de Cummins (Figura 2), demonstra que os *icebergs* se fundem de modo que as duas línguas não funcionam separadamente, elas operam mediante o mesmo sistema de processamento central, ou seja, os pensamentos que acompanham o falar, o ler, o escrever e o escutar (habilidades linguísticas desenvolvidas em sala de aula bilíngue) vêm do mesmo mecanismo central.

Considero, nesta pesquisa, o sujeito bilíngue a partir de uma visão de língua heteroglóssica, que não vê as línguas que o constituem em separado (dois repertórios monolíngues), mas sim o sujeito que se constitui na associação delas.

Nesse sentido, Busch (2012) defende a noção de repertório linguístico em detrimento das divisões clássicas de primeira e segunda língua e propõe que consideremos esse conceito a partir da noção de translinguagem.

A translinguagem (Garcia, 2009) pode sugerir uma quebra da hegemonia das línguas, dos saberes, das culturas e dos conhecimentos, já que vai muito além da alternância entre os diferentes códigos. As práticas translíngues são identificadas nas diversas práticas bi/multilíngues que os/as estudantes utilizam para construir significados de mundo.

Originalmente, William (1994) define translinguagem na acepção de prática pedagógica de troca de idiomas em salas de aula bilíngues, noção que foi posteriormente adaptada por Garcia (2009, p. 45, tradução nossa), como “múltiplas formas de práticas discursivas através

das quais o indivíduo bilíngue tenta fazer sentido e compreender os contextos relacionados a cada uma das línguas”.

Esse fenômeno permite que os/as aprendizes construam sentido e conhecimento sobre os dois mundos afiliados ao seu repertório linguístico, formado por duas ou mais línguas, sugerindo que não há um limite claro entre os dois idiomas falados pelo sujeito bilíngue.

Dessa forma, a partir da visão heteroglóssica da língua, que considera a associação das línguas na constituição desse sujeito, este não pode ser descrito como dois monolíngues em uma só pessoa. Na verdade, ele circula entre as línguas ao pensar, raciocinar, expressar-se e escolher palavras que melhor convenham com a ideia que queira comunicar em determinado contexto; o que ocorre, na verdade, é uma complementação e uma constante troca significativa entre os idiomas. Por consequência, o sujeito bilíngue heteroglóssico tem à sua disposição uma gama maior de recursos linguísticos, culturais e cognitivos do que o monolíngue.

Consequentemente, é papel da escola promover a reflexão sobre o uso das línguas adicionais que fazem parte da nossa vida. Assim, as aulas de/em língua adicional podem ser uma oportunidade para que os discentes se encontrem com uma nova forma de expressão humana, com visões de mundo diferentes da sua (Schlatter; Garcez, 2012).

Explica a BNCC que

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BRASIL, 2018, p. 61).

O cenário brasileiro de educação bi/multilíngue exige que os professores desenvolvam competências precisas em termos de cooperação, planejamento, organização do trabalho, elaboração de ferramentas diversas e integradas de aprendizagem para a apropriada condução da progressão e do desenvolvimento integral de seus/suas alunos/alunas. As mudanças na educação, principalmente na forma de aprender da nova geração – confrontam os professores/as com dois desafios: ressignificar a escola enquanto local de trabalho e reinventar a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão. Professores/as terão de inventar permanentemente arranjos didáticos e situações de aprendizagem que respondam melhor à heterogeneidade de necessidades de seus/suas alunos/as e contemplem o uso de múltiplas línguas e linguagens, ampliando as possibilidades de interações sociais e culturais, com vistas à formação integral e integradora.

Assim, em concordância com Megale (2020, v. 2, p. 15), o profissional mais efetivo para a docência em escolas bi/multilíngues no Brasil é

[...] aquele cujo propósito é produzir aprendizagens de maneira intencional a depender do contexto em que se insere (Hirst, 1973). Logo, o trabalho do professor requer um conjunto de conhecimentos que não podem ser aprendidos espontaneamente, ou seja, é preciso investir na formação desse profissional.

Desse ponto de vista, a codocência aparece, mais uma vez, como recurso-base para troca de experiências, diálogo entre pares e/ou grupos e reflexão conjunta sobre as práticas pedagógicas, além de uma consequente avaliação integrada. Logo, o(s)/a(s) professor(es)/a(s) atuariam como formando e como formador (Schlatter; Costa, 2020).

Além disso, o objetivo da educação bi/multilíngue deve ser a possibilidade da compreensão do mundo à sua volta e de seus talentos a fim de que se tornem cidadãos/ãs plenos/as, ativos/as e solidários/as. A educação padronizada pode destruir a criatividade e a inovação, competências do século XXI essenciais para formação de cidadãos/ãs globais, dos/as quais dependem as economias atuais, as pessoas não apresentam formas ou tamanhos padronizados, e isso também não ocorre com suas habilidades.

A educação bi/multilíngue contemporânea permite que os/as alunos/as entendam e valorizem suas próprias culturas e respeitem a diversidade dos/as outros/as, incentivando-se a compartilharem sua visão e vivência, tanto do mundo que existe dentro deles/as, como do mundo daqueles/as que estão à sua volta. Isso só será possível a partir da cocriação didática entre os diversos saberes e vivências e da abertura de espaço na sala de aula para que eles/as utilizem línguas e linguagens disponíveis no seu repertório linguístico de forma fluida e natural.

Para tanto, é preciso assegurar, primordialmente, a formação continuada e integrada de todos/as os/as professores/as bi/multilíngues, compreendendo os/as regentes da língua materna, os/as de língua(s) adicional(is), bem como os/as de todos os outros componentes curriculares da instituição, independentemente da língua de instrução em que ministrem suas aulas.

O aprendizado simultâneo e integrado, a partir de um trabalho colaborativo dos/as professores/as, favorece o ensino com propósito, motivando os/as estudantes e permitindo que eles/as usem a língua adicional para acessar informações e conhecimentos de outras disciplinas, da mesma forma que quando expostos a diferentes ambientes e condições de uso, aprimorem as habilidades comunicativas por meio do desenvolvimento do pensamento crítico, compreendendo conceitos mais subjetivos da língua adicional.

Por conseguinte, integrar língua e conteúdo nos planejamentos das atividades e estratégias de ensino pode potencializar o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando

que a aquisição da(s) língua(s) seja mais completa e significativa, como veremos na seção a seguir.

2.2 ABORDAGEM CLIL

A abordagem *CLIL* (aprendizagem integrada de língua e conteúdo) não é uma nova forma de ensino de língua e não é uma forma de ensino de conteúdos: é uma nova combinação de ambos. Nessa abordagem, não há foco apenas no conteúdo, nem apenas na língua, os dois estão entrelaçados: é um processo de convergência. O conteúdo não linguístico não é ensinado em uma língua estrangeira, mas com e por meio dela.

Segundo Coyle, Hook e Marsh (2010, p. 1, tradução nossa),

O ensino-aprendizagem de conteúdo e língua integrados (*Content and Language Integrated Learning – CLIL*) é uma abordagem educacional com foco duplo em que a língua adicional é usada para aprendizagem e para o ensino de conteúdo e língua. Ou seja, no processo de ensino-aprendizagem há um foco não apenas no conteúdo, e não apenas na língua. Cada qual está entrelaçado, mesmo que a ênfase seja maior em um ou outro, em um determinado momento.

Na abordagem CLIL, os objetivos de conteúdos se apoiam nos conteúdos linguísticos, e sobretudo, para além do foco em conteúdo e em língua, há um terceiro elemento, o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem.

As pessoas não aprendem línguas e depois as usam, mas aprendem línguas usando-as (Halliday, 1975). Diante disso, a abordagem CLIL apresenta-se, no contexto de codocência, como um recurso de desenvolvimento linguístico através da integração de conteúdos.

Além disso, de acordo com Marsh (1998-2020, p. 7, tradução nossa):

Assim como uma criança pode ter poderes extraordinários de comunicação com apenas algumas palavras, a nossa capacidade de se comunicar em um idioma pode ser razoavelmente bem-sucedida, mesmo que nossa gramática seja falha, o vocabulário fraco ou a pronúncia ruim. Todos devemos desafiar a ideia de esperar ser bom o suficiente na língua para usar a língua. Em vez disso, devemos usar a língua o mais cedo possível, utilizando-a como uma ferramenta de comunicação.

Dalamura, Magalhães e Fonseca (2016) esclarecem que cada componente curricular tem sua linguagem específica no que se refere à cultura, a terminologias e a conceitos. Por isso, o desenvolvimento linguístico não está delimitado, exclusivamente, às aulas de línguas (seja língua portuguesa, língua inglesa ou qualquer outra língua em questão), mas deve ser implementado nas aulas de todos os componentes curriculares.

Para planejar o conteúdo de uma aula, qualquer que seja o componente curricular, é imprescindível identificar os elementos linguísticos necessários para apropriação do

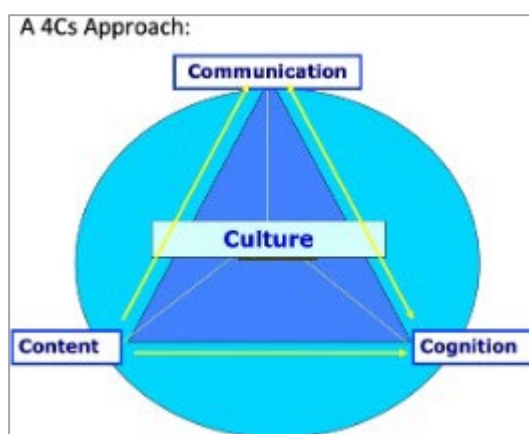
conhecimento. Conforme Coyle, Hook e Marsh (2010), essa apuração está para além da identificação do vocabulário (palavras-chave) e das estruturas gramaticais. Segundo os autores, isso requer uma análise dos gêneros associados ao conteúdo que será desenvolvido – a linguagem compatível com o conteúdo.

Megale (2020, v. 2, p. 21) enfatiza que:

[...] o trabalho com língua perpassa todas as áreas do saber e deve ser objetivo dos professores que atuam em escolas bilíngues – os que ministram aulas na língua de nascimento dos alunos e os que atuam por meio da língua adicional –, reconhecendo sempre os recursos linguísticos disponíveis entre seus alunos. [...] Se, como venho argumentando, assumirmos que o trabalho integrado com língua e conteúdo é um dos focos da Educação Bilíngue, a formação de professores deve, portanto, instrumentalizá-los para esse trabalho com a língua alinhado à construção de conhecimentos diversos.

A CLIL é abrangente, podendo ser caracterizada por variados tipos e estilos de atividades – tais como: abordagem de conteúdos didáticos curriculares em projetos locais e/ou projetos internacionais, modulações (em que uma unidade didática pode ser utilizada para construir uma estrutura mais completa), cultura *maker*, entre outras, tornando-a uma proposta flexível; existem, porém, princípios pedagógicos que a norteiam, os quais são conhecidos como os 4Cs: comunicação, conteúdo, cognição e cultura, como podemos observar na Figura 3, que se segue.

Figura 3 – A Estrutura 4Cs do CLIL



Fonte: Coyle, Hook e Marsh, 2010; Coyle, 2011)

Conforme ilustrado na Figura 3, a Estrutura dos 4Cs do CLIL (Coyle; Hook; Marsh, 2010; Coyle, 2011) destaca os elementos conteúdo, comunicação, cognição e cultura, que estão interligados no ensino e na aprendizagem tanto da língua materna como da língua-alvo (Coyle; Hook; Marsh, 2010).

Conteúdo refere-se ao conhecimento utilizado em um contexto sociocultural real, progressão de conteúdos em conhecimentos, habilidades e compreensão relacionados a elementos específicos de um currículo definido; **comunicação** é referida como a forma como os alunos usam a língua-alvo para se comunicar; **cognição** diz respeito ao desenvolvimento do pensamento crítico, habilidades de pensamento que se vinculem à formação de conceitos – abstratos e concretos; **cultura** (habilidades interculturais) é associada à compreensão da própria cultura dos alunos e de outras culturas, exposição a perspectivas, alternativas e compreensões partilhadas, que aprofundam a consciência da alteridade e de si mesmo.

A abordagem une teorias de aprendizagem, teorias de aprendizagem de línguas e compreensão intercultural: o foco não é apenas promover conteúdos e desenvolver habilidades; trata-se de construir seu próprio conhecimento.

Quanto ao conteúdo, é preciso levar em conta os objetivos de aprendizagem, a progressão e, especialmente, se esse conteúdo está vinculado ao propósito geral da atividade: integração.

No que se refere à cognição, a aquisição de conhecimento e compreensão do assunto está relacionada a aprender a pensar. Para isso, as demandas linguísticas do conteúdo devem ser analisadas previamente pelo professor para se tornarem acessíveis, permitindo que o estudante construa uma compreensão do assunto.

Entre os 4Cs, a comunicação é central por desempenhar um papel importante que requer um discernimento dos diferentes tipos de linguagem utilizados para diferentes fins. Dalton-Puffer (2007) afirma que a CLIL requer uma reconceitualização dos papéis linguísticos, portanto, na implementação dessa abordagem na sala de aula, três tipos de aprendizagem de línguas, o “Tríptico da Linguagem” (Coyle; Hook; Marsh, 2010), devem ser desenvolvidas. É preciso pensar acerca da **linguagem de aprendizagem**: língua relacionada a determinado assunto científico ou a um tópico, por exemplo, linguagem matemática – termos específicos; **linguagem para aprendizagem**: demandas linguísticas das atividades que serão propostas e qual a forma mais efetiva de se ensinar e praticar esses itens linguísticos – perguntas sobre/como falar sobre; e **linguagem através da aprendizagem**: a língua ou linguagem que emerge na interação espontânea.

Em cenários de aprendizagem permeados pela abordagem CLIL, pode haver níveis diferentes entre as competências linguísticas e cognitivas, e os/as professores/as que a utilizam precisam dar suporte especial para a língua. Para isso, consequentemente, devem planejar o conteúdo linguístico cuidadosamente, analisando qual tipo de língua os/as alunos/as utilizarão

(linguagem de aprendizagem, para aprendizagem ou através da aprendizagem), explicitando as interrelações entre objetivos relacionados aos conteúdos e aos objetivos linguísticos.

De acordo com Souza (2019, p. 50):

A aplicação de CLIL baseia-se primeiramente no desenvolvimento da cognição, uma faculdade mental que inclui, entre outros fatores, o reconhecimento, o julgamento, a imaginação e o raciocínio. Para que isso ocorra, propostas e planejamentos devem considerar o desenvolvimento holístico dos aprendizes.

Os benefícios da abordagem CLIL para os/as alunos/as são inúmeros e muito relevantes: eles/as aperfeiçoam habilidades de comunicação, aprendendo a usar a língua adicional em situações diversas (formais ou informais), tornando-os/as mais motivados/as e confiantes; também recebem muitos insumos e utilizam melhor esses recursos, justamente por desenvolver o pensamento crítico, o que os/as fazem progredir mais; para além disso, estimulam a consciência intercultural, explorando diferentes perspectivas sobre os assuntos em pauta.

Para docentes e escolas, a abordagem incentiva o desenvolvimento e a inovação, por exemplo, para (re)pensar as políticas linguísticas (visão e uso da língua), não só da língua adicional como de todas as outras línguas, promovendo também melhoria nas competências linguísticas dos/as próprios/as docentes. Ademais, os/as professores/as são expostos/as a novas ideias, impulsionando como o seu próprio componente curricular pode ser mais bem ensinado e aprendido. Isso leva à maior compreensão tanto da sua disciplina quanto do ensino (didática) da disciplina relacionada.

Nessa integração, a colaboração de professores/as de conteúdos e de línguas é implementada e todos/as se beneficiam da inter/trans/multidisciplinaridade. Segundo Dale e Tanner (2012), com o passar do tempo, os/as professores/as de línguas tornam-se mais conscientes das possibilidades de integrar a língua a diferentes disciplinas e mais qualificados para apoiar a aprendizagem das disciplinas nas aulas de línguas.

Frequentemente a CLIL é utilizada como recurso-base para implementação de trabalhos colaborativos entre docentes, sendo muito comum, nessa perspectiva, que os/as professores/as de língua sejam solicitados para analisar e aprimorar os trabalhos e/ou planejamentos dos/as colegas de conteúdo que se sentem hesitantes sobre suas próprias habilidades linguísticas. O mesmo se dá com os/as professores/as de língua com relação a alguns conteúdos por não terem uma formação especializada nos componentes curriculares, podendo não entender alguns conceitos ou termos específicos.

Professores/as CLIL – compreendidos como professores/as de língua e conteúdo que utilizam a abordagem no seu fazer pedagógico – podem assumir novos papéis com o passar do

tempo. Segundo Dale e Tanner (2012, p. 21, tradução nossa), “uma maneira de lidar com isso e de integrar a disciplina e a língua para os alunos é a colaboração aproximada entre os professores de línguas e os professores de conteúdos”. Não se trata de divisão de tarefas, mas da multiplicação das capacidades (Obando-Castillo, 2016).

A multiplicação das capacidades (Obando-Castillo, 2016) parte do princípio da colaboração entre docentes para alcançar um objetivo comum com o benefício da interação, da liderança e da distribuição de novos papéis, compartilhando o trabalho entre dois/duas ou mais profissionais, beneficiando, assim, a qualidade de todo o trabalho docente, consequentemente, impulsionando o processo de aprendizagem dos/as discentes.

Destaco, notadamente na abordagem CLIL, a questão dos planejamentos colaborativos, a qual é, geralmente, um assunto vulnerável, sendo o fator tempo o desafio mais frequentemente citado. Dessa forma, é imprescindível a formação de gestores/as, também no que se refere aos assuntos pedagógicos, para que a direção/coordenação das escolas possa projetar possibilidades síncronas e assíncronas para a integração de saberes e progressivas mudanças na “cultura didática” dos/as professores/as bilíngues (aqui compreendidos como os/as regentes da língua materna, regentes da(s) língua(s) adicional(is) e os/as de todos os outros componentes curriculares) de forma que possam reunir seus conhecimentos como recursos únicos e disponíveis para todos/as.

Quando a gestão entende (também pedagogicamente) os benefícios dessa integração não superficial entre os/as agentes da(s) língua(s) e do(s) conteúdo(s), expandem-se as possibilidades de organização da rotina de planejamentos, atribuindo-se horários síncronos indispensáveis para essas trocas, porém direcionados a processos fundamentais desse momento.

Exemplo disso é explorar os materiais que serão utilizados colaborativamente (um/a professor/a conhecer o material de outro/a professor/a), refletindo sobre qual será o papel de cada um/a dos/as educadores/as no fazer pedagógico, como abordar o conteúdo ou a língua a partir das especificidades educativas de cada um/a e, acima de tudo, como fazer para que o ensino colaborativo não seja apenas um pequeno complemento ou uma menção ao que o/a colega está ensinando; mas que possa, de fato, perpassar os conhecimentos do/a outro/a, criando maiores oportunidades de relações entre os saberes para os discentes e, portanto, concebendo aprendizados mais relevantes e também mais prósperos.

Outras etapas do planejamento colaborativo podem ser elaboradas de forma assíncrona, como o pré-planejamento (*pre-planning*) sugerido por Dove e Honigsfeld (2018, p. 58), por meio do qual cada um/a dos/as professores/as prepara seus conteúdos anteriormente ao encontro síncrono e colaborativo para identificarem as potencialidades de cada um/a, otimizando o tempo

a fim de que, sem abstrações, possam aproveitar esse momento com mais discernimento e foco. O uso de formulários, aplicativos ou documentos compartilhados na construção dos planejamentos pode ser uma outra opção para a potencialização desses momentos.

Além disso, a partir do maior discernimento da gestão, é possível organizar os horários dos/as professores/as que trabalham colaborativamente de forma síncrona, de modo que tenham horários livres associados entre as aulas e que possam utilizá-los como “janelas de planejamento” em encontros ágeis. A proximidade das salas em que atuam também permite oportunizar conversas informais durante as transições ao longo do dia, sendo detalhes passíveis de fazer a diferença no resultado final do planejamento colaborativo, além de fortalecer os vínculos entre os/as docentes, o que é essencial para o sucesso da abordagem. Afinal, ensino colaborativo é um relacionamento que depende do sucesso da conexão pessoal e profissional entre docentes (Dove; Honigsfeld, 2018).³

Nesse sentido, a abordagem CLIL apresenta-se como conjuntura propícia ao exercício da codocência com possibilidades de inovação e ressignificação da atuação profissional.

2.3 CODOCÊNCIA: BREVE HISTÓRICO E CENÁRIO ATUAL PROJETADO PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A codocência surge na Alemanha, em 1970, através das concepções pedagógicas da Escola Flämming, para atender a alunos/as com necessidades educacionais especiais⁴, nas quais eram consideradas a heterogeneidade das crianças a partir de diferentes necessidades educativas e a demanda por mais de um/a professor/a na sala de aula inclusiva. Nessa perspectiva, segundo Beyer (2005, p. 6),

[...] é constituída por um grupo heterogêneo de alunos, onde há crianças com as mais variadas capacidades e necessidades. Pode-se afirmar que a classe inclusiva representa uma heterogeneidade desejada. Caso essa classe seja atendida apenas por um professor, ele conseguira realizar a individualização do ensino com dificuldade. Para o trabalho docente no grupo heterogêneo, se faz necessária a colaboração de um segundo educador.

³ O tema do planejamento colaborativo não é o foco principal desta pesquisa, por isso é explanado aqui de forma sucinta; porém, apresenta-se como um assunto amplo e indicado para pesquisas futuras por se tratar de um tópico importante para a literatura do tema em questão.

⁴ O uso da expressão “alunos/as com necessidades educacionais especiais”, era o termo empregado na época; hoje nos referimos à “pessoas com deficiência”.

Mais tarde, o cenário da codocência se apresenta em outro contexto. A partir da Constituição Federal de 1988, a educação para crianças muda seu enfoque: de assistencialista passa a considerar a etapa da Educação Infantil como um espaço de direito à educação de qualidade e entre outros parâmetros. Assim, a razão educador/educando para um trabalho pedagógico qualificado começa a ser discutido para além da sala de aula inclusiva.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reafirma e garante esse direito, trazendo no seu primeiro artigo o princípio de proteção integral à criança (Brasil, 1990). Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, doravante LDB, insere a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, determinando “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (Brasil, 1996, art. 29).

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), definido pelo Ministério da Educação (MEC), estabelece metas para melhorias à qualidade e democratização da educação (Brasil, 2001). Esse documento estabelece padrões estruturais mínimos para o atendimento qualificado às crianças, mas não deixa clara a razão de quantidade educador/educando para a excelência da prática pedagógica. Simultaneamente à LDB/1996, foram criados outros documentos orientadores para auxiliar a organização dos/as docentes no fazer pedagógico, entre eles o Parecer CNE/CEB 22/1998, o qual indicou o número de educadores/as por crianças, caracterizando um outro contexto de codocência a partir de então.

[...] As estratégias de atendimento individualizado às crianças devem prevalecer. Por isto a definição da quantidade de crianças por adulto é muito importante, entendendo-se que, no caso de bebês de 0 a 2 anos, a cada educador devem corresponder no máximo de 6 a 8 crianças. As turmas de crianças de 3 anos devem limitar-se a 15 por adulto, e as de 4 a 6 anos de 20 crianças (Brasil, 1998a, p. 15).

Nesse contexto, mesmo não apresentando alguma deficiência, considera-se que toda criança tem formas de (inter)agir e aprender multifacetadas, sendo justificável a presença de mais de um professor em sala de aula para dar conta da complexa demanda dos/as estudantes.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998b, v. 1) também destaca os tamanhos dos grupos na Educação Infantil como um ponto de atenção para a interação de qualidade e o bem-estar das crianças na sala de aula.

Quanto menores as crianças, mais desaconselhados são os grupos muito grandes, pois há uma demanda de atendimento individualizado. [...] Quando as crianças adquirem maior autonomia em relação aos cuidados e interação de forma mais independente com seus pares, entre 3 e 6 anos, é possível pensar em grupos maiores, mas que não ultrapassem 25 crianças por professor. [...] Mesmo quando as proporções acima indicadas são respeitadas, há de se considerar que grupos com muitas crianças e

muitos professores não resolvem as necessidades de um trabalho mais individualizado e de criar um ambiente adequado (Brasil, 1998, v. 1, p. 72-73).

Esse documento destaca a quantidade de docentes em relação ao número de discentes como fator determinante para articular o ambiente coletivo da sala de aula com a atenção individual que deve ser dada a cada criança, assegurando seus direitos fundamentais para educação de qualidade. Por atenção individual entende-se observar a criança significativamente, dialogando, ouvindo-a, demonstrando afeto e criando vínculos para que se possa entender seus motivos de choro, tristeza e/ou alguma dificuldade específica no desenvolvimento físico, emocional e cognitivo, dando suporte direcionado ao seu ritmo fisiológico, entre outras demandas.

Em 2007, foi criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação ligada ao MEC, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), visando inserir, no cotidiano das escolas públicas de educação básica, estudantes de licenciatura, que irão realizar estágio docente em uma unidade educacional da rede pública, sob supervisão de docentes tanto da sua instituição de ensino superior quanto da escola que os receberão.

Caracterizado como um modelo de codocência, formado por dois professores/as na mesma sala de aula, um/a mais experiente e outro/a menos experiente, proporciona aos licenciandos/as oportunidade de experimentação de metodologias e práticas docentes, também inter/trans/multidisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Isso se dá através do desenvolvimento de ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa e destes com a comunidade escolar.

No cenário educacional bi/multilíngue, baseado na abordagem CLIL, a codocência vem sendo experienciada – e evidenciada – em muitas instituições como prática que promove engajamento docente e discente, suscitando aprendizagem significativa e colaborando com o desenvolvimento integral dos alunos.

O consultor e especialista em educação bilíngue David Marsh, coautor da abordagem CLIL, quando questionado sobre quais seriam os primeiros passos na formação de professores e na criação de capacidade técnica para implantação de programas bi/multilíngues, salienta que

[...] a primeira medida é formar grupos de professores que consigam executar projetos de pequena escala, em português, inglês ou em ambos os idiomas. A melhor abordagem para formação de professores, na verdade, não vem de dizer a eles o que fazer, mas de criar equipes e orientá-los (Marsh, 2021).

Em consonância com as palavras do especialista, sabemos que as crianças de hoje aprendem de forma diferente e diferenciada; a aprendizagem requer envolvimento ativo e construção do entendimento através da relação de novas informações com os conhecimentos prévios, sendo preciso trabalhar habilidades como criatividade, interdisciplinaridade e colaboração, para além do conteúdo ou através do conteúdo, e, à vista disso, a codocência pode contribuir substancialmente nesse processo.

Além do benefício para os/as discentes, o debate entre colegas professores/as é o melhor caminho para aprimorar a prática pedagógica em constante formação na práxis escolar (Profissão [...], 2011). As instituições ainda estão muito presas à unidocência, referindo-se à codocência somente em casos de educação especial.

O modelo tradicional de ensino-aprendizagem está obsoleto, perde cada vez mais espaço e, acima de tudo, significado, tornando-se urgente a mudança de paradigma do modelo educacional. O mundo mudou, e as pessoas mudaram seus hábitos e formas de interagir no mundo.

Mais do que inovador, o modelo de codocência vai ao encontro da atual demanda educativa que busca a inter e a multidisciplinaridade, pois, com dois docentes em sala, é possível uma utilização mais flexível e eficiente do tempo, já que o/a professor/a se beneficia da interlocução de diferentes estilos de ensino e busca em conjunto novas alternativas.

Segundo Forte e Flores (2011, p. 96), “a colaboração tem sido um dos temas que, nos últimos anos, tem sido referenciado com mais frequência no campo da educação, sendo associada à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e também ao desenvolvimento da escola”.

Isso reforça a necessidade do desenvolvimento do trabalho em pares e/ou grupos, estabelecendo trocas de informações que, pelo diálogo e pelas exposições de diferentes informações, possam contribuir para a construção do pensamento crítico: é mediante a divergência de pontos de vista que se promove a inovação - formas diferentes de pensar e fazer. Masetto (2010, p. 67) argumenta que “o desempenho do profissional atualmente exige interdisciplinaridade. O processo de aprendizagem precisa ser orientado pela mesma perspectiva, de modo que o conhecimento seja trabalhado de forma interdisciplinar”.

Isso posto, é possível perceber que o modelo de codocência pode ser um precursor para a inovação da sala de aula e da forma de ensinar e aprender, promovendo espaço para inter/multi/transdisciplinaridade, extraindo os/as envolvidos/as no processo o melhor do grupo e ampliando suas próprias perspectivas (docente e discente), uma vez que as múltiplas percepções ampliam as possibilidades para um mesmo conteúdo.

No cenário da educação bilíngue, esse modelo se apresenta como uma das possibilidades mais eficientes para a integração entre a língua e conteúdo, em que as aulas de línguas não consistem em uma disciplina isolada no currículo, mas acontecem de forma incorporada aos conteúdos, temáticas e/ou estudo de outras disciplinas. Além disso, permite o desenvolvimento cultural e o uso de metodologias inovadoras no processo de ensino- aprendizagem, já que proporciona um entendimento mais complexo dos conteúdos, evidenciando a comunicação efetiva e diferenciada em contextos diversos.

De acordo com Souza (2004, p. 72),

Observando o comportamento do professor de línguas, especificamente aquele que lida com o ensino de uma língua estrangeira, pode-se dizer que alguns dos papéis por ele desempenhados não se apresentam diferentes quando comparados aos papéis de professores de áreas distintas. Inicialmente, ele pode se apresentar como o instrutor, o administrador, o organizador, o disciplinador, tornando-se, então, o desestrangeirizador⁵ acompanhado pelo papel de negociador, treinador linguístico [...]

Diante do exposto, especialmente em contexto bi/multilíngue fica cada vez mais clara e urgente a demanda de mais de um/a professor/a em sala de aula para promover a ação educativa (Hochnadel; Conte, 2019) para além da promoção do desenvolvimento linguístico ou da inserção de conteúdos. A atuação docente requer planejamentos mais ricos e atividades mais dinâmicas, permitindo aos/às estudantes construir e desconstruir conhecimentos, a partir de processos mais complexos que estimulem o interesse pelos temas/conteúdos abordados, e isso é inviável a partir de atuações pedagógicas solitárias e centralizadas.

Ademais, quando dois/duas professores/as atuam colaborativamente numa mesma sala de aula, têm melhores condições de atender a demandas dos/as alunos/as de forma personalizada e simultânea, viabilizando também maiores possibilidades para diferenciação. Tal ação é bastante produtiva, por vezes necessária, em contextos bi/multilíngues, devido aos diferentes conhecimentos/níveis linguísticos dos/as estudantes.

Considero, assim como Hochnadel e Conte (2019, p. 93), que:

Ao trabalharem de forma colaborativa unem forças para o entendimento do assunto, o que permite ainda oferecer aos participantes da aula duas formas (estilos) de interpretação do tema em questão, que se somam no ensino da compreensão, colaborando na qualidade da transposição didática. Tal forma de docência agrega também na questão interdisciplinar e afetiva da sala de aula pela presença constante de um ou outro professor na posição de monitoria.

⁵ Ainda conforme Souza (2004, p. 72), citando Almeida Filho (1998): “Almeida Filho usa o termo desestrangeirizar para se referir à ação do professor na sala de aula de LE. A partir desse termo, utilizamos [...] termo ‘desestrangeirizador’ para apontar um dos papéis, que ao nosso ver, pode ser compreendido como o principal papel do professor que lida com o ensino de uma língua estrangeira”.

É importante ressaltar que o sucesso da codocência, não só em contexto bi/multilíngue, mas especialmente nele, depende do trabalho colaborativo em todas as etapas das práticas pedagógicas, do planejamento à avaliação. Dessa forma, oportuniza-se o genuíno pertencimento sobre o andamento da aula, incitando a tomada de decisão conjunta, interações mais fluidas e contínuas, negociações para alterar o plano de aula e maior liberdade de agir em resposta às ações dos/as alunos/as. Caso contrário, arriscamos ter dois/duas professores/as na mesma sala de aula apenas dividindo o tempo para falar de um mesmo tema/conteúdo em duas línguas diferentes.

Segundo Dove e Honigsfeld (2018, p. 60, tradução nossa), “como a codocência é um relacionamento que depende do sucesso da conexão pessoal e profissional, recomenda-se fortemente que você não se intimide em ter uma conversa honesta sobre suas necessidades e desejos”.

O ensino-aprendizagem através da codocência é um processo em desenvolvimento e faz parte deste a desconstrução da crença de que o/a professor/a deve saber (e dar conta de) tudo. Sobretudo, é imprescindível fortalecer as habilidades socioemocionais docentes para que se possa, de fato, construir uma relação de igualdade existencial e epistêmica entre os/as participantes (Schlatter; Costa, 2020). É preciso se sentir confortável com a personalidade, a forma de pensar e agir, o conhecimento do conteúdo e o estilo pedagógico um/a do/a outro/a. Esse é um profícuo cenário, acima de tudo, para o desenvolvimento profissional docente, esclarecido pelo fundamento de que todos/as podem contribuir a partir de diferentes perspectivas, vivências e repertórios de conhecimento.

É preciso estar propenso/a a iniciar uma parceria profissional de longo prazo para que seja duradoura e, para além do disso, requer-se abertura e disposição para fortalecer o relacionamento a cada atribuição, mesmo em situações divergentes e, para isso, o reconhecimento da gama de talentos, conhecimentos, competências e experiências que cada professor/a traz são fundamentais (Dove; Honigsfeld, 2018).

Santos (2017), em sua pesquisa sobre docência compartilhada, com objetivo de refletir sobre a qualidade das relações entre os/as professores/as da Educação Infantil de uma instituição federal, analisou os documentos que regulamentam a etapa em questão, investigando a quantidade de professores por criança prescrita na legislação a fim de verificar as potencialidades e os desafios do trabalho colaborativo a partir da perspectiva docente. A pesquisadora realizou entrevistas semiestruturadas com quatro Técnicos em Assuntos Educacionais (nomeados TAEs) que atuaram por mais de dois anos como professores em

docência compartilhada na instituição, além de realizar considerável análise documental, por meio das quais constatou que

[...] o quantitativo de docentes não garante a qualidade da educação das crianças. Embora os documentos pontuem a importância desse trabalho entre professores para uma proposta que respeite as especificidades dos pequenos, é necessário que os adultos estejam em diálogo, troca, negociação de pontos de vista. A qualidade das relações desses adultos é que vai propiciar as interações, garantindo um trabalho de escuta das crianças/adultos/crianças para que o trabalho se torne interessante e favoreça as descobertas, a autonomia, o desenvolvimento das crianças pequenas (Santos, 2017, p. 38).

Ademais, sua pesquisa defere a importância do envolvimento da gestão (mencionada na seção 2.2) nos direcionamentos pedagógicos, reconhecendo que “o diálogo é um dos pilares para que esse trabalho seja possível, mas uma gestão presente, com um trabalho mais próximo do grupo, é fundamental para romper com concepções que desvirtuam a proposta da escola, minimizando esses conflitos” (Santos, 2017, p. 39).

Outras pesquisas recentes sobre a educação bilíngue no contexto brasileiro, focadas em temáticas, por exemplo, a alfabetização em duas línguas, também destacam implicitamente a importância do trabalho integrado e colaborativo para o sucesso da implementação desse modelo educacional, retomando a importância do envolvimento da gestão (mencionada na seção 2.2) nos direcionamentos pedagógicos, mas, para além disso, no papel essencial de estimular o fortalecimento dos vínculos para melhor desdobramento das práticas pedagógicas.

Referindo-se à atuação de uma professora titular e de um professor bilíngue (como são nomeados pela instituição em questão na pesquisa), trabalhando simultânea alfabetização em ambiente bilíngue, porém com marcação clara de troca de idiomas entre as aulas (não contemplando, por exemplo, a fluidez do repertório linguístico dos alunos no ambiente escolar) e não havendo comunicação prévia sobre as aulas entre os professores que atuam na mesma turma, tampouco um planejamento em sincronia, Wissmann (2023, p. 133) destaca que

[...] embora as atividades em aula, aplicadas pelo professor do bilíngue e apresentadas nesse trabalho, permitissem sua execução direcionada à alfabetização, o livro guia do professor não o orienta para tal, nem ele, em virtude de diferentes fatores, está alinhado ao que compete ao ensino da alfabetização. Ademais, o direcionamento para a alfabetização bilíngue, também deveria partir da escola, não somente do professor do bilíngue. Outra indicação perceptível é o momento de escrita da rotina de aula, que deve ocorrer sempre na aula da professora titular e em língua portuguesa. Se a escola é considerada bilíngue, tal prática corriqueira de sala de aula poderia também estar presente nas aulas do professor do bilíngue e conduzida por ele.

As constatações de Wissmann (2023) ratificam importantes embasamentos teóricos tratados na seção 2.1 deste capítulo, corroborando as afirmações de Schlatter e Garcez (2012) sobre ser papel da escola promover a reflexão sobre o uso das línguas adicionais que fazem

parte da nossa vida e, ainda, que as aulas de/em língua adicional podem ser uma oportunidade para os discentes se encontrarem com uma nova forma de expressão humana, com visões de mundo diferentes da sua; para mais, certifica a asserção de Megale (2020, v. 2, p. 15): “O trabalho do professor requer um conjunto de conhecimentos que não podem ser aprendidos espontaneamente, ou seja, é preciso investir na formação desse profissional”.

A partir dessas inferências, concebo, assim como Dove e Honigsfeld (2018, p. 91, tradução nossa), que

O principal objetivo da implementação da instrução integrada dos/as professores/as para aprendizes de língua inglesa através da codocência, é desenvolver as suas competências linguísticas acadêmicas e sociais, ao mesmo tempo que desenvolvem os seus conhecimentos e competências na área de conteúdo, bem como garantir que estão totalmente incluídos na instrução em sala de aula com seus pares. Sem um planejamento cuidadoso, coordenação da oferta instrucional e utilização intencional de medidas e ferramentas de avaliação que informem o ensino colaborativo, a codocência provavelmente irá falhar; uma vez que um professor terá a responsabilidade pelo planejamento, instrução e avaliação, enquanto o outro será relegado ao status de assistente.

A codocência demonstra-se, através da literatura e de algumas pesquisas recentes, favorável a uma educação de qualidade e benéfica ao trabalho do/a professor/a, porém, para que essa experiência seja enriquecedora tanto para docentes quanto para discentes, é indispensável o envolvimento de toda a equipe pedagógica da escola, diretor/a, vice-diretor/a, coordenador/a, supervisores/as (se for o caso da instituição), orientadores/as educacionais, bem como demais profissionais que pudessem colaborar no processo em questão). Além disso, evidencia-se o cuidado com as relações (pessoais e profissionais), já que estamos lidando com seres humanos diversos que devem ser respeitados nas suas individualidades. “Para que o trabalho de fato seja compartilhado é preciso saber mais sobre esse humano que se coloca num trabalho partilhado” (Santos, 2017, p. 39).

Para tanto, deve-se garantir a formação continuada dos/as professores/as para além das especificidades; pensar em formação integral não apenas discente, mas também docente; ampliar o campo de atuação dos/as educadores/as através das mudanças de paradigmas acerca do papel docente na sala de aula. Empresto de Borba e Lesnovski (2023) a metáfora de mudar as lentes, pensar outras dimensões para a ação dos/as professores/as a partir das suas habilidades e competências. Para o autor e a autora, a transformação do papel dos/as professores/as ampliou as possibilidades para atuação dos/as mesmos/as, “mesmo que tudo vire digital e virtual, o professor sempre estará nos espaços de ensino e aprendizagem” (Borba; Lesnovski, 2023, p. 35).

Contudo, é preciso ampliar o campo de pesquisa acerca do assunto; outros estudos devem ser feitos pensando diferentes contextos e demais especificidades. Pesquisas futuras podem se dedicar a inúmeros tópicos peculiares ao tema, por exemplo, as diferenças de conceitos e/ou intenção de outros entendimentos a partir das diferentes designações para o trabalho colaborativo da docência (codocência, bidocência, docência compartilhada, regência compartilhada, entre outros); fundamentos para o planejamento colaborativo; etapas da avaliação compartilhada e formas de realizá-las; desenvolvimento de ferramentas que potencializem e fomentem cada vez mais ações colaborativas; desdobramentos para diferentes papéis dos/as professores/as em trabalho colaborativo em sala de aula, entre muitos outros.

3 METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa são apresentados a seguir. A organização estrutural deste capítulo contém três subdivisões: a primeira apresenta um panorama sobre o que vem a ser uma pesquisa qualitativa de orientação etnográfica e uso de grupo focal; a segunda se refere aos métodos de pesquisa para a geração dos dados deste estudo; e a última relaciona-se ao processo para análise dos dados gerados.

3.1 PESQUISA QUALITATIVA DE ORIENTAÇÃO ETNOGRÁFICA E USO DE GRUPO FOCAL

A abordagem qualitativa, segundo Creswell (2014), é um conjunto de práticas que transformam dados do mundo real em dados representativos, via anotações, questionários, entrevistas, fotografias, registros e lembretes. O objetivo da pesquisa qualitativa é buscar entender determinado fenômeno em seu contexto natural; de maneira indutiva, pretende-se não definir categorias de análise *a priori*, mas deixar em aberto para que possamos identificar as características que aparecem com destaque durante o processo de investigação (Creswell, 2010).

Assim, na presente pesquisa, parto de dados obtidos junto aos participantes para chegar a determinadas inferências a partir das perguntas de pesquisa delimitadas do objetivo principal deste estudo (como se constituem os espaços de atuação e os diferentes papéis dos/as professores/as em codocência⁶ na gestão da sala de aula, evidenciando como se dá o uso das diferentes línguas nessas interações) e dos objetivos específicos: (i) principais benefícios e desafios da codocência a partir da prática dos/as participantes desta pesquisa; (ii) orientadores iniciais para prática da codocência em escolas de educação bilíngue e/ou com programa de currículo bilíngue; (iii) mapeamento alguns dos diferentes modelos de codocência para constituição de espaços de atuação colaborativa entre os/as educadores/as de escolas de educação bilíngue e/ou com programa de currículo bilíngue, considerando a análise de dados desta dissertação.

⁶ Reafirmo que concebo codocência como a prática de dois/duas (ou mais) professores/as bilíngues na mesma sala de aula simultaneamente, ambos/as como professores/as referência, interagindo em duas línguas diferentes – a partir da integração curricular dentro das escolas bilíngues e/ou com programa de currículo bilíngue.

A abordagem qualitativa se mostra relevante para posterior análise e interpretação desses dados em virtude dos objetivos da pesquisa, descritos anteriormente, nos quais busco explorar as diversas possibilidades de cocriação a partir da integração entre professores/as envolvidos/as na prática da codocência dentro de uma escola com programa de educação bilíngue e currículo integrado, evidenciando como se dá o uso de diferentes línguas durante as interações nesse contexto.

O programa bilíngue em questão foi constituído em 2019 por uma universidade privada do Rio Grande do Sul por intermédio de uma equipe selecionada de professores que desenvolveu um projeto específico para as escolas de uma rede de educação.

O diferencial desse programa está na construção de um processo colaborativo que considera a identidade de cada instituição atendida, organizando suas ações a partir de três pilares: formação (de gestores/as, educadores/as e colaboradores/as), curadoria e acompanhamento, a fim de construir gradativamente a autodeterminação das escolas por meio do desenvolvimento de competências docentes e de gestão.

Além disso, o programa aqui referido promove o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e novos recursos tecnológicos que contribuem para indicadores de avaliação, estratégias de comunicação, escolhas de materiais didáticos, exploração e ressignificação dos espaços de aprendizagem. Suas diretrizes valorizam o aprendizado contínuo e a interdisciplinaridade que integre idioma e os conteúdos a partir de um ambiente multicultural voltado para a promoção de uma cultura de paz e formação de cidadãos globais – alunos/as capazes de compreender suas diferentes vivências e não apenas as estruturas linguísticas.

Sendo eu uma das representantes da assessoria desse programa em quatro escolas dessa rede de educação, e estando em foco o tema da codocência em muitas dessas instituições, me envolvi na busca por respostas e possibilidades de aprimoramento dessa prática como um recurso para o desenvolvimento pessoal (relações colaborativas em ambientes diversos e com pares distintos) e profissional (ampliação do repertório de práticas diversas pela interação e possíveis entrelaçamentos com outras áreas e experiências distintas) dos/as professores/as e, assim, delimitei o assunto como foco da minha pesquisa.

Convidei três escolas a participarem da pesquisa, das quais duas não aceitaram o convite devido a determinações encontradas em seus documentos de regimento interno, que não permite a observação e/ou coleta de dados comportamentais tanto dos/as professores/as como dos/as alunos/as dentro da sala de aula ou a partir do fazer pedagógico.

Por fim, a terceira escola participante desta pesquisa, não dispõe dessa restrição em seus documentos, além disso, no momento do convite, estava passando por uma

reestruturação organizacional, tendo como grande desafio a integração curricular. Mediante o novo modelo de currículo com programa de educação bilíngue, a gestão da escola buscava novas alternativas para um trabalho colaborativo e de cocriação em sala de aula para potencializar a formação integral dos/as alunos/as. Esses fatores acabaram por estabelecer o aceite do convite via assinatura da carta de anuência pela direção e Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TCLE) por cada um/a dos/as professores/as participantes, através do projeto de pesquisa encaminhado ao Comitê de Ética e aprovado com o CAAE: 71760623.1.0000.5344, logo após firmado o aceite do convite.

A instituição aqui referenciada está localizada em Minas Gerais, inserida no rol das escolas da rede anteriormente citada, e iniciou a implantação do programa de educação bilíngue e currículo integrado a partir do segundo semestre de 2021, adotando português e inglês como as duas línguas de instrução. É certificada como Entidade Beneficente de Assistência Social (CEBAS), nas áreas de educação e assistência social, oferecendo bolsas de estudo e benefícios complementares para todos os estudantes e garantindo acesso, permanência e aprendizagem. Na área de assistência social, desenvolve serviços, programas e projetos nas categorias de atendimento, assessoramento, defesa e garantia de direitos.

Atualmente, atende a cerca de 150 crianças de três a cinco anos de idade na Educação Infantil em Tempo Integral e apresenta uma proposta de formação para além da instrução, mediante a qual os educadores percebem que o trabalho pedagógico é formativo porque, para ser eficaz, deve envolver todas as dimensões da pessoa. Além disso, oferece atendimento a todas as famílias sem qualquer discriminação.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária e alinhados aos cinco campos de experiências definidos pela BNCC. São oferecidas turmas de Maternal III (na faixa etária de três anos), Pré I (quatro anos) e Pré II (cinco anos), conforme denominações definidas pela rede e, equivalentes ao Maternal II (três), 1º período (quatro anos) e 2º período (cinco anos), respectivamente, conforme nomeados pela Secretaria Municipal de Educação local. As turmas são organizadas da seguinte forma: duas turmas de Maternal III/Maternal II; três turmas de Pré I/ 1º Período e duas turmas de Pré II/2º Período.

A organização curricular é a modalidade educação em tempo integral, de acordo com a LBD (Brasil, 1996), sendo dividida em (i) Base Nacional Comum Curricular (campos de experiência: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaço, tempo, quantidades, relações e transformações); (ii) parte diversificada (inglês/programa bilíngue; alimentação e higiene); e

(iii) educação em tempo integral – atividades especializadas (artes (visual e cênicas), musicalização, dança, humanística ⁷, esportes 1 e esportes 2).

O turno da manhã é protagonizado pelos/as professores/as regentes e de inglês⁸. No turno da tarde, as atividades são dirigidas pelos/as professores/as das atividades especializadas (artes (visual e cênicas), musicalização, dança, humanística, esportes 1 e esportes 2). Os/as docentes do turno da manhã e do turno da tarde apenas se encontram na troca de turnos e nas reuniões administrativas mensais, as quais têm sido utilizadas parcialmente para uma breve organização dos planejamentos integrados, por conseguinte, praticamente não há momentos de planejamento síncronos entre eles. Junto ao programa, a escola desenvolveu uma estratégia peculiar às necessidades do contexto: pela implementação de um aplicativo, cada professor registra sucintamente suas propostas de planejamento e a interação se dá via troca de mensagens e compartilhamento de materiais que vão constituindo a prática pedagógica integrada.

A codocência sempre foi um tópico em evidência na implementação desse programa de educação bilíngue empreendido na rede de escolas da qual essa instituição faz parte, porém, para ela, nunca foi foco de realização pela falta de opções para reorganização da alocação desses/as professores/as, bem como a escassez de recursos para promover encontros com todos/as para planejamento colaborativo.

Todavia, com os avanços da formação dos/as gestores/as e dos/as educadores/as pelo programa bilíngue implementado, a equipe gestora começa a entender, no modelo de codocência, uma possibilidade de trocas plurais de experiências que poderiam contribuir para um maior desenvolvimento de práticas pedagógicas integradas para todos/as educadores/as. Assim, impulsionados/as pela coordenação pedagógica, começam a experienciar a codocência voluntariamente. É importante ressaltar que esse movimento parte da forma como a compreendiam e da maneira que era possível dentro do cenário dessa instituição circunscrito anteriormente.

Sendo esta pesquisa um estudo no campo educacional de cunho etnográfico, com foco em análise documental, análises do comportamento humano em interação e grupo focal, há a preocupação em detalhar os espaços onde a interação ocorre e como a língua e as linguagens são representadas, em consonância com a descrição anterior.

⁷ A disciplina de humanística está relacionada ao ensino religioso – nome indicado pela escola no documento da Secretaria de Educação local, a qual não aceitou a nomenclatura em razão de a professora responsável pelo componente curricular não ter a formação em Teologia e, então, foi sugerida a nomenclatura atualmente utilizada.

⁸ Ressalto que me utilizo desta nomenclatura para designar os/as participantes da pesquisa como são localmente conhecidos.

A pesquisa qualitativa busca explorar o complexo grupo de fatores associados ao fenômeno central, apresentando as perspectivas ou significações dos participantes (Creswell; Creswell, 2021). No contexto supracitado, o exercício da codocência não é constante e não está determinado no quadro de horário da instituição.

A prática é estimulada pela coordenação e acontece quando os/as educadores/as identificam oportunidades para o trabalho colaborativo que possa beneficiar a otimização das aulas. Por isso, são participantes da pesquisa educadoras que tinham realizado planejamento colaborativo no período anterior à coleta de dados: quatro professoras regentes da língua materna, uma professora de língua inglesa (embora se tratando de uma escola com programa de educação bilíngue e currículo integrado, a instituição não utiliza a nomenclatura de professora regente da língua adicional, assim, manteve a denominação utilizada no contexto em questão), uma professora de musicalização e uma professora de humanística.

Todas as participantes são graduadas e especializadas na área em que atuam e realizaram o curso de formação de educadores oferecido pelo Programa Bilíngue já referido, caracterizado como um curso de extensão (156 horas) dividido em quatro diferentes módulos, realizados (normalmente) num período de quatro semestres (dois anos) e certificado pela universidade supracitada.

Segundo Erickson (2008), o foco dos estudos etnográficos em ambientes educacionais tem documentação e análise específicas e situadas socialmente para esse ambiente de ocorrência. Desse modo, a presente pesquisa se caracteriza como um estudo etnográfico por se basear no compartilhamento de um espaço localmente situado em situações reais do uso da(s) língua(s) pelas participantes, sendo possível promover não apenas análises dos documentos, mas também dos contextos socioculturais em que estão inseridas essas participantes.

Além disso, estudos qualitativos com orientação etnográfica são essenciais para triangulação de dados, pois trazem contribuições sobre conhecimentos já existentes e as possibilidades de ampliação de conceitos e concepções na área de interesse, da mesma forma como foram gerados os dados para análise desta pesquisa, ponderando os efeitos das práticas em codocência anteriormente realizadas e podendo favorecer a implementação de diferentes formas de exercer o trabalho colaborativo nessa modalidade.

A primeira etapa da geração de dados desta pesquisa (análise dos planejamentos) oportunizou a manifestação de diferentes pontos de vista sobre o tema em questão: a codocência caracterizada como a prática de dois/duas professores/as na mesma sala de aula

simultaneamente, ambos/as como professores/as referência, interagindo em duas línguas diferentes em escolas bilíngues e/ou com programa de currículo bilíngue.

No segundo momento aprofundei um pouco mais as reflexões, em busca de evidências mais claras, com a aplicação de questionários com perguntas estratégicas criadas a partir da análise dos planejamentos. Nessa etapa, muitas informações divergiram e, por se tratar de informações individuais e individualizadas acerca de um trabalho coletivo – as aulas que tinham sido realizadas por dois/duas professores/as concomitantemente em sala de aula e utilizando duas línguas diferentes para instrução –, para que o tema em questão pudesse ser examinado e compreendido com mais profundidade, justificou-se também, a realização de um grupo focal, permitindo não só examinar as diferentes análises sobre o tema, mas também explorar como os dados são articulados quando em interação grupal.

O Grupo Focal é um método de pesquisa qualitativa que fornece dados válidos e confiáveis (Iervolino; Pelicione, 2001), além de ser amplamente utilizado pelo baixo custo e rapidez na coleta de dados.

Para Iervolino e Pelicione (2001), a principal ferramenta do Grupo Focal é a interação entre o/a pesquisador/a e seus/suas participantes, a partir da discussão focada especificamente no tópico – sem desvios.

De acordo com Debus (1997), o Grupo Focal em seu caráter especulativo é utilizado como uma estratégia na pesquisa qualitativa, já que esse tipo de pesquisa busca respostas acerca do que pensam as pessoas sobre o tema em questão e quais são os seus sentimentos sobre isso.

Essa metodologia reúne as pessoas pertinentes à pesquisa e para as quais o produto é destinado e conta com o moderador (normalmente o/a pesquisador/a) responsável por conduzir o processo. À medida que os/as participantes refletem, analisam e discutem, o/a moderador/a observa e faz anotações sobre o processo para análise posterior. Os/as participantes são agentes do processo de reflexão e possível desconstrução de crenças, conceitos e valores, o que pode provocar conflitos de ideias e confronto entre pontos de vista, favorecendo a criação de novas e originais ideias.

Os autores Dall'agnol e Trench (1999), Debus (1997), Iervolino e Pelicione (2001), e Westphal, Bogus e Faria (1996) são unânimes quanto aos elementos fundamentais para o bom andamento da dinâmica: aspectos operacionais, desde a estratégica escolha dos participantes, do moderador, do local e da elaboração de um bom roteiro acerca do tema.

Levando em conta esses quesitos, o grupo Focal desta pesquisa foi cuidadosamente preparado e realizado. A princípio, a dinâmica seria realizada a partir de perguntas

norteadoras: sendo apresentadas das mais gerais às mais específicas, com o objetivo de aprofundar gradativamente as reflexões/discussões para extrair mais detalhes sobre a prática pedagógica e, também, com intuito de constatar qual é a concepção de uso das línguas nesse contexto.

Porém, ao considerar criticamente o cenário e as condições da instituição para realização da técnica, principalmente com relação ao tempo disponível com as professoras participantes, procurei uma ferramenta que fosse ágil e que proporcionasse a participação efetiva de todas, para que, de fato, houvesse uma triangulação de dados fidedigna com as informações coletadas previamente.

Desse modo, procurei uma ferramenta eficiente para que todas pudessem se expressar e que promovesse um espaço seguro para manifestarem seus pensamentos e sentimentos sobre o tema, como deve ser genuinamente a dinâmica do Grupo Focal. Para contemplar essa demanda na presente pesquisa, adaptei para o contexto educacional em foco, uma ferramenta do *Design* que será descrita detalhadamente na seção 3.3 deste capítulo.

3.2 GERAÇÃO DOS DADOS

Os dados essenciais para esta pesquisa foram gerados a partir da análise dos planejamentos realizados em codocência na escola acima descrita, os quais foram enviados por e-mail da coordenadora pedagógica para a pesquisadora, após serem disponibilizados pelas professoras responsáveis, após concordarem em participar desta pesquisa através da assinatura do TCLE.

Posteriormente, eu, como pesquisadora, fiz contato com cada uma das participantes por telefone celular para explicar os objetivos da pesquisa, do questionário individual que seria aplicado na sequência e do grupo focal que aconteceria adiante de forma presencial.

O contato por telefone, anterior ao envio dos questionários, se deu por alguns motivos importantes: primeiro, porque os planejamentos enviados pela coordenação pedagógica da escola (concedido pelas professoras) eram muito anteriores àquela data e isso poderia causar estranhamento ou, até mesmo, incertezas e dúvidas acerca da participação nesta pesquisa, gerando desconforto nas participantes. Além disso, era imprescindível que as participantes entendessem o propósito da pesquisa, a intencionalidade da instituição em participar e o motivo de envolver apenas algumas professoras e não toda equipe docente.

Por fim, eu entendia que seria fundamental explicar a dinâmica do grupo focal para que, de fato, as professoras envolvidas pudessem participar ativa e conscientemente, trazendo

suas contribuições com segurança no momento dessa dinâmica; afinal, para muitas delas, senão todas, esta era a primeira experiência no campo da pesquisa científica. Todos os cuidados foram tomados para que não houvesse danos pessoais implicados no processo de coleta de dados e para que o bem-estar das participantes fosse priorizado.

Após os devidos esclarecimentos, enviei os questionários individuais por *e-mail* e, devido à dificuldade de acesso à internet em casa por algumas das participantes, também enviei o *link* do documento por aplicativo de mensagens via telefone celular (WhatsApp).

Determinei um período de sete dias para que os questionários individuais fossem respondidos a fim de que eu pudesse analisá-los e planejar a discussão do grupo focal que aconteceria em seguida de forma presencial.

Volto a destacar que, neste contexto, o exercício da codocência não é constante e não está determinado no quadro de horário da instituição, acontecendo eventualmente a prática quando os/as educadores/as identificam oportunidades para o trabalho colaborativo que possa beneficiar a otimização das aulas.

Por esse motivo, os planejamentos em codocência analisados dizem respeito ao trabalho colaborativo entre as professoras regentes da língua materna e a professora de Inglês nos meses de setembro de 2022, no período de dois dias em semanas consecutivas; e em outubro de 2022, apenas em um dia do mês, totalizando três horas-aulas; um planejamento em codocência entre a professora de humanística e a professora de Música, realizado em setembro de 2022, apenas em uma aula, totalizando uma hora-aula, e planejamentos em codocência entre as professoras regentes da língua materna e a professora de humanística, realizados em abril de 2023, no período de três semanas seguidas, sendo a interação em codocência apenas uma vez por semana por duas horas-aula, totalizando 6 horas-aulas.

O objetivo principal da análise dos planejamentos foi verificar, hipoteticamente, como as professoras, em codocência, projetam os espaços para atuação e os papéis de cada uma delas em uma atividade construída conjuntamente, orientada para um mesmo objetivo e distribuída de forma equânime, a partir de reflexão/discussão entre elas sobre o que deve ser ensinado e o que será instruído em uma ou em outra língua.

Esclareço, novamente, que os planejamentos integrados analisados são muito anteriores aos questionários individuais porque, no momento da realização desta pesquisa, conforme já explicitado, a equipe de gestão escolar, especialmente a coordenação pedagógica, estava passando por uma reestruturação organizacional, tendo como grande desafio a integração curricular, especialmente no exercício da codocência; então esse modelo de

trabalho colaborativo não estava acontecendo, para além dos motivos anteriormente citados, também por falta de esclarecimentos acerca do assunto.

Entretanto, a partir das reflexões e discussões sobre esse modelo educacional, durante as formações de gestores/as e educadores/as, oferecidas pelo programa bilíngue supracitado, a gestão escolar (direção/coordenação), identificou nessa prática uma oportunidade de impulsionar a integração curricular, associando a experiência didática para educação infantil das pedagogas, com o *know-how* das professoras especialistas em língua adicional e atividades especializadas, visando ao desenvolvimento linguístico dos alunos, a fim de implementar a educação bilíngue de forma mais efetiva e integradora e dar conta de uma demanda emergente que permeava esse contexto.

Os questionários individuais foram aplicados no mês de outubro de 2023, com o intuito de proporcionar uma análise posterior, mais detalhada, da interação e dos desdobramentos dessas relações em sala de aula, sobretudo o ponto de vista particular de cada uma das docentes, ampliando, assim, diferentes perspectivas sobre os dados a serem analisados e, principalmente, aferindo qual a concepção de língua (heteroglóssica) orienta a prática pedagógica.

Dessa forma, os questionários individuais de abordagem qualitativa com as participantes têm também a finalidade de promover novas alternativas e modelos de trabalho colaborativo que contemplem o uso das duas línguas de forma equânime, no sentido de análoga valorização, levando em conta a BNCC, o desenvolvimento linguístico (em ambas as línguas), conteúdos, habilidades, competências, diversidade e interculturalidade.

No que concerne às questões éticas, todas as participantes envolvidas no processo de coleta e geração de dados participaram do processo somente com autorização efetivada por meio da assinatura e devolução do TCLE disponibilizado pela pesquisadora por *e-mail* (duas vias do documento, ficando uma delas para a professora participante e a outra em propriedade da pesquisadora).

Ainda em relação aos aspectos éticos, além das ligações telefônicas individuais, explicando os detalhes da coleta de dados da pesquisa e minhas intencionalidades quanto à pesquisa e solicitando autorização do uso dos planejamentos, dados dos questionários individuais e dos registros de observação da dinâmica presencial do Grupo Focal, disponibilizei meu número pessoal de telefone celular como canal de comunicação para outras dúvidas e/ou questões que pudessem surgir após maiores reflexões sobre o assunto.

Flick (2008, p. 54) salienta que é imprescindível que o pesquisador garanta:

[...] total confidencialidade aos participantes, no sentido de assegurar que a informação coletada sobre eles seja utilizada somente de modo que impossibilite a identificação dos participantes por parte de outras pessoas, bem como o uso dessas informações por parte de qualquer instituição contra os interesses do participante.

Dessa forma, saliento que as informações coletadas são utilizadas somente para fins acadêmicos e as identidades das participantes foram preservadas, nomes que identificavam explicitamente lugares e pessoas foram trocados por nomes fictícios e todos os dados coletados para este estudo ficarão sob minha responsabilidade.

A última etapa de geração de dados se deu na realização do grupo focal com caráter especulativo, permitindo que as participantes pudessem refletir e analisar suas próprias práticas pedagógicas anteriores e discutissem outras oportunidades para o trabalho colaborativo integrado, focando especificamente o tópico da codocência, sem subjetividades.

A principal finalidade dessa etapa, para além da observação e das anotações quanto às diferentes perspectivas sobre o tema, foi também verificar como os dados seriam articulados colaborativamente quando em interação grupal.

Na concepção inicial da ideia, a dinâmica seria realizada numa progressão crescente de perguntas norteadoras que se encadeariam das mais gerais às mais específicas, aprofundando gradativamente as reflexões e discussões para extrair mais detalhes sobre a prática pedagógica, também com intuito de constatar, mediante as considerações exteriorizadas, qual é a concepção de uso das línguas nesse contexto.

Para isso, conforme a unanimidade quanto aos elementos fundamentais para o bom andamento do Grupo Focal – dos autores anteriormente citados: Dall’agnol e Trench (1999), Debus (1997), Iervolino e Pelicione (2001), Westphal, Bogus e Faria (1996) – foi crucial estruturar estrategicamente os aspectos operacionais.

Nesse sentido, ao considerar criticamente o cenário, tempo disponível e as condições logísticas daquele momento, abdiquei da ideia inicial e decidi procurar uma ferramenta que fosse ágil e que proporcionasse a participação efetiva de todas, para que, de fato, houvesse uma triangulação de dados fundamentada.

Durante a minha trajetória como mestranda, tive a oportunidade de participar de algumas disciplinas e eventos do Programa de Pós-graduação em Design Estratégico⁹ da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e, em uma dessas ocasiões, tive contato com a então mestranda (hoje mestra) Victoria Muller, que projetou uma ferramenta, intitulada

⁹ Mais informações na página institucional do Programa (Mestrado [...], c2023).

*Colmeia Design*¹⁰ para auxiliar *designers* a criarem soluções sustentáveis para o mundo da moda. A ferramenta consiste em um *prompt* de cartas de seis diferentes categorias e muitas possibilidades de combinações. A ideia é que, assim como as abelhas, um grupo possa utilizar cartas (propósito, especulativas, definição do produto-serviço, abordagem crítica, prototipação e especulação e carta-coringa) para repensar, criticar e discutir sobre a sustentabilidade na moda, visando soluções sustentáveis.

Inspirada na originalidade da ferramenta *Colmeia Design*, em diálogo com a autora do produto, adaptei-a para o cenário educacional em foco para contemplar as demandas do contexto em questão. Assim surgiu uma variação da ferramenta *Colmeia Design* para *Colmeia Educacional*¹¹, que consiste num *prompt* de quatro diferentes tipos de cartas – cartas-categorias, cartas especulativas, cartas-coringa e línguas (idiomas), para refletir, analisar e discutir o trabalho colaborativo realizado em codocência.

A realização do grupo focal foi presencial e, nesse momento de interação com as educadoras participantes da pesquisa, deu-se novamente uma detalhada explicação acerca dos objetivos desta pesquisa e das intenções da pesquisadora em cada uma das etapas da coleta de dados. No momento de interação presencial física, as educadoras puderam tirar suas dúvidas e/ou satisfazer suas curiosidades acerca do processo, antes da realização da dinâmica, retomando, inclusive, a releitura do TCLE.

Saliento, novamente, que os dados gerados foram utilizados exclusivamente para fins de pesquisa e divulgação científica e que as informações pertinentes aos nomes das participantes serão mantidas em sigilo e substituídas por pseudônimos (caso necessário), bem como será mantida a confidencialidade das informações sobre a escola onde os dados foram gerados.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

De acordo com Erickson (2008), a primeira decisão a ser tomada em uma pesquisa de orientação etnográfica diz respeito ao ambiente e aos participantes que serão observados. Nesta pesquisa, portanto, a escola participante pertence a uma rede de escolas que aderiu à implementação de um programa de educação bilíngue e currículo integrado a partir do segundo semestre de 2021, tendo como línguas de instrução o português e o inglês.

¹⁰ Mais informações na página inicial da ferramenta (Muller, [2023]).

¹¹ Termo cunhado pela autora.

Desde o início da implementação do programa de educação bilíngue e currículo integrado, a nova proposta educacional trouxe grandes desafios ao planejamento integrado, sobretudo com os/as professores/as das atividades especializadas.

A codocência, nesse cenário, nunca foi foco de realização pela falta de opções para reorganização da alocação desses/as professores/as, bem como a escassez de recursos para promover encontros com todos/as para um planejamento colaborativo.

Isso posto, reitero que o exercício da codocência nessa instituição não está estabelecido no quadro de horários. A prática acontece eventualmente quando os/as educadores/as identificam oportunidades para o trabalho colaborativo que possa beneficiar suas demandas para potencialização de aulas. Por isso, as participantes da pesquisa são as educadoras que tinham realizado planejamento colaborativo no período anterior à coleta de dados: quatro professoras regentes da língua materna, uma professora de língua inglesa, uma professora de musicalização e uma professora de humanística.

O estudo dos dados ocorreu concomitante à geração dos dados, ou seja, logo após a coleta e posteriormente à geração dos dados, processos de coleta e análises de dados síncronas, possibilitam melhor entendimento e direcionamentos mais assertivos na condução do estudo, conforme afirmam Erickson (2008) e Gibbs (2009).

A análise dos dados gerados envolveu a exploração dos planejamentos realizados em codocência, a partir dos quais foram elaboradas perguntas para um questionário individual com o intuito de identificar o ponto de vista individual de cada educadora acerca dos planejamentos realizados colaborativamente, bem como distinguir como cada uma das participantes se sentiu ao dividir o espaço da sala de aula, sobretudo no que diz respeito ao uso de duas diferentes línguas com relação a si e à interação com os alunos.

As perguntas do questionário individual são todas qualitativas e obrigatórias, não sendo possível passar para a próxima pergunta sem responder à anterior. O documento é composto de nove questões discursivas, sendo que a primeira delas trata da identificação da participante e a última constitui-se de um espaço aberto para compartilhamentos de pontos importantes sobre a vivência das participantes na prática da codocência, dessa forma, consideramos sete perguntas discursivas oficiais como quantitativo.

De forma geral, as perguntas se relacionam aos critérios de planejamento, espaços para atuação e papéis dos professores nesses espaços, assim como benefícios e desafios para discentes e docentes a partir da prática.

Conforme relatado anteriormente, ao destinar os questionários individuais, determinei um prazo de sete dias para envio das respostas. Dentro do prazo, uma delas respondeu no

mesmo dia do envio, outra professora respondeu no dia seguinte, quatro participantes responderam no último dia e uma delas perdeu o prazo e não respondeu o questionário, participando apenas da etapa do envio dos planejamentos e da participação presencial do grupo focal. As participantes levaram no mínimo vinte minutos e no máximo uma hora para responder o questionário.

É importante ressaltar que as participantes não tiveram acesso às respostas das colegas, e os dados divulgados nesta pesquisa asseguram o anonimato dessas participantes. Faço a escolha de nomeá-las a partir do componente curricular pelo qual são responsáveis na escola: professora regente de determinado ano (maternal III, pré I, pré II), professora de inglês, professora de humanística e professor/a música.

Após leitura e análise dos questionários individuais, selecionei palavras-chave evidenciadas na maioria das respostas, implícita ou explicitamente e, pensando em aprofundar a reflexão crítica das participantes sobre o tema e a forma de atuação colaborativa de cada uma delas, organizei perguntas norteadoras para a realização do grupo focal.

A princípio, o grupo focal seria realizado a partir dessas questões, as quais seriam apresentadas das mais gerais às mais específicas com o objetivo de aprofundar as reflexões/discussões, extrair mais detalhes acerca da prática pedagógica consumada e, principalmente, emergir a concepção de uso das diferentes línguas nesse contexto.

Porém, ao ponderar criticamente o cenário e as condições da instituição para a realização da técnica, principalmente com relação ao tempo disponível com as professoras para esse momento, procurei uma ferramenta que fosse dinâmica e que proporcionasse a participação efetiva de todos, para que, de fato, houvesse um cruzamento de dados genuíno com as informações trazidas nos planejamentos e, fundamentalmente, nos questionários individuais. Assim, inspirei-me na ferramenta *Colmeia Design*, adaptando-a para o contexto educacional em foco.

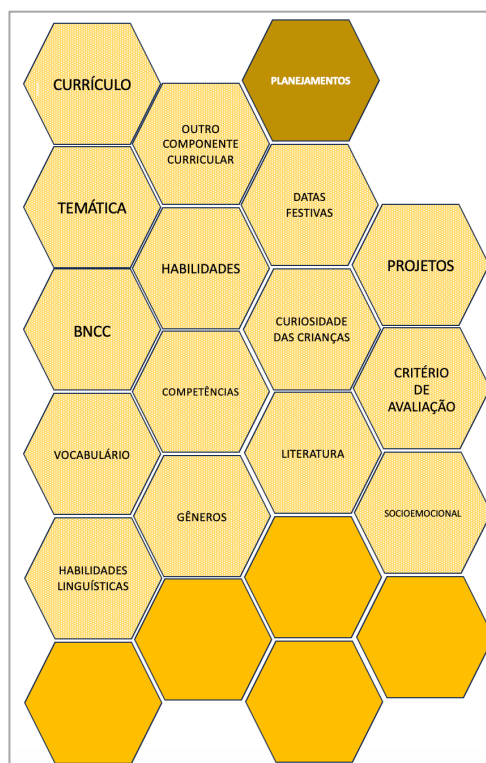
Conforme mencionado anteriormente, a ferramenta intitulada *Colmeia Design* (Muller, [2023]) foi projetada pela mestre em *Design Estratégico* Victoria Muller, para auxiliar designers a criar soluções sustentáveis para o mundo da moda.

Em diálogo com a autora da ferramenta, analisei outras possibilidades e usos para o produto e adaptei-a para o contexto educacional em foco, surgindo a variação da ferramenta *Colmeia Design* para *Colmeia Educacional*.

A *Colmeia Educacional*¹² consiste num *prompt* de quatro diferentes tipos de cartas, categorias, cartas especulativas, cartas-coringa, línguas (idiomas), dispostas da seguinte forma: (i) as cartas-categorias estão divididas em planejamento, codocência, papel do professor/atitude do professor; (ii) as especulativas contêm palavras-chave ou figuras relacionadas às categorias colocadas anteriormente; (iii) e as cartas-coringa são cartas em branco para serem preenchidas e adicionadas à colmeia a qualquer momento; (iv) as cartas de línguas (idiomas) – criadas especificamente nesse contexto, por se tratar de um estudo que almeja explorar como se constituem os espaços de atuação dos professores em codocência na mesma sala de aula e como se dá o uso das diferentes línguas – estão subdivididas em cartas da língua de origem¹³ (língua portuguesa) e da língua adicional (língua inglesa), línguas-foco do contexto bilíngue da instituição.

A Figura 4 demonstra um exemplo de carta-categoria (planejamento) com cartas especulativas e cartas-coringa.

Figura 4 – Carta-categoria planejamento com respectivas cartas especulativas e coringa



Fonte: elaborada pela autora.

¹² A ferramenta Colméia Educacional foi criada por mim a partir da adaptação da ferramenta Colméia Design (Muller, [2023]).

¹³ Nesta pesquisa, refiro-me à “língua materna”; no entanto, a instituição pesquisada utiliza o termo “língua de origem”, que será mencionado nesta análise.

A dinâmica da Colmeia inicia-se com a inserção de uma das cartas-categorias, no meu caso, iniciei com a carta planejamento. A partir da inserção de determinada categoria, são disponibilizadas as cartas especulativas (palavras-chave relacionadas àquela carta-categoria); no caso do planejamento, são cartas especulativas como habilidades linguísticas, competências, livros, jogos, vídeos, entre outras. Concomitantemente com as cartas especulativas, são disponibilizadas também as cartas-coringa, cartas em branco que podem ser preenchidas a qualquer momento, implementando algum outro elemento não encontrado nas especulativas.

É estipulado um tempo para que os/as participantes manipulem as cartas daquela categoria e, em seguida, o processo se repete com as outras cartas-categorias do *prompt* (neste estudo, consecutivamente, codocência e papel/atitude do professor).

A cada inserção de nova categoria, os/as participantes podem reorganizar as cartas, tirando ou colocando outras cartas especulativas e cartas-coringa ou trocando-as de lugar. Ao final da dinâmica, após a inclusão de todas as cartas-categorias, os/as participantes ainda podem reorganizar a Colmeia para concluir a lógica do processo, se assim acharem necessário.

Destaco aqui que as regras de como proceder entre os/as participantes para a construção da Colmeia não são estabelecidas pela moderadora da dinâmica. Fica esclarecido para os/as participantes, desde do início do processo, que a organização de como proceder coletivamente é uma decisão do grupo, eles/as podem ir colocando as cartas individualmente conforme achem pertinente à categoria e depois refletirem, discutirem e decidirem as cartas que permanecem e as que excluem; podem também refletir e discutir a categoria e só depois acrescentarem as cartas especulativas e coringa que estiverem de comum acordo com todos/as os/as participantes, entre outras formas de interagir na construção conjunta.

Após o fechamento da dinâmica coletiva da construção da Colmeia, como última etapa da dinâmica, para contemplar o ponto de vista individual de cada participante, oferta-se um protótipo de Colmeia para que cada um/a registre os elementos essenciais, nesse caso, para codocência em contexto bilíngue – como demonstra a Figura 5.

Figura 5 – Protótipo da Colmeia individual – Elementos Essenciais para Codocência



Fonte: elaborada pela autora.

Em concordância com uma das justificativas desta pesquisa, que visa obter mais conhecimentos e informações sobre educação bilíngue em contexto brasileiro, a pesquisadora se compromete em oferecer um retorno explanatório das análises e resultados obtidos à equipe diretiva da escola.

4 ANÁLISE

Nesta seção, será descrita a análise dos planejamentos, realizada a partir de leitura e reflexão dos documentos para diagnosticar elementos que se relacionassem com a pergunta principal desta pesquisa: como se constituem os espaços de atuação e os diferentes papéis dos/as professores/as na gestão da sala de aula, objetivando-se elucidar como são projetadas as experiências colaborativas docentes nesse contexto e como é delimitado o uso das diferentes línguas, já que se trata de um contexto bilíngue.

Em seguida, serão apresentadas as perguntas e respostas dos questionários individuais, agrupadas por categorias e espelhadas de forma a evidenciar os elementos relevantes trazidos pelas participantes, além de correlatar o processo de construção de significado para a elaboração do grupo focal.

As observações feitas a partir da realização do Grupo Focal e o desdobramento da aplicação da *Colmeia Educacional* serão detalhados ao final, além de demonstrar a análise dos resultados em comparação com os resultados dos protótipos da Colmeia individual dos elementos essenciais para codocência.

4.1 PLANEJAMENTOS INTEGRADOS PARA CODOCÊNCIA

A análise dos planejamentos tem o objetivo de verificar, hipoteticamente, como as professoras, em codocência, projetam os espaços para atuação e os papéis de cada uma delas em uma atividade coconstruída e orientada para um mesmo objetivo, a partir de reflexão/discussão entre elas sobre o que será instruído em uma ou em outra língua.

Os planejamentos realizados em codocência aconteceram eventualmente quando identificadas oportunidades para o trabalho colaborativo que poderia potencializar os objetivos de aprendizagem de ambas as professoras e/ou suprir demandas logísticas da instituição.

As primeiras experiências se deram entre as professoras regentes da pré-escola 2 e a professora de inglês responsável por essa turma, e o objetivo da atividade colaborativa foi aproveitar melhor as primeiras horas do dia, destinadas às aulas de inglês nas duas turmas de pré-escola 2, as quais eram sempre interrompidas pelo horário do café da manhã das crianças, levando ao não aproveitamento daquele momento para nenhuma turma, já que a professora de inglês entrava na primeira turma, ficava menos de meia hora, parava para o

café da manhã, realizado com as duas turmas juntas, que também se estendia para o momento da aula de inglês na segunda turma.

Assim, surgiu a ideia de realizarem o Café Bilíngue, unindo as duas turmas de pré-escola 2, com a participação também da nutricionista, a qual ficava responsável por um café temático, conforme planejamento, dentro da sala de aula; dessa forma a professora de inglês poderia aproveitar melhor não só o tempo de aula, como também o momento da própria refeição para desenvolver os seus conteúdos.

Ao analisar os documentos disponibilizados pelas educadoras participantes da pesquisa, não identificamos nos registros, indícios de um planejamento genuinamente colaborativo e integrado. Todas as especificações são da/para a professora de inglês – inclusive, no campo do nome da(s) professora(s) havia a indicação apenas do nome da professora de inglês, conforme podemos observar na imagem adiante (Figura 6) em um dos formulários disponibilizados.

Segundo Aranda (2020) em uma abordagem inter/transdisciplinar, os temas são um fio condutor para a integração das línguas, mas o planejamento colaborativo é essencial para que todos os professores se sintam pertencentes - professores bilíngues - independente da língua de instrução que ministrem suas aulas; pois na Educação Bilíngue, integrando língua e conteúdo, todos passam a ser professor de língua também.

As implicações dessa forma de registro podem pressupor que as educadoras envolvidas na prática pedagógica em questão consentem que uma aula em codocência se dá apenas pelo fato de estarem juntas na mesma sala de aula, mesmo que sem (co)participação ativa de todas.

Posteriormente, nos questionários individuais, será possível inferir novos dados que poderão estar implícitos ou terem sido registrados de forma incompleta nos documentos anteriores.

Figura 6 – Formulário de planejamento em codocência pelas professoras regentes do Pré II e a professora de inglês, intitulado Café Bilingue

Planejamento de aula (Sessão)	
TURMA: LEÃO (PRÉ II)	DATA: 27/09/2022
PROFESSOR(A): 	
INTEGRAÇÃO:	
Campo(s) de Experiência	O EU, O OUTRO E NÓS
Objetivos de Aprendizagem	50 - Experimentar novos alimentos
Atenção!! Esteja sempre atento(a) à sustentabilidade ambiental.	
Materiais necessários	Lanche
Espaços/ambientes/pessoas envolvidas	Sala da primavera (sala de dança)
Tempo de realização	50 min
Registro da experiência	Fotos
Perguntas para guiar as observações do professor: As crianças utilizaram o vocabulário de alimentos? Utilizaram sentenças em inglês?	
<u>EXPERIÊNCIA – Metodologia <i>hands on</i></u>	
CAFÉ BILINGUE Café bilingue- Durante o café da manhã as crianças vão experimentar a diferença entre o salgado e o doce. (Olhar possibilidades com a nutricionista). As crianças vão usar a expressão “_____ is/are sweet or salty/ (ex: Chocolate milk is sweet/ Crackers are salty)	

Fonte: documento disponibilizado pelas educadoras participantes da pesquisa.

A partir da experiência do Café Bilingue entre a professora de inglês e as professoras regentes do pré 2, outras educadoras da instituição estabeleceram a prática como recurso, especialmente para melhor aproveitamento da restrita logística de tempo, horários e espaços da instituição.

Por conseguinte, o componente curricular humanística, mesmo sendo considerado uma atividade especializada oficialmente, encontrava-se desprovido de um horário específico para atuação com as crianças no período da tarde; assim, a professora da disciplina sugere às professoras regentes uma prática pedagógica em codocência no turno

da manhã para atender a uma demanda de atividade imprescindível para a escola: a celebração da Páscoa.

Ressalto aqui uma descontextualização do foco desta pesquisa, já que pretende analisar como se constituem os espaços de atuação dos/as educadores/as por meio de duas línguas de instrução diferentes, o que não ocorre entre a professora de humanística e as professoras regentes. Apesar disso, aproveitei os documentos disponibilizados pela instituição como recursos para ampliação das reflexões e discussões pautadas nesta pesquisa, levando-se em conta o foco da integração curricular do programa bilíngue adotado pela escola, a qual caracteriza todos/as os/as professores/as como professores/as bilíngues.

Para além disso, pensei que seria interessante reunir um grupo maior de professoras na realização posterior do grupo focal, uma vez que, nessa etapa, o objetivo é, além de observar diferentes perspectivas sobre o tema, também verificar como os dados seriam articulados colaborativamente quando em interação grupal, e nesse momento a professora de inglês estaria presente.

Os planejamentos, supostamente integrados para o modelo de codocência, disponibilizados pelas professoras regentes do maternal III e pela professora de humanística demonstram a intencionalidade de compartilhamento de tempo e espaços na sala de aula.

Destacando estudos recentes, baseados em Dewey (1997), Freire (1996) e Nóvoa (1995), concebo aqui, a experiência como precursor para o processo de aprendizagem da formação docente.

Conforme descrito anteriormente, a princípio descontextualizado do cenário bilíngue, no sentido de uso de duas diferentes línguas durante execução de um planejamento comum, o documento, ainda assim, surpreende com a tentativa de, em algum momento e de alguma forma, inserirem a língua adicional intencionalmente na atividade proposta mesmo sem um/a professor/a de língua adicional presente, porque a pequena ação está, inclusive, registrada no formulário, como podemos observar, na Figura 7, o singelo uso do “*Thanks*”.

Figura 7 – Formulário de planejamento em codocência das professoras regentes do maternal III e a professora de humanística, intitulado Contextualização da Semana Santa

Planejamento de aula (Sessão)

TURMA: Caracol 04/04/2023 Vaga-lume 05/04/2023

PROFESSORAS: [REDACTED]

CODOCÊNCIA: regência e humanística

Campo(s) de Experiência	Eu, o outro e nós
Objetivos de Aprendizagem	45- Demonstrar os valores respeito e solidariedade na relação com os pares e com os adultos. 48 - Manifestar comportamentos de respeito e cuidado com outras crianças.
Objetivos humanística	- Participar dos momentos de oração coletivo conduzindo a oração - Incentivar o cuidado e interesse pessoal por cada pessoa – <i>cura personalis</i> - Propor Cristo como modelo da vida humana

Atenção!! Esteja sempre atento(a) à sustentabilidade ambiental.

Materiais necessários	Bacia, água, toalha
Espaços/ambientes/pessoas envolvidas	Salas de referência da abelha e borboleta juntas (tirar a divisória)
Tempo de realização	2h
Registro da experiência	Fotos e vídeos

Perguntas para guiar as observações do professor:

- Os alunos demonstraram dificuldades em chegar à conclusão de que o maior amor do mundo é o de Jesus?
- Demonstraram interesse em lavar os pés dos colegas?
- Quais sentimentos demonstraram ao terem os pés lavados por um colega?

EXPERIÊNCIA – Metodologia *hands on*

Contextualização da Semana Santa

- **Regente:** Momento de oração com músicas: pecado, pecadinho, pecadão, isso não! / perto de Deus eu quero estar/ "Thanks" e finalizando com oração espontânea conduzida por uma das crianças.

Humanística: Apresentar aos alunos um grande coração, e permitir que as crianças façam suposições sobre este coração, conduzindo-os com perguntas como: "o que é?" "o que tem dentro dele?" "qual o seu tamanho?" "porque ele é tão grande?" "de quem é esse coração?" Até que concluam que é o maior amor do mundo: o de Jesus. Dentro deste coração haverá uma imagem de Jesus e a partir da imagem será apresentada as crianças a semana em que estamos vivendo (com imagens como uma linha cronológica), e que tudo isso foi porque Jesus nos amou muito.

- **Regentes e Humanística Lava pés:** "Jesus amou tanto os seus amigos que como sinal de amor, ele lavou os pés de amigos". Em círculo os alunos de uma turma lavarão os pés dos alunos da outra turma.

Fonte: Documento disponibilizado pelas educadoras participantes da pesquisa. Fonte: elaborada pela autora.

Ressalto aqui, como observado nos planejamentos anteriores, que o campo do nome(s) da(s) professora(s) contempla todas as profissionais envolvidas, além da descrição detalhada da

vivência e a delimitação explícita da divisão de tarefas, o que uma e outra professora deveriam fazer no espaço e tempo determinado para cada uma delas.

Consecutivamente, na análise dos questionários individuais, provavelmente teria compreensão mais clara de como se deram as negociações acerca desses momentos e, principalmente, se a prática foi genuinamente fiel ao planejamento previamente estabelecido, já que estava totalmente deliberado.

O último planejamento recebido, também descontextualizado do foco principal desta pesquisa, mas com intencionalidade diferente do anteriormente citado, se deu entre a professora de música e a professora de humanística com a intenção de trazer mais ludicidade à aula da disciplina, engajando os/as alunos/as e envolvendo-os/as na temática. Nesse caso, embora não tenha a possibilidade de delimitar o uso de duas línguas diferentes no compartilhamento de uma mesma sala de aula, o documento vale para complementar ainda mais os dados desta pesquisa, no sentido de inferir qual o sentido que se dá à prática da codocência dentro dessa instituição e, como referido previamente, também amplia a amostra do grupo focal para refinar a constatação de como os dados seriam articulados colaborativamente.

Na imagem a seguir (Figura 8), suponho que as educadoras envolvidas elaboraram esse momento apoiadas em um conhecimento didático-pedagógico diferente dos seus como recurso de engajamento das crianças, assumindo que seria impulsionador para todos/as (ambas as professoras e estudantes).

Onde o conhecimento e da ética são compartilhados entre os/as professores/as, concebe-se a docência como um coletivo (Novoa, 2009); e, mesmo que essa relação perpassasse por diferenças de valores e culturas, somente através da escuta efetiva e diálogo aberto, podemos alcançar objetivos comuns.

Relacionando, por exemplo, os objetivos da humanística (mostrar o caminho para Deus mediante os exercícios espirituais, encontrar Deus em tudo e instigar a fé e a esperança) com as perguntas para guiar as observações docentes (Demonstraram interesse pela experiência? Conseguiram acompanhar cantando e fazendo gestos?), é dedutível o entrelaçamento, inclusive, voltado à avaliação dos estudantes: através da música encontro um caminho para Deus e, nesse momento, a música se faz como um exercício espiritual – complementando a análise, na descrição “*Hands-on*”, o primeiro item é “Convite aos alunos a louvarem a Deus através da música”.

A professora de humanística se utiliza da atividade especializada (em codocência) como meio de atingir seu objetivo, porém, por se tratar de um louvor caracterizado por canto e gestos, esse “meio” atinge um objetivo específico (grafado em verde, mas não explicitamente indicado

como objetivo da música) de ampliar a percepção musical e a expressividade (perfeito para ser praticado e apurado num louvor).

Figura 8 – Formulário de planejamento em codocência das professoras de música e de humanística, intitulado Mês da Bíblia

Planejamento de aula (Sessão)	
TURMA: ABELHA E GIRAFÁ DATA: 27/09/2022 PROFESSOR (AS): [REDACTED]	
Campo(s) de Experiência	ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS.
Objetivos de Aprendizagem	01 - Compreender textos ouvidos. 02 - Comunicar-se de maneira apropriada em interações sociais diversificadas 03 - Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão. Objetivos Humanística: - Mostrar o caminho para Deus mediante os exercícios espirituais - Encontrar Deus em tudo - Instigar a fé e a esperança. 66 – Ampliar a percepção musical e a expressividade.
Materiais necessários	Violão, aparelho de mídia para exibição dos vídeos.
Espaços/ambientes/pessoas envolvidas	Sala de música.
Tempo de realização	50 min. Aproximadamente.
Registro da experiência	Foto, vídeos e/ou relatos dos alunos.
Perguntas para guiar as observações do professor: Demonstraram interesse pela experiência? Conseguiram acompanhar cantando e fazendo os gestos? Gostaram da experiência de ver os vídeos dos colegas com suas respectivas famílias?	
<u>EXPERIÊNCIA – Metodologia <i>hands on</i></u> “MÊS DA BÍBLIA” • Convide aos alunos a louvarem a Deus através da música. • Oração feita por uma criança. • Passar os vídeos (como são curtos, poderá ser apresentado 3 ou 4 vídeos) das crianças fazendo a oração em casa com a família.	

Fonte: Documento disponibilizado pelas educadoras participantes da pesquisa.

A partir das verificações anteriores, questiono-me acerca dos espaços para atuação (o que foi de uma o que foi de outra), afinal, pelo menos no registro, os papéis das professoras me parecem totalmente entrelaçados, mas não explicitados. Outro ponto a se considerar são as

distintas cores no documento, que podem denotar uma delimitação para elas; contudo, ainda faltariam elementos inteligíveis para deduzir as estratégias para compartilhamento do espaço e definição de papéis de cada uma delas. Por fim, retomo, como nos planejamentos anteriores, a designação da(s) professora(s) no formulário, contemplando ambas, mais um indicador do trabalho colaborativo anterior à prática, mas que só poderá ser melhor entendido na análise dos questionários individuais adiante.

Com base na leitura, reflexão e análise dos planejamentos supramencionados, considerei pertinente estruturar os questionários individuais sob três aspectos: como foram elaborados os planejamentos, como foi a execução desse planejamento em sala de aula (interpelando, especialmente, como se deram os espaços de atuação de cada educadora nesse momento e o uso das diferentes línguas, no caso da interação com o inglês) e quais os pontos positivos (benefícios) e pontos negativos (desafios) no exercício da codocência. Também optei por deixar um espaço aberto no final das questões para livres manifestações sobre as vivências e experiências, podendo ser essa lacuna uma oportunidade para manifestações não direcionadas, por vezes favoráveis para outros aportes.

4.2 QUESTIONÁRIOS INDIVIDUAIS

Após o recebimento dos planejamentos integrados para codocência, leitura, reflexão e análise e, mesmo ciente de que todas as educadoras envolvidas estavam de acordo com a coleta de dados para análise da pesquisa através da assinatura do TCLE, entrei em contato individualmente com cada professora participante, via ligações por meio de telefone celular, para esclarecer o objetivo da próxima etapa da pesquisa, os questionários individuais, explicando que tipos de pergunta seriam abordados e a intencionalidade deles.

Após o contato individual com cada uma, para garantir a formalização do contato e das informações direcionadas via ligações telefônicas, endossando o registro do contato, enviei um *e-mail* (também privado), descrevendo todas as informações relevantes (informadas anteriormente via telefone) acerca dessa segunda etapa da coleta de dados. Certificando-me que todas receberiam o documento para registro de suas respostas, também enviei o questionário, via WhatsApp, para as participantes que preferissem esse tipo de acesso ou que tivessem maior acessibilidade por dispositivo móvel.

Reitero que o grupo de professoras envolvidas nas práticas pedagógicas de codocência dessa escola era composto de sete participantes: quatro professoras regentes da língua materna,

uma professora de língua inglesa, uma professora de musicalização e uma professora de humanística. Foram obtidas seis respostas. Uma das participantes não realizou essa segunda etapa da coleta de dados. Tal fato, a princípio, não interferiu substancialmente no propósito de entender, preliminarmente, os conceitos incipientes do conceito de codocência que transita entre as docentes dessa instituição.

Conforme embasado no final da seção anterior, organizei um questionário com nove perguntas, sendo a primeira a identificação da participante e a última um espaço aberto para livres manifestações a respeito da experiência, e as demais perguntas qualitativas, descritivas e graduais pautadas em três diferentes categorias criadas da análise dos documentos supracitados: como foram elaborados os planejamentos, como foi a execução desse planejamento em sala de aula e quais os benefícios e os desafios da codocência.

A primeira categoria (elaboração do planejamento colaborativo) aborda questões de como (ou por que) surgiu a ideia da codocência para aquela prática pedagógica, como se deu a coconstrução das atividades e estratégias pedagógicas e, contemplando o objetivo principal desta pesquisa, como concebidos os espaços de atuação das profissionais envolvidas e o papel das professoras em sala de aula, também como projetaram o uso das diferentes línguas para esse momento.

Em relação ao surgimento da proposta para realizar uma aula em codocência, apenas uma das respostas trouxe a questão da expectativa de uma nova experiência colaborativa unindo objetivos comuns de dois diferentes componentes curriculares. Cinco das seis repostas enviadas apontaram o melhor aproveitamento do tempo das aulas, principalmente quando essas aulas antecederiam alguma rotina que demandava um tempo de organização e deslocamento das crianças para outros espaços da escola, por exemplo, a hora do lanche, que acontece no refeitório.

Destaco da imagem adiante (Figura 9), distanciando-me um pouco do foco desta pesquisa, a preocupação e o engajamento das educadoras para promover (dentro das possibilidades do contexto) o espaço devido para a língua adicional, através do relato de uma das professoras regentes com a expressão “como deveria ser”.

Figura 9 – Resposta de uma das participantes no questionário individual (como (ou por que) surgiu a ideia da codocência)

Os primeiros horários das turmas, muitas vezes, chocavam com o lanche das crianças, sempre uma das turmas ficava prejudicada em questão do horário da aula de inglês. Pensamos numa forma para que as turmas tivessem o horário integral, como deveria ser.

Fonte: Formulário emitido pela autora para a coleta de dados desta pesquisa.

No que se refere à cocriação das atividades propostas e estratégias pedagógicas, as respostas foram pouco coincidentes. Uma participante citou o planejamento em momento síncrono, outra mencionou um momento síncrono, mas descrevendo-o como uma rápida conversa e troca de ideias no intervalo.

A terceira participante classificou esse momento como síncrono e assíncrono, descrevendo como momentos de encontros rápidos dentro do espaço escolar e trocas de mensagens. Uma das participantes apenas descreveu a atividade realizada em codocência, provavelmente por não ter entendido ou ter interpretado a pergunta de outra forma.

Ressalto as duas últimas respostas como ponto de atenção: uma por indicar o planejamento individual e o alinhamento da coparticipação por mensagens; outra que explicita o planejamento feito pela professora de inglês, que, inclusive, orientava as colegas para realização das atividades durante a prática, conforme ilustra a Figura 10.

Figura 10 – Resposta de uma das participantes no questionário individual (coconstrução das atividades e estratégias pedagógicas)

A professora do inglês planejava a aula e orientava as regentes pra realização das atividades em conjunto. A nutricionista também ajudava na organização e preparo do café em si.

Fonte: Formulário emitido pela autora para a coleta de dados desta pesquisa.

Pude constatar que, com relação à organização dos espaços de atuação das professoras em codocência, ficou um pouco mais evidenciado, mesmo que implicitamente, que o trabalho se dá muito mais individualmente do que em colaboração efetiva. A palavra mais utilizada em muitas das respostas foi a divisão das tarefas anterior à prática, apenas uma educadora ressaltou que o papel de cada uma das professoras foi definido anteriormente, todavia isso não impediu que houvesse outras interações entre as docentes. É relevante mencionar que a parceira desta

última apontou, explicitamente, a questão da afinidade como facilitador da organização das tarefas e interações entre as envolvidas.

Destaco as respostas das participantes em codocência com a língua inglesa que mencionaram que essa organização dos espaços de atuação foi conduzida pela professora de inglês, enfatizando, inclusive, em uma das descrições, que língua utilizada nesses momentos era a língua adicional, até mesmo pelas professoras regentes da língua materna, conforme a Figura 11. Sobre o papel das professoras em sala de aula, o único (e breve) relato se deu na resposta ilustrada na mesma Figura 11, que reporta uma organização prévia ao momento da aula.

Figura 11 – Resposta de uma das participantes no questionário individual (constituição dos espaços e papel das professoras em codocência)

Era definido previamente o papel de cada professora no momento da aula. As aulas eram sempre iniciadas com a professora de inglês, seguindo a mesma rotina que já tinha em sala de aula. As professoras regentes também utilizavam da língua inglesa em alguns momentos do café bilíngue (orientadas pela professora de inglês anteriormente).

Fonte: Formulário emitido pela autora para a coleta de dados desta pesquisa.

A análise das respostas sobre o uso das línguas, tida como uma das mais importantes da pesquisa, por tratar-se de um estudo com foco em contexto bi/multilíngue, acabou por não nos trazer tantos esclarecimentos, pois a maior parte dos planejamentos disponibilizados não foram realizados entre professores que ministravam suas aulas a partir de diferentes línguas.

Entretanto, os apontamentos feitos pelas participantes que citaram a língua adicional como parte do processo, mesmo que em uma amostra pequena, não demonstram uma interação espontânea no fluxo das diferentes línguas durante a codocência; nem entre as professoras e possivelmente nem entre as docentes e os/as alunos/as, tendo em vista que, em um dos relatos, exibido na Figura 12, a educadora destaca que as regentes utilizavam algumas palavras em inglês “para que as crianças pudessem observar todas as professoras participando da dinâmica da aula”, ou seja, colocando a atitude como um estímulo aos/as discentes, bem comum na etapa da Educação Infantil (aqui em questão).

Na mesma figura, é explicitado que a professora de inglês corrigia a pronúncia das professoras regentes, sugerindo que estas não estavam e tão menos se sentiam em coconstrução com a professora da língua adicional, como pode ser observado imagem adiante.

A promoção da oralidade em sala de aula de língua adicional tem sempre sido uma questão (Marcelino; Weissheimer, 2021). Tradicionalmente, o ensino de língua associa uma estrutura à uma função e é oferecido aos estudantes para prática controlada. No contexto de educação bi/multilíngue a proposta é levar a oralidade à prática social; isso acaba por encontrar alguns desafios na formação muito específica dos professores de língua nas práticas de ensino provenientes das universidades.

Segundo Marcelino e Weissheimer (2021), “promover a prática da oralidade na L2 tem a função primordial de facilitar a testagem de hipóteses em relação às estruturas e significados da língua”.

Figura 12 – Resposta de uma das participantes no questionário individual (uso das diferentes línguas durante a aula em codocência)

A professora do inglês auxiliava as regentes na utilização e pronúncia de algumas palavras em inglês para que as crianças pudessem observar todas as professoras participando da dinâmica da aula.

Fonte: Formulário emitido pela autora para a coleta de dados desta pesquisa.

Na imagem adiante (Figura 13), parte do relato de outra professora em codocência com a professora de inglês – a oração “A professora de inglês aplicava **suas** aulas [...]” – confirma as constatações anteriores acerca do pertencimento das codocentes atuantes naquele momento – curiosamente, elas denominam essa atitude como “um momento fluido e de interação natural **entre os docentes** [...]”

Para o conceito de codocência aqui pesquisado, essa resposta se mostra controversa; porém, retomando a contextualização das participantes, principalmente com relação aos estudos, à preparação e ao entendimento acerca do tema em questão, reitero que essa escola não tem o exercício da codocência como prática pedagógica corriqueira e, por isso, algumas respostas podem trazer um sentido conotativo.

Figura 13 – Resposta de uma das participantes no questionário individual (uso das diferentes línguas durante a aula em codocência)

Foi um momento fluido e de interação natural entre os docentes durante a aula. A professora de inglês aplicava suas aulas, e, durante as mesmas, foram surgindo o uso de diferentes línguas: em palavras, frases, músicas, histórias, etc.

Fonte: Formulário emitido pela autora para a coleta de dados desta pesquisa.

Na segunda categoria, da execução dos planejamentos na sala de aula, ao rememorarem como foram colocadas em prática as atividades pedagógicas as professoras em codocência bilíngue (teoricamente, utilizando duas línguas diferentes para instrução dos/as discentes), saliento três respostas importantes para esta pesquisa.

Primeiramente, na Figura 14, é possível reconhecer que a primeira professora compreendeu aquele momento como uma oportunidade não só para participar da aula com outro/a professor/a, mas também para “acompanhar o desenvolvimento das crianças”. Embora a instituição participante desta pesquisa ainda não apresente conhecimento claro e profundo acerca do assunto em questão (como descrito anteriormente), esse é um modelo possível de se aplicar o trabalho colaborativo com vistas à avaliação, denominado por Dove e Honigsfeld, (2018) como *um grupo, um/a ensina, um/a avalia*. Conforme o próprio nome já designa, um/a professor/a se coloca à frente dos/as alunos/as e tem a responsabilidade de conduzir uma atividade e o/a outro/a professor/a circula pela turma, observando a execução da tarefa dada com intuito de uma avaliação formativa.

Figura 14 – Resposta de uma das participantes no questionário individual (execução dos planejamentos integrados para codocência)

As aulas eram divertidas e bem aproveitadas. Anteriormente era apenas um horário para levar as crianças para o lanche, e durante o café bilíngue se tornou um momento para explorar os alimentos, a língua e as experiências das crianças. Durante as aulas as professoras regentes tinham mais oportunidade de participar e acompanhar o desenvolvimento das crianças.

Fonte: Formulário emitido pela autora para a coleta de dados desta pesquisa.

A segunda resposta importante para as verificações incipientes do trabalho em questão foi a manifestação de uma outra educadora, que compreendeu o momento da codocência como um **diferencial** que despertou a curiosidade das crianças, como se observa na imagem adiante (Figura 15).

O elemento surpresa tem papel fundamental na aprendizagem (Marcelino; Weissheimer, 2021), interrompendo o estado de processamento padrão do cérebro e estabelecendo novas expectativas que favorecem o envolvimento dos/as alunos/as.

Nesse sentido, a codocência se apresenta como recurso engajador de aprendizagem e pode ser utilizada como estratégia pedagógica, por exemplo, para grupos mais dispersos, ou muito falantes, ou com conteúdos que podem exigir uma individualização dos/as estudantes, entre outras ocasiões localmente situadas. A prática da codocência vai assim se caracterizando não apenas como um modelo educacional, mas também como artefato eficiente (para questões pedagógicas e extrapedagógicas) direcionado às formas diferentes e diferenciadas de aprender dos alunos do século XXI.

Figura 15 – Resposta de uma das participantes no questionário individual (execução dos planejamentos integrados para codocência)

Durante a aula nos organizamos de acordo com o previsto em plano, porem como trabalhamos na educação infantil na maioria das vezes as aulas são bem fluidas , devido as perguntas de grande importância para os pequenos, ou seja temos o previsto mas temos muitas surpresas diante da muitas curiosidades e descobertas em rodas de conversas.

A Codocência foi um diferencial que despertou a curiosidade das crianças.

Fonte: Formulário emitido pela autora para a coleta de dados desta pesquisa.

Por fim, a última resposta que destaco na análise da segunda categoria por mim estabelecida, sobre a execução dos planejamentos, se volta, novamente, à necessidade da formação de professores para esclarecimento e aprofundamento de conceitos, não só com relação à codocência, mas também acerca da educação bilíngue, conforme supramencionado no capítulo do referencial teórico. Uma das participantes relata, como pode ser visto na Figura 16, que no processo das aulas em codocência pode “se sentir mais ativa no auxílio das crianças no aprendizado da língua adicional”.

Nem no exercício da codocência, tampouco na implementação de uma escola bilíngue ou de um programa de educação bilíngue, esta seria uma demanda para qualquer professor/a que ministre suas aulas na língua materna. Esses/as professores/as podem incentivar, potencializar o aprendizado ou fomentar a curiosidade dos/as alunos/as, explorando materiais na língua adicional, mas não precisam se sentir responsáveis (ativos, como mencionado por ela) pelo aprendizado de outra língua propriamente dito.

Figura 16 – Resposta de uma das participantes no questionário individual (execução dos planejamentos integrados para codocência)

Durante o processo de realização das aulas pudemos nos sentir mais ativas no auxílio do aprendizado das crianças na língua adicional. Apesar das dificuldades em algumas palavras foi possível um aproveitamento tanto pelos alunos quanto pelas professoras regentes.

Fonte: Formulário emitido pela autora para a coleta de dados desta pesquisa.

Finalizando a análise de dados dos questionários individuais, retratamos a terceira categoria de respostas, dos benefícios e desafios, tanto dos docentes como para os discentes no exercício da codocência em contexto bi/multilíngue.

Foi interessante analisar que a razão dos desafios para as docentes é inversamente proporcional aos benefícios para os discentes, ou seja, prevaleceu a descrição dos desafios no campo “benefícios/desafios docentes” e dos benefícios no campo “discentes”, neste chegando a ter uma resposta explícita de que “não há desafios”.

Por outro lado, como desafio para as docentes, ficaram fortemente marcados a compreensão e o uso da língua inglesa pelas professoras que não são proficientes. Quatro das seis respostas ressaltaram essa questão como desafio da prática codocente, inclusive, as professoras que não exerceram a codocência com a professora de inglês. Mais uma vez, ficam claras as concepções de língua que permeiam o contexto e as práticas pedagógicas, além da urgente necessidade de entendimento de como organizar o ensino sob a premissa da inseparabilidade entre conteúdos e linguagem tomando por base as práticas humanas, onde esses conteúdos são acionados e emergem nelas (Meaney, 2021).

Como benefício para as docentes, aulas mais ricas para os estudantes, troca de experiências didáticas, oportunidade para fortalecer vínculos entre as professoras e, consequentemente, com os/as alunos/as, melhora na interação entre as educadoras em outros espaços da escola e maior interesse pelo aprofundamento dos estudos no campo da educação bilíngue.

Para discentes, conforme já mencionado, os benefícios relatados são inúmeros e variados, com destaque para a atenção lhes dada com mais qualidade e melhor aproveitamento do tempo de aula. Uma das participantes resalta o quão importante seria ter essa prática estabelecida na instituição para que todos/as os/as estudantes pudessem usufruir desses benefícios.

Um dos poucos desafios mencionados para os/as discentes foi a definição clara dos papéis de cada uma das professoras em sala de aula para que possam transitar e interagir com ambas, compreendendo as intencionalidades pedagógicas e logrando do melhor de cada educadora e da potencialidade desse trabalho colaborativo.

Por fim, ao abrir espaço para reflexões e compartilhamentos acerca da experiência individual de cada uma, foram retomados todos os apontamentos anteriormente descritos nas perguntas qualitativas específicas, ficando evidentes a preocupação com o uso da língua adicional, especialmente com a pronúncia correta, e a necessidade de formações e aprofundamentos sobre a codocência e outros temas secundários que com ela se inter-relacionam, por exemplo, papel e

atitude dos/as professores/as em sala de aula compartilhada. A questão tempo para planejamento integrado, preferencialmente de forma síncrona e presencial, foi retomada nesse espaço aberto.

4.3 GRUPO FOCAL E FERRAMENTA COLMEIA

Conforme mencionado anteriormente no capítulo 3, o grupo focal aconteceu de forma presencial e foi organizado a partir da leitura, reflexão e análise dos questionários individuais, selecionando palavras-chave evidenciadas na maioria das respostas, implícita ou explicitamente.

Em princípio, organizei perguntas norteadoras com essas palavras-chave para a realização da dinâmica, as quais seriam apresentadas, progressivamente, das mais gerais às mais específicas com o objetivo de aprofundar as reflexões/discussões e extrair mais detalhes acerca da prática pedagógica consumada e emergir a concepção de uso das diferentes línguas nesse contexto.

Posteriormente, ponderei as condições logísticas do cenário, com a preocupação de proporcionar participação efetiva de todas as participantes, o que seria um desafio via perguntas norteadoras abertas, em função de aproveitar o tempo disponível para esse momento, administrar o turno de fala e evitar que desviassem as reflexões para outros assuntos, abstraindo-se do tema. Por isso, fui em busca de outras possibilidades de interações.

Foi na ferramenta criada pela *designer* Victoria Muller, que encontrei uma alternativa para as necessidades do meu contexto situado de geração de dados daquele momento. Em diálogo com a autora da ferramenta, fui fazendo ajustes nos recursos e modo de uso e adaptei-a para o contexto educacional em foco, surgindo a variação da ferramenta *Colmeia Design* para *Colmeia Educacional* supracitada.

A dinâmica foi realizada com as professoras que disponibilizaram seus planejamentos para análise de dados no início da pesquisa, a professora regente da língua materna que não respondeu o questionário individual também se fez presente, mas a da língua adicional (inglês) não quis participar da dinâmica por estar se desligando da instituição naquele momento, resultando, assim, em seis participantes: quatro professoras regentes da língua materna, a professora de música e a professora de humanística.

Considero importante retomar rapidamente o funcionamento da Colmeia Educacional para melhor entendimento dessa análise de dados e posteriores entendimentos: a ferramenta consiste num *prompt* de quatro diferentes tipos de cartas: cartas-categorias (divididas em *planejamento*, *codocência*, *papel do professor/atitude do professor*); especulativas (com palavras-chave relacionadas às categorias); cartas-coringa (cartas em branco para serem preenchidas e adicionadas

à colmeia à qualquer momento); e cartas de línguas (de língua materna e língua adicional – nesse contexto, inglês – com função de explorar como se constituem os espaços de atuação dos professores em codocência na mesma sala de aula e como se dão o uso das diferentes línguas nessas interações, foco principal desta pesquisa).

A dinâmica da Colmeia (anteriormente explicada na seção 3.3) iniciou-se com a inserção de uma das cartas-categorias (*planejamento*) e, concomitantemente, disponibilizei as cartas especulativas (entre as quais BNCC, Currículo, Temática, Outro Componente Curricular, Eventos, Habilidades, Competências, Projetos, Datas Festivas, Curiosidade das Crianças, Vocabulário, Gênero, Literatura, Habilidades Linguísticas, Critérios de Avaliação, Socioemocional) e também as cartas-coringa (cartas em branco que poderiam ser preenchidas a qualquer momento, implementando algum outro elemento não encontrado nas especulativas).

Estipulei um tempo de cinco minutos para que as participantes manipulassem as cartas daquela categoria; ressaltando aqui que optei por um tempo de exploração curto para cada categoria por dois principais motivos: primeiro pelo tempo disponível restrito por parte das participantes e, segundo, porque eu tinha a preocupação de manter o foco das discussões no tema do trabalho colaborativo sem subjetividades e pensei que determinar um curto espaço de tempo para a realização da tarefa, seria um elemento importante para isso.

Reitero que as regras de como proceder entre as participantes para a construção da Colmeia não são estabelecidas pela moderadora da dinâmica, o que foi também esclarecido para elas – a organização de como proceder coletivamente é uma decisão do grupo. Também destaquei que eu não me envolveria de forma alguma com a construção da Colmeia, retomei a função e o funcionamento de um grupo focal e enfatizei meu papel, nesse momento, como observadora.

No início da dinâmica, algumas participantes se demonstraram tímidas, apenas observando as cartas e, muito cautelosamente, foram inserindo uma ou outra carta; enquanto outras prontamente iniciaram suas reflexões em voz alta e foram introduzindo cartas que achavam pertinentes para a construção da Colmeia. A primeira etapa da dinâmica resultou no arranjo que pode ser observado na imagem adiante (Fotografia 1).

Fotografia 1 – Colmeia Educacional – 1ª etapa construída pelas participantes a partir da categoria planejamento



Fonte: elaborada pela autora.

Destaco, nessa primeira etapa, a carta especulativa *individual*, não só pelo tema explorado nesta pesquisa (e de conhecimento de todas as participantes), mas principalmente porque, na instituição, está estabelecido o planejamento integrado; inclusive, elas mesmas acrescentaram uma carta-coringa na Colmeia com o aplicativo que é utilizado por todos/as os/as educadores/as da instituição para interação assíncrona – PADLET.

Seguindo a dinâmica, foi incluída a carta-categoria *codocência* na Colmeia, reforçando antes da continuidade do processo, o conceito da palavra para esse contexto de pesquisa e então disponibilizei as cartas especulativas e coringa, iniciando a nova etapa com o mesmo tempo pré-determinado de cinco minutos. Nesse momento, também destaquei que elas poderiam deslocar, trocar ou retirar cartas que tinham sido acrescentadas anteriormente.

Nesse segundo momento, todas as professoras estavam mais à vontade para participar do processo, e então se iniciou uma negociação entre as participantes antes de inserirem as cartas na Colmeia. Quando pegavam uma carta com intuito de acrescentá-la, justificavam a escolha e abriam diálogo se deveriam ou não acrescentar, ao consenso de todas, as cartas eram acrescentadas. Adiante, na Fotografia 2, podemos observar as novas inserções.

Fotografia 2 – Colmeia Educacional – 2ª etapa construída pelas participantes a partir da categoria codocência

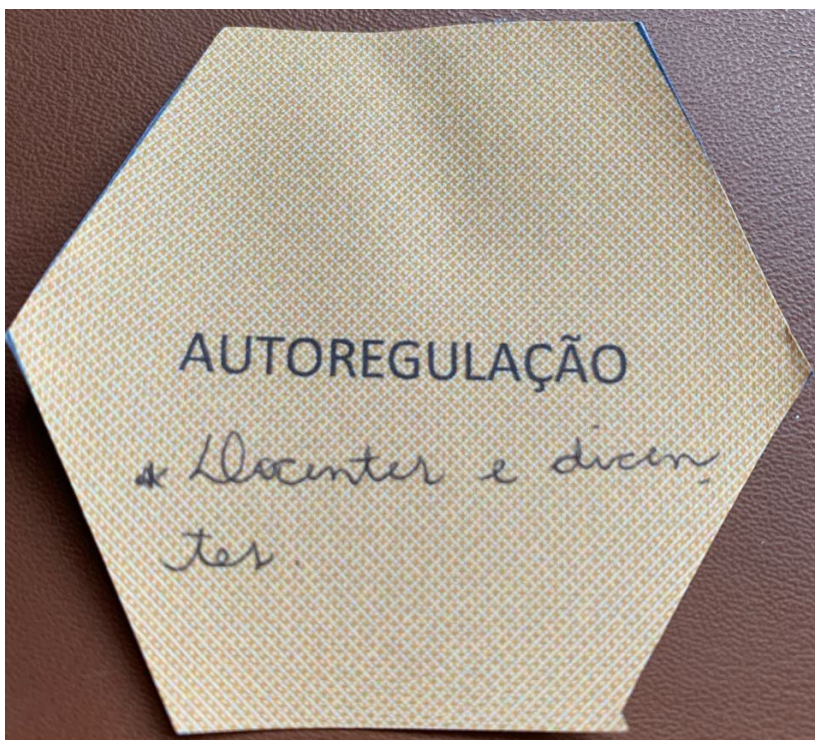


Fonte: elaborada pela autora.

Na segunda etapa, embora as participantes estivessem claramente autorizadas, não houve uma reorganização das cartas na Colmeia, apenas inserção de novas. Observe-se que elas optaram por inserir muitas imagens que figurassem a codocência, o que possivelmente condiz com a falta de conhecimentos mais aprofundados sobre os conceitos e forma de fazer que, nesse momento, foram apoiados pela linguagem imagética, muitas vezes mais clara e concreta forma de expressão.

Evidencio nessa etapa a importante inserção de duas cartas-coringa apresentadas nas Fotografias 3 e 4, que podem ser observadas adiante.

Fotografia 3 – Carta-coringa acrescentada pelas participantes na categoria codocência



Fonte: elaborada pela autora.

A carta ilustrada na Fotografia 3 não foi discutida entre as participantes; uma das professoras, ao final do tempo estipulado, acrescentou a carta justificando sua inserção com a necessidade do desenvolvimento socioemocional não só com os/as discentes, mas primeiro com os/as docentes/as para a promoção de uma comunicação não violenta (palavras dela) e, conseqüentemente, melhores formas de se relacionar, o que ela acredita ser essencial para a prática do trabalho colaborativo. Essa carta foi retirada da categoria *planejamento*, como se pode observar pela cor diferenciada.

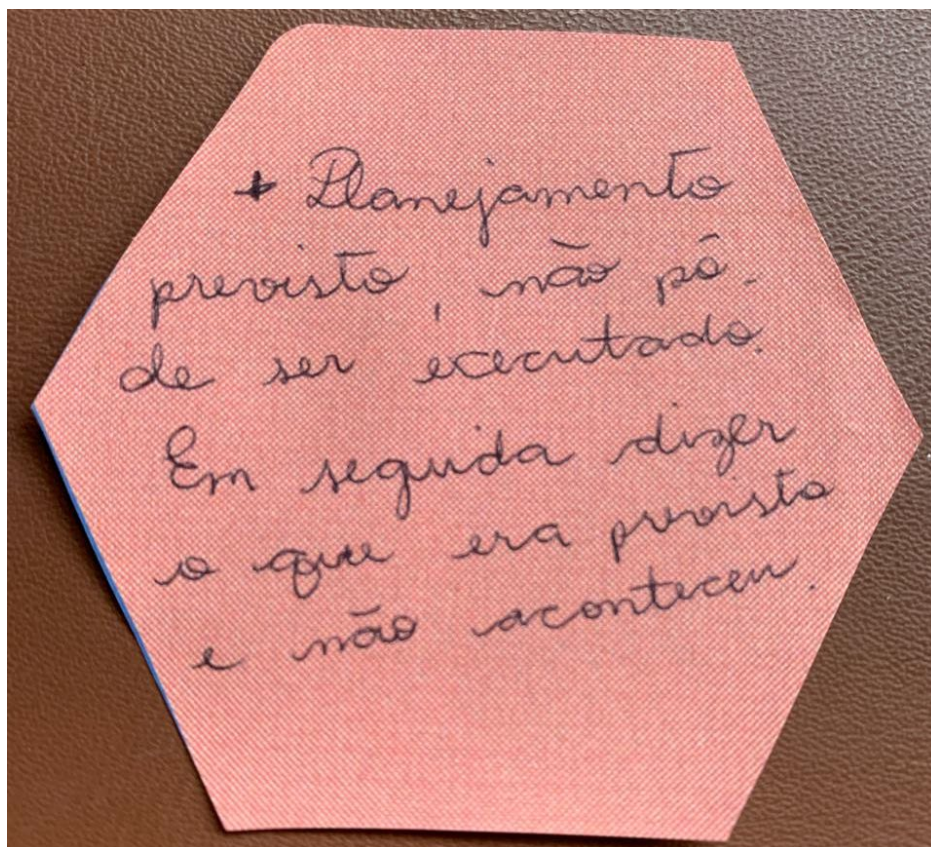
À vista disso, é preciso considerar na formação dos/as professores/as, conhecimentos de ordem teórica, prática e política que lhes possibilite reflexão e acomodação das demandas profissionais, mas acima de tudo, que contribua para ressignificação de um modelo de sociedade baseada em valores de equidade e liberdade (Megale, 2020).

A outra carta-coringa acrescentada nessa etapa foi discutida entre as participantes, que, por um momento, tiveram dificuldade para registrar o que, de fato, queriam expressar. A discussão situava-se na questão da flexibilidade do planejamento prévio quando não executado na íntegra pelas codocentes: O que fazer com o que foi originalmente planejado? Seria correto apenas uma das professoras retomar o conteúdo individualmente? Deveriam ter outro momento de codocência para contemplar o que não foi realizado?

Na Fotografia 4 (adiante) é possível observar que a forma que encontraram para registrar essa questão sugere uma necessidade de uma autoavaliação da prática colaborativa pelas professoras envolvidas; o que se relaciona, por exemplo, com alguns dados analisados dos questionários individuais, quando salientam, explicitamente, a questão da afinidade como facilitadora da organização das tarefas e interações entre as envolvidas. A partir dessa inserção, podemos perceber a preocupação de validar um consenso do que realmente realizaram em sala de aula e do que não aconteceu, embora ambas estivessem envolvidas e cientes dos acontecimentos daquele momento, sugerindo que o fator confiança é um elemento importante para o trabalho colaborativo.

Citolin (2012) afirma que na prática da docência compartilhada, aqui intitulada codocência, “o planejamento participativo, diálogo, troca de ideias e de concepções, atuação conjunta, resolução de imprevistos de modo colaborativo”, ressaltando a importância da autoavaliação e revisão constante da prática docente.

Fotografia 4 – Carta-coringa acrescentada pelas participantes na categoria codocência



Fonte: elaborada pela autora.

Ao incluir a terceira categoria na Colmeia – **papel professor/atitude professor** – as participantes rapidamente discutiram e decidiram as cartas que acrescentariam. Interessante

ênfatizar que as professoras, após inclusão das cartas, dedicaram os cinco minutos predeterminados para a etapa para discutir o prefixo **-co** (**corresponsável**, **coautor**, **coorientador**) presente em algumas cartas e decidiram eliminar o prefixo dessas cartas especulativas, conforme ilustrado na Fotografia 5.

Fotografia 5 – Alteração das cartas especulativas acrescentadas pelas participantes na categoria papel do professor/atitude do professor



Fonte: elaborada pela autora.

Para além da modificação das cartas especulativas com prefixo **-co**, destaco nesse momento uma carta-coringa adicionada, em consenso, pelas participantes, que reforça pontos importantes citados anteriormente.

A descrição da carta, que pode ser visualizada na Fotografia 6, traz como papel do professor ou atitude do professor “**aberto a críticas**”. Não entendo a descrição nem como papel do professor, nem como uma atitude do professor; penso que esta seria uma característica do/a professor/a idealizada para o trabalho colaborativo (e não só), mas considero importante a

inserção da carta como mais uma evidência sobre a importância das relações e da comunicação entre o grupo, destacadas também nas etapas anteriores.

Ao início dessa etapa, novamente salientei que elas poderiam modificar a organização da Colmeia trocando as cartas de lugar ou retirando cartas, visto que na segunda etapa nada tinha sido alterado, mas a organização dos elementos seguiu inalterada, como se pode observar na imagem a seguir (Fotografia 6).

Fotografia 6 – Colmeia Educacional – 2ª etapa construída pelas participantes a partir da categoria papel professor/atitude professor



Fonte: elaborada pela autora.

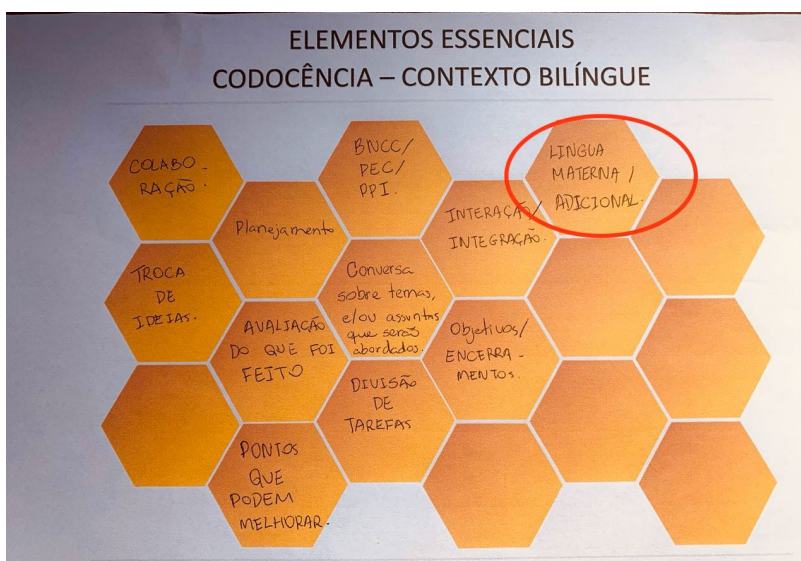
Na última etapa da construção da Colmeia Educacional, antes de inserir as cartas das línguas – *língua materna* e *língua adicional* (localmente representada pelo inglês) –, pedi que as professoras observassem a Colmeia e discutissem se queriam modificar alguma coisa: trocar as cartas de lugar, substituir uma carta por outra, etc. As participantes responderam que não. Então perguntei a elas: “E se eu entregasse uma carta da língua materna e uma carta da língua adicional para vocês incluírem na Colmeia, onde vocês as acrescentariam?” Imediatamente as professoras participantes – sem discutirem coletivamente, começaram a reorganizar a Colmeia Educacional em torno das cartas de línguas (Fotografia 7).

Mesmo sem explicitar o que tinham observado com relação à separação das línguas e, mesmo sem uma interação grupal, a Colmeia foi reconstruída, sendo inseridas as cartas da *língua de origem* e *língua adicional*, juntas, entre as cartas especulativas do planejamento, o que denota, mais uma vez, mesmo sem uma formação complementar específica para o tema da codocência e mesmo sem a prática frequente e estabelecida na instituição, um pensamento crítico-reflexivo aguçado com relação a esse modelo, muito provavelmente relacionado ao curso de extensão de educação bilíngue e currículo integrado, realizado por todas as participantes, sem contar o perfil dos/as educadores/as dessa escola, que se demonstra sempre muito engajado para atender às propostas implementadas pela gestão.

Após finalizar a construção coletiva da Colmeia Educacional, distribuí os protótipos de Colmeia individuais (conforme descrito no capítulo 3) e disponibilizei mais cinco minutos para que cada educadora trouxesse, do ponto de vista particular, os elementos essenciais para prática de codocência em contexto bilíngue.

Essa etapa trouxe poucas contribuições para análise de dados, já que, de forma geral, cada uma delas sinalizou os mesmos elementos das cartas especulativas, incluindo a língua de origem e a língua adicional. Algumas participantes inseriram em espaços distantes colocando entre elas os demais elementos e outras iniciaram a construção do protótipo com esses dois itens lado a lado, mas não é possível saber se a ação foi espontânea/aleatória ou se foi intencional, já que não houve questionamentos nem discussões sobre essa tarefa. Apenas uma das educadoras apresentou seu protótipo tendo uma única carta representando as duas línguas juntas, como se pode observar na Fotografia 10.

Fotografia 10 – Protótipo da Colmeia individual



Fonte: elaborada pela autora.

Nesse mesmo protótipo, podemos salientar pontos importantes e diferentes das cartas especulativas apresentadas anteriormente, como: conversas sobre tema e/ou assuntos que serão abordados, retratando a importância de conhecer outros saberes, além da integração/interação para além da sala de aula, contribuindo com o fortalecimento dos vínculos; e o quadro descrito como “objetivos/ENCERRAMENTOS”, chamando a atenção para a palavra escrita em caixa alta, validando, muito possivelmente, a questão abrir um diálogo sobre a prática após execução, como também figurado na Fotografia 4 na etapa de interação grupal sobre *papel do professor/atitude do professor*.

5 DISCUSSÃO

A educação bilíngue no Brasil cresceu rápido e exponencialmente nos últimos anos baseada em distintas proposições do que de fato seria uma proposta bilíngue e como realizá-la (Liberali, 2023). Para alguns, a competência técnica dos educadores é primordial para atender às necessidades nesse contexto; para outros, as experiências diversas e soluções práticas evidenciam melhores resultados. Para Liberali (2023, p. 6), “ambas as posturas limitam seu fazer a uma simples reprodução de teorias e/ou práticas bem-sucedidas”.

Nessa perspectiva, a partir de muitas reflexões e da análise da triangulação de dados desta pesquisa, entendo o trabalho colaborativo como uma das estratégias efetivas para empreender uma progressiva transformação educacional, atendendo aos estudantes do século XXI, que se caracterizam por distintas formas de aprender.

Nesse movimento, ficou claro que as inte(g)rações são imprescindíveis e não podem se estabelecer somente dentro da sala de aula, tampouco se restringir às relações profissionais; é preciso mais do que isso: devem-se promover espaços de fala, escuta, compartilhamento de materiais, saberes, vivências e experiências, o que se configura como grande desafio para a gestão, principalmente no que diz respeito ao orçamento, sem contar a busca por profissionais qualificados para atuarem no contexto bi/multilíngue, que se apresenta como um fator relevante nesse cenário.

Isso posto, retomo os desafios supramencionados como base de discernimento para potencializarmos a discussão acerca dos objetivos deste trabalho.

No tocante à organização dos espaços de atuação dos/as professores/as em codocência no contexto bilíngue e os diferentes papéis que podem assumir nesse contexto, estabeleço uma discussão acerca do papel do professor (não restrita ao contexto bi/multilíngue em questão) a partir da citação de Borba e Lesnovski (2023, p. 34), quando afirmam que “o professor emerge não apenas como referência em conteúdos, mas como alguém que habita espaços e desenvolve capacidades para que o estudante navegue e explore a miríade de fontes e estímulos a que tem acesso”. Como professores/as, não somos mais detentores do conhecimento, mas sim orientadores para explorar, investigar e melhor utilizar todos os recursos e informações acessíveis digitalmente. Há tempos nosso papel vem se transformando, contudo o/a professor/a sempre será imprescindível nos espaços educacionais, desde que flexibilize suas convicções e ouse assumir outras posições.

Nesse sentido, a própria prática da codocência em si pode ressignificar esses papéis a partir das diferentes maneiras pelas quais os pares de professores/as podem se organizar na sala

de aula para trabalho colaborativo, conforme apresento a seguir alguns dos modelos propostos para codocência de Dove e Honigsfeld (2018). Enfatizo que selecionei alguns dos modelos mais condizentes com a realidade brasileira, mas não todos os propostos por elas.

O primeiro modelo é intitulado pelas autoras como ***um grupo, um/a professor/a para liderar e um/a professor/a para ensinar com propósito***¹⁴. Nessa configuração, o/a professor/a líder fica posicionado/a diante da turma toda com a incumbência de introduzir novos conteúdos ou informações e o/a professor/a na função de ensinar com propósito foca alunos/as de forma individual, trabalha com pares de alunos/as ou se posiciona próximo a um pequeno grupo de alunos/as visando acompanhamento: verificar a compreensão individual dos/as alunos/as, esclarecer informações, monitorar a capacidade dos/as alunos/as de seguir as instruções e fornecer instruções e *feedback* imediatos e individuais.

No contexto bilíngue, esse modelo se mostra interessante a partir do princípio do aprendizado não linear da língua adicional; podemos imaginar para esse momento, o uso de materiais e recursos didáticos em ambas as línguas para o ensino, por exemplo, de um conteúdo. O/a professor/a que ensinará com propósito pode ser, por exemplo, o/a professor/a da língua adicional com o objetivo de individualização aos/as alunos/as que estão enfrentando algum desafio com aquisição de vocabulário ou entendimento de uma estrutura linguística. Afinal, os/as alunos/as adquirem melhores habilidades por meio de descobertas, resolução de problemas e tarefas baseadas em investigação (Dove; Honigsfeld, 2018); sem contar a questão do *feedback* direto e imediato através da instrução explícita, trazendo uma apropriação muito mais efetiva para o/a aluno/a.

Outro modelo interessante para o cenário bi/multilíngue é intitulado pelas autoras supramencionadas como ***um grupo e dois/duas professores/as para o mesmo conteúdo***. Nessa composição, os/as dois/duas professores/as se colocam em frente ao grupo e ambos/as são responsáveis por ministrar a aula, porém tendo distintos papéis em diferentes momentos da aula, como, em hipótese, o/a professor/a pode começar por partilhar informações sobre um tópico enquanto seu/sua auxiliar esclarece informações, enfatizando o vocabulário-chave por meio do uso de várias representações visuais e outros elementos concretos.

Penso que este é um dos modelos de fácil aplicação no contexto bi/multilíngue e efetivamente proveitoso para o uso das duas línguas concomitantemente. Imagine-se, a partir dos exemplos mencionados acima, o trabalho colaborativo de um/a professor/a da língua adicional contando uma história ou introduzindo um novo conteúdo para o grupo, sendo

¹⁴ Tradução feita e adaptada por mim.

apoiado/a por um/a professor/a da língua materna trabalhando com a apresentação do material concreto, ou vice-versa. Acredito haver uma grande possibilidade de aprendizagem de ambas as línguas nesse contexto de forma muito significativa, além de prender a atenção dos/as alunos/as pela organização e dinâmica diferenciada da aula, podendo ser este um recurso de engajamento dos/as estudantes com relação aos conteúdos e a (ambas) as línguas.

Mais um modelo interessante para o nosso contexto, inclusive, implicitamente relatado como um benefício do exercício da codocência por uma das professoras participantes desta pesquisa, é denominado por Dove e Honigsfeld, (2018) como ***um grupo, um/a ensina, um/a avalia***. Conforme o próprio nome já designa, um/a professor/a se coloca à frente dos/as alunos/as e tem a responsabilidade de conduzir uma atividade e o/a outro/a professor/a circula pela turma, observando a execução da tarefa dada com intuito de uma avaliação formativa.

Para o contexto bi/multilíngue, esse modelo exige um planejamento e definição de boas estratégias para que se possa avaliar genuinamente, sem dissimular a progressão discente. É importante salientar que a escolha desse modelo para codocência jamais poderá ser uma incidência única, o que exige, além do supracitado planejamento bem-estruturado, também um planejamento em longo prazo para que se repitam atividades semelhantes para a continuidade de averiguação das avaliações anteriores. Todavia, há também a possibilidade de pensarmos em uma “observação avaliativa”, de modo que, numa tarefa liderada pelo/a professor/a da língua adicional, o/a professor o/a da língua materna apenas observe o desenvolvimento das habilidades dos/as discentes, fazendo anotações avaliativas. As autoras salientam, para esse modelo, a construção de rubricas para as atividades, o que também considero útil e eficaz para a prática codocente bilíngue.

O modelo intitulado por suas autoras como ***dois grupos, dois/duas professoras/as, mesmo conteúdo*** é configurado para a divisão da turma e maior otimização da atividade. O principal objetivo desse modelo de trabalho colaborativo é diminuir a proporção discente-docente e promover maior contato entre os/as professores/as e os/as alunos/as, proporcionar mais oportunidades de participação ativa, fortalecer o vínculo com o/a docente (o que pode ser um fator de maior engajamento futuro), dar *feedback* imediato, podendo também oferecer retificações pontuais.

No contexto bi/multilíngue, esse modelo apresenta-se como possível e viável, podendo se constituir ***dois grupos, mesmo conteúdo, duas línguas diferentes***, talvez com a possibilidade de permutar os grupos no meio do processo para que discentes tenham contato com ambas as línguas. Uma consideração importante, trazida pelas próprias autoras supraditas, é que devemos ter cautela para separar os grupos quando pensamos na execução do modelo com duas diferentes

línguas, para não segregarmos a turma por nível de proficiência. O ideal é que discentes sejam separados heterogeneamente para que a própria formação do grupo seja um recurso de trocas e aprendizado conjunto.

Conforme mencionado anteriormente, estas são apenas algumas possibilidades que podem ser pensadas para, além de estruturar o modelo da codocência em contextos bi/multilíngues, também promover para os/as educadores/as, novas experiências e vivências nas formas de atuar na sala de aula.

Evidencio que todos os modelos anteriormente mencionados apresentam seus benefícios e desafios quando localmente situados. Por isso, é importante ressaltar que, antes mesmo de avançar para novas configurações da prática codocente bilíngue na sala de aula, é essencial estabelecer importantes rotinas que precedam essa incumbência.

O *continuum* apresentado abaixo (Figura 17), elaborado por mim e cunhado como *continuum* para codocência inte(g)rativa, tem a intencionalidade de promover uma reflexão mais profusa sobre a amplitude das possibilidades acerca desse modelo educacional. É importante ressaltar que para cada item colocado abaixo de cada uma das etapas, cabe ainda uma infinidade de perspectivas localmente situadas que podem ser implementadas em longo prazo.

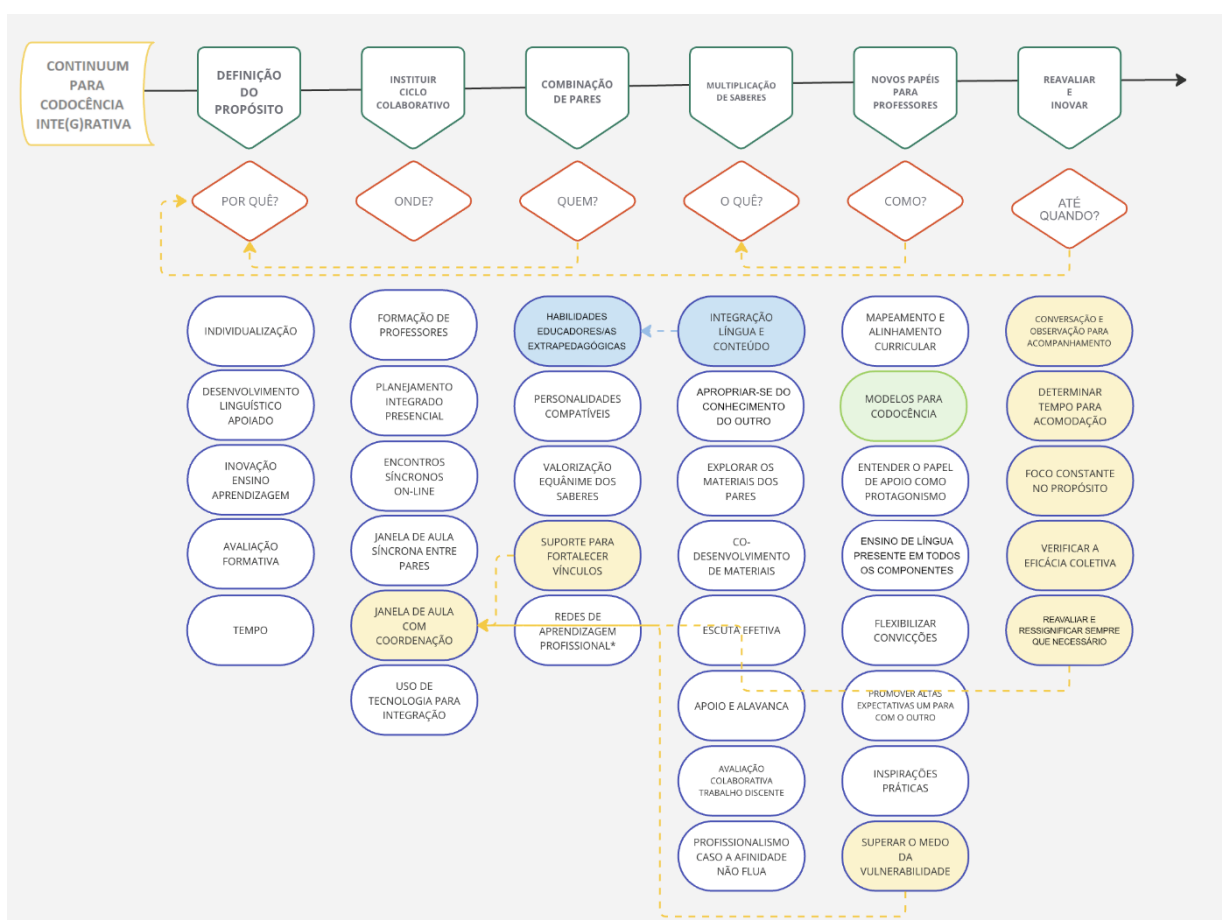
O trabalho colaborativo da codocência não é, via de regra, espontâneo e intuitivo. Conforme alguns dos resultados apresentados nesta pesquisa, fica claro que é preciso estruturar essa prática levando em conta elementos inerentes à missão e valores da instituição, competências e experiências dos/as professores/as envolvidos/as e assessoramento da gestão para gerar engajamento e visibilidade da relevância dos saberes individuais ao longo desta prática pedagógica.

Por se tratar de uma estruturação que envolve muitos elementos norteadores e incontáveis possibilidades, a depender dos objetivos de aprendizagem, docentes e discentes envolvidos, espaços e tempo disponível em cada instituição, entre outras demandas localmente situadas, organizei uma sequência de perspectivas para cada etapa essencial do trabalho colaborativo da codocência (definição do propósito, instituição de um ciclo colaborativo, combinação de pares, multiplicação de saberes, novos papéis para professores/as e reavaliação para inovação), partindo de perguntas norteadoras simples (por quê, onde, quem, o quê, como e até quando) que podem contribuir para a ampliação do planejamento e sucessivo enfoque dos objetivos de aprendizagem pretendidos com este modelo educacional.

Os itens listados abaixo de cada pergunta norteadora foram selecionados a partir de questionamentos sobre o tema e a aplicação prática deles. Muitos destes questionamentos foram evidenciados ao longo desta pesquisa e da minha experiência empírica com colegas educadores/as e gestores/as. Aqueles indicadores em amarelo, usualmente, concerne ao papel do/a gestor/a, mas nada impede de, ao longo do tempo, ser naturalmente tratado por ou entre os/as educadores/as.

Neste sentido, apenas reitero, a importância da equipe gestora manter-se envolvida no processo de planejamento colaborativo, desempenhando um papel de articulação, propondo ajustes para aprimorar a qualidade do ensino e alinhando as práticas pedagógicas com os valores da instituição e das partes interessadas. Além disso, a participação da equipe gestora neste processo implica diretamente no engajamento dos/as docentes e, mais do que isso, contribui para a formação contínua deles/as.

Figura 17 – *Continuum para codocência inte(g)rativa*



Fonte: Danyluk Mäder (2024).

Saliento que, se analisarmos com atenção o *continuum* apresentado, perceberemos que dos muitos elementos ali presentes já fazem parte das demandas da gestão e da prática pedagógica dos professores. Diante disso, parafraseio Dove e Honigsfeld (2018), indicando que a “mágica” não está na prática colaborativa em si, mas no desafio do diálogo profissional contínuo e significativo entre equipe de professores/as e equipe gestora.

Após discussão quanto a algumas propostas de dinâmicas colaborativas para impulsionar o trabalho dos/as professores/as codocentes em contexto bilíngue, equilibrando o tempo e o uso para cada uma das línguas, de forma a beneficiar os estudantes do século XXI, bem como os/as próprios/as docentes envolvidos/as, diante da pluralidade de formas de aprender e ensinar; expressarei as considerações finais sobre este estudo de pesquisa no capítulo que se segue.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação docente na instituição participante desta pesquisa apresenta uma proposta de formação para além da instrução, na qual os/as educadores/as percebem que o trabalho pedagógico é formativo porque, para ser eficaz, deve envolver todas as dimensões da pessoa.

Logo, ainda que um tanto distante do embasamento teórico e dos conceitos aqui abordados sobre a codocência, considero produtiva e ousada a atitude das professoras em experienciar um novo modelo de interação em sala de aula, demonstrando-se abertas a aprender e ressignificar o fazer pedagógico em prol dos valores da instituição, apesar dos desafios logísticos e das demandas extrapedagógicas que permeiam o contexto da escola. “Além de ousadia e força, há que se admitir que precisa ter muita coragem e determinação para propor mudanças em um sistema engessado e estagnado de ordem política, econômica e social da educação” (Hochnadel; Conde, 2019, p. 89).

Em vista disso, com relação ao objetivo principal deste estudo, de evidenciar como se constituem os espaços de atuação dos/as professores/as em codocência no contexto bilíngue e os diferentes papéis desses/as professores/as na gestão da sala de aula compartilhada, demonstrando como se dá o uso das diferentes línguas nessas interações, a pesquisa revelou o entendimento das participantes acerca da codocência como sendo a presença de mais de um/a professor/a em sala de aula, sem que, necessariamente, cada um/a deles/as tivesse um papel definido.

Nesse sentido, a prática codocente destacou-se como recurso reparador das demandas de tempo e logística da instituição, já que não está inserida no quadro de horários da escola e somente acontece quando os/as professores/as identificam oportunidades para o trabalho colaborativo que possa beneficiar as demandas supramencionadas e, ocasionalmente, quando reconhecem o trabalho colaborativo como potencializador de suas aulas, como observado na análise dos planejamentos e complementado pelas respostas do questionário individual.

Como uma prática educativa inovadora, a codocência em contexto bilíngue apresenta-se, de forma geral, como um desafio para educadores/as e gestores/as das instituições, não apenas pelos desafios didático-pedagógicos que necessitam ser ressignificados, principalmente no que diz respeito aos novos papéis que os/as professores/as podem assumir, mas também pelas questões administrativas propriamente ditas, tais como: tempo para planejamento integrado envolvendo todos os/as professores/as, organização do quadro de horários, espaço para trocas e compartilhamentos que beneficie o conhecimento sobre o saber do outro e o fortalecimento dos vínculos e, conseqüentemente, o custo adicional proveniente dessas

demandas. Edwards (1999, p. 163) afirma que a organização dos/as professores/as para trabalhar em codocência “[...] é considerada difícil [...], mas, ainda assim, é o melhor, porque permite que cada adulto acostume-se a cooperar com o colega, adquira valor para a natureza social do crescimento intelectual”.

Conquanto, foi notório que a divergência de ideias e a condução da prática se deu por falta de informações mais claras e direcionadas do modelo educacional em questão. Diante disso, compreendo também que a formação continuada dos/as professores/as é imprescindível para a implementação de processos inovadores. Implementar educação bilíngue demanda estudo e critérios claros e consistentes a guiarem as escolhas, além de uma articulação das práticas docentes para tornar o currículo significativo (Aranda, 2020).

Nesse sentido, no tocante ao uso de duas diferentes línguas em um espaço compartilhado, ficou evidente o entendimento das professoras sobre o idioma como ponto central (e principal) no trabalho colaborativo, apontando que, para ser um/a professor/a bilíngue genuinamente, deve-se ter conhecimento e proficiência¹⁵ na língua adicional, inclusive para apoiar o aprendizado das crianças – conforme explicitado nos questionários individuais.

Reitero, dessa forma, a necessidade subsequente de formações, conforme o desenvolvimento das práticas educativas. É preciso investir na formação docente, pois a atuação dos/as professores/as exige um conjunto de conhecimentos que não podem ser aprendidos espontaneamente (Megale, v. 2, 2020).

A partir dos documentos analisados e da dinâmica interativa do grupo focal, constatei que a concepção de língua transitada na instituição, ainda é, predominantemente, de um sujeito monoglóssico, já que quem está autorizado a utilizar o inglês “de forma correta” é apenas o/a professor/a de inglês, não se beneficiando os/as outros/as docentes das práticas translíngues (Garcia, 2009) e não considerando o repertório linguístico (Busch, 2012) dos/as alunos/as e demais professores/as.

Essa crença está tão intrínseca no ambiente de foram geral, que as próprias docentes se desautorizam a interagir na língua adicional por não terem uma pronúncia correta e chegam a classificar uma interação na qual a professora de inglês corrige a pronúncia das colegas durante a aula, planeja e conduz as **suas** atividades no contexto de codocência, como “um momento fluido e de interação natural entre as docentes”, conforme supradito na análise dos dados.

¹⁵ Utiliza-se o termo proficiência nesse contexto, como a habilidade de entender e comunicar-se contextualizadamente na língua adicional, não estendendo a discussão para parâmetros oficialmente especificados.

Essa segmentação para o uso das línguas, estipulada para uma ou outra atividade, também ficou evidenciada na interação grupal, quando a Colmeia Educacional cocriada pelas professoras se constituiu de dois lados extremamente separados.

Todavia, ratifico Dove e Honigsfeld (2018), assegurando que é durante as oportunidades de aprendizagem profissional partilhadas que os/as professores/as refletem sobre as suas próprias crenças, conhecimentos e competências pedagógicas e áreas de crescimento. Afinal, ao reconhecerem, instantaneamente, a práxis divergente na finalização da Colmeia, as participantes restabeleceram o modelo proposto, intuitivamente ou não (não temos como comprovar por ter havido uma reflexão/discussão após a prática), colocando ambas as línguas juntas e associadas ao planejamento.

A questão do planejamento foi destacada em todas as etapas da pesquisa, quando as professoras participantes puderam manifestar suas concepções acerca do assunto, sempre ressaltando que os recursos tecnológicos assíncronos auxiliam o processo, mas nada substitui as interações presenciais, síncronas e integradas com todos/as educadores/as.

Foram destacados, pelas participantes da pesquisa a partir da própria prática, inúmeros benefícios da codocência para os/as discentes, sobretudo, o melhor aproveitamento da aula (quanto à demanda de logística e de tempo da instituição), maior atenção e compreensão dos conteúdos (devido à presença de mais de uma professora em sala de aula), interdisciplinaridade, diferenciação (maior auxílio para os/as alunos/as durante a aula), ambiente mais seguro para a utilização da língua adicional para os/as alunos/as mais tímidos/as, acolhimento, respeito e diálogo com o/a próximo/a.

Com relação aos benefícios para os/as docentes, destacou-se o melhor aproveitamento do tempo, troca de experiências, interdisciplinaridade, melhor interação entre os/as professores/as e maior interesse pela educação bilíngue na escola.

Para os/as discentes, quase não foram apontados desafios, exceto a dificuldade do entendimento da língua inglesa em alguns momentos da aula – corroborando as constatações anteriores sobre a concepção de língua e a dificuldade de estabelecer o papel de cada docente na sala de aula – também averiguada anteriormente na análise de outros dados.

Os desafios para os/as docentes foram pontualmente explicitados; em primeiro lugar, anteriormente evidenciada, a dificuldade do uso da língua adicional pelas regentes. Imediatamente após a questão da língua, aparecem a necessidade de mais tempo ou melhor organização do planejamento integrado, esclarecimento sobre a definição dos novos papéis dos/as professores/as, oportunidades para se aproximar dos/as colegas para estabelecer vínculos e expandir as afinidades.

Todos os pontos supramencionados condizem com a análise da triangulação de dados deste estudo e se ajustam aos embasamentos teóricos da pesquisa, especialmente no que se refere à educação bilíngue como “o desenvolvimento multidimensional das duas ou mais línguas envolvidas, a promoção de saberes entre elas e a valorização do translinguar como forma de construção de mundo de sujeitos bilíngues” (Megale, 2018, p. 5); assim como a integração entre língua e conteúdo (abordagem CLIL) como recurso, não só de integração curricular, mas também como oportunidade de os/as professores/as assumirem outros papéis na sala de aula (Dale; Tanner, 2012), não se tratando de uma divisão de tarefas, mas sim de uma multiplicação das capacidades (Obando-Castillo, 2016).

Além do mais, o trabalho colaborativo em codocência une forças para o entendimento dos conteúdos e desenvolvimento de competências e habilidades que se somam para a compreensão das instruções, além de impulsionar a questão interdisciplinar e afetiva na sala de aula (Hochnadel; Conte, 2019).

A partir dos benefícios e desafios deliberados pelas participantes da pesquisa, incorporados aos dados dos protótipos da Colmeia individual, considero como orientadores iniciais para prática da codocência em escolas de educação bilíngue e/ou com programa de currículo bilíngue:

- a) conceber um ambiente bi/multilíngue propício para toda a comunidade escolar, de forma que todos/as se sintam pertencentes e confortáveis com o translinguar e possam se reconhecer como um/a bilíngue não idealizado/a (Maher, 2007);
- b) estabelecer uma rotina de planejamento colaborativo, incluindo conversas da gestão em torno das dimensões de crenças e práticas instrucionais compartilhadas;
- c) estruturar o planejamento colaborativo com viés formativo e beneficiando-se de recursos tecnológicos assíncronos para ampliar o contato e a interação dos/das codocentes, colaborando assim para o fortalecimento dos vínculos;
- d) promover formações continuadas para além do fazer pedagógico, de forma a oportunizar a descoberta de outras habilidades e competências nos/as docentes, impulsionando-os/as a desempenharem novos papéis;
- e) desenvolver habilidades de comunicação nos/as docentes;
- f) fornecer *feedback* construtivo e esclarecedor para a equipe docente;
- g) reavaliar e implementar os processos sempre que necessário.

Por fim, saliento que algumas indagações se mantêm; afinal, a codocência (principalmente no contexto bi/multilíngue, mas não só) carece de muito mais estudos científicos.

Este é um assunto amplo e ainda pouco explorado no campo da pesquisa científica, dada a amplitude de especificidades que podem ser exploradas a partir dele, com vistas à reestruturação da escola e de metodologias de ensino atuais e atualizadas, levando-se em conta a diversidade e pluralidade cultural dentro do ambiente escolar, é preciso pensar em uma atuação docente que envolva práticas instrucionais colaborativas em prol de estudantes linguisticamente diversos.

REFERÊNCIAS

- ARANDA, M. T. de la T. Implementando uma proposta de Educação Bilíngue: e agora? *In*: MEGALE, A. H. (org.). **Desafios e práticas na Educação Bilíngue**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. v. 2. p. 27-46. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/DesafiosPraticasEducacaoBilingue.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2022.
- BEYER, H. O. O pioneirismo da escola flamming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, p. 1-9, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4900/2937>. Acesso em: 4 ago. 2022.
- BORBA G. S.; LESNOVSKI, M. M. **Transformando a sala de aula**: Ferramentas do design para engajamento e equidade. Porto Alegre: Penso, 2023.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 24 out. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 set. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a. v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 14 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 22/1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 1998b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf. Acesso em: 14 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 2/2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Brasília, DF: CNE/CEB, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 14 jan. 2023.

BUSCH, B. The Linguistic Repertoire Revisited. **Applied Linguistics**, [s. l.], v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>. Disponível em: <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/33/5/503/170917>. Acesso em: 22 set. 2022.

CITOLIN, C. H. *Eu falo, tu hablas, vos hablás, nós ensinamos e aprendemos juntos: aulas de línguas em cursos binacionais*. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

COYLE, D. **Developing CLIL**: Towards a Theory of Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

COYLE, D. **Teacher education and CLIL methods and tools**. 2011. Seminário inédito apresentado em Milão, Itália. Disponível em: <http://www.cremi.it/public/documenti/seminar.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2022.

COYLE, D.; HOOK, P.; MARSH, D. **CLIL**: Content and language integrated learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CRESWELL, J. W. **Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research**. 4th ed. Nebraska: Pearson; University of Nebraska-Lincoln, 2012.

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

CRESWELL, J. W. **Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches**. 4th ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2014.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, B. J. **30 Essential skills for the qualitative researcher**. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2021.

CUMMINS, J. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In **California State Department of Education**. Schooling and language minority students: A theoretical framework. (p. 3-49). Los Angeles: National Dissemination and Assessment Center, 1981.

CUMMINS, J. **Bilingualism and special education**: Issues in assessment and pedagogy. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1984.

CUMMINS, J. **Language, power and pedagogy**: Bilingual children in the crossfire. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2000.

CUMMINS, J. Teaching for cross-language transfer in dual language education: Possibilities and pitfalls. In: TESOL SYMPOSIUM ON DUAL LANGUAGE EDUCATION, 2005, Istambul. [**Presented Papers**]. Istambul: TESOL, 2005. p. 1-17. Disponível em: http://www.achievementseminars.com/seminar_series_2005_2006/readings/tesol.turkey.pdf. Acesso em: 3 jul. 2022.

CUMMINS, J.; SWAIN, M. **Bilingualism in Education**: Aspects of theory, research and practice. London: Routledge, 2014.

DALAMURA, A.; MAGALHÃES, T.; FONSECA, T. Gêneros textuais e ensino de ciências: uma análise da proposta curricular de ciências da prefeitura de Juiz de Fora (MG).

Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 63-77, jan./jun. 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18960/10045>. Acesso em: 3 jul. 2022.

DALE, L. ; TANNER, R. **CLIL Activities: A Resource for Subject and Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

DALL'AGNOL, C. M.; TRENCH, M. H. Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisa na enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 5-25, 1999. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/23448>. Acesso em: 3 jul. 2022.

DALTON-PUFFER, C. Discourse in Content-and-Language-Integrated Learning (CLIL) Classrooms. Amsterdam: John Benjamins, 2007.

DANYLUK MÄDER, J. Continuum para codocência inte(g)rativa. **A codocência como prática colaborativa projetada para integração e cocriação entre educadores/as na educação bilíngue**. 2024. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2024.

DEBUS, M. Manual para excelencia en la investigación mediante **grupos focales**. Washington: Academy for Educational Development, 1997.

DEWEY, J. 1997. *Experience & education*. New York, Touchstone Book, p. 96.

DOVE, M.G.; HONIGSFELD, A. **Co-teaching for english learners: A Guide to Collaborative Planning, Instruction, Assessment and Reflection**. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2018.

ENGESTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformation. *In*: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. Perspectives on Activity Theory. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p 19-38.

ENGESTRÖM, Y. Aprendizagem por expansão na prática: em busca de uma reconceitualização a partir da teoria da atividade. **Cadernos de Educação da FaE/UFPel**, Pelotas, v. 19, p. 31-64, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/6157/5388>. Acesso em: 3 jul. 2022.

ERICKSON, F. Ethnographic Description. *In*: AMMON, U.; DITTMAR, N.; MATTHEIR, K. J.; TRUDGILL, P. **Sociolinguistics: An international handbook of the science of language and society**. Berlin: De Gruyter Mouton, 2008. p. 1081-1095.

FERNANDES, D. A. N.; TITTON, M. B. P. Docência compartilhada: o desafio de compartilhar. **Rede Românticos Conspiradores**, São Paulo, ago. 2008. Disponível em: http://www.futuroeducacao.org.br/biblio/docencia_compartilhada.pdf. Acesso em: 3 jul. 2022.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FORTE, A.; FLORES, M. A. Aprendizagem e(m) colaboração: um projeto de intervenção numa EB 2/3. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, [s. l.], v. 45, n. 2, p. 93-131, 2011. DOI: 10.14195/1647-8614_45-2_5. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_45-2_5. Acesso em: 29 fev. 2023.

FREIRE, P. 1996. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 148 p.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century: a global perspective**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HALLIDAY, M. A. K. **Learning to mean: Explorations in the development of language**. London: Edward Arnold, 1975.

HOCHNADEL, S. B.; CONTE, E. **Docência compartilhada: possibilidade de inovação e ressignificação da atuação profissional**. Canoas: Editora Unilasalle, 2019.

IERVOLINO, S. A.; PELICIONE, M. C. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Rev. Esc. Enf. USP**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 115-121, jun. 2001.

LIBERALI, F. C. A BNCC e a elaboração de currículos para Educação Bilíngue. In: MEGALE, A. H. (org.). **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 29-42. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A826CB8F3CD016CD3592E112FCD>. Acesso em: 3 jul. 2022.

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

MARCELINO, M.; WEISSHEIMER J. Como promover oralidade em aula de L2 na Educação Bilíngue. In: MEGALE, A.H. (org.). **Educação Bilíngue: como fazer?**. São Paulo: Fundação Santillana, 2021. p. 29-44. Disponível em: <https://www.calameo.com/read/0028993279ac299c888ea?authid=kP3YDOHn0THp>. Acesso em: 7 dez. 2023

MARSH, D. **Using languages to learn and learning to use languages: The future doesn't just happen, it is shaped and modelled by our actions**. [S. l.]: TIE-CLIL, 1998-2000. European Cooperation Project. Disponível em: <http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/1uk.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2022.

MARSH, David. CLIL, uma força integradora para fomentar a aprendizagem de inglês. [Entrevista cedida a] Vinícius de Oliveira. **Porvir**, [s. l.], 21 maio 2021. Disponível em: <https://porvir.org/clil-uma-forca-integradora-para-fomentar-a-aprendizagem-de-ingles/>. Acesso em: 29 fev. 2023.

MASETTO, M. T. **O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior**. São Paulo: Avercamp, 2010.

MEANEY, M. C. Linguagens em diferentes áreas do conhecimento na Educação Bilíngue. *In*: MEGALE, A.H. (org.). **Educação Bilíngue: como fazer?**. São Paulo: Fundação Santillana, 2021. p. 45-60. Disponível em:

<https://www.calameo.com/read/0028993279ac299c888ea?authid=kP3YDOHn0THp>. Acesso em: 12 jan. 2024

MEGALE, A. H. Bilinguismo e Educação Bilíngue. *In*: MEGALE, A. H. (org.). **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 13-26. Disponível em:

<https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A826CB8F3CD016CD3592E112FCD>. Acesso em: 3 jul. 2022.

MEGALE, A. H. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **The Especialist**, [s. l.], v. 39, n. 2, p. 1-17, 2018. DOI:

<https://doi.org/10.23925/2318-7115.2018v39i2a4>. Disponível em:

<https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A826CB8F3CD016CD3592E112FCD>. Acesso em: 3 jul. 2022.

MEGALE, A. H. Saberes necessários para docência em escolas bilíngues no Brasil. *In*:

MEGALE, A. H. (org.). **Desafios e práticas na Educação Bilíngue**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. v. 2. p. 13-26. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/DesafiosPraticasEducacaoBilingue.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2022.

MEGALE, A. H.; LIBERALI, F. Caminhos da educação bilíngue no brasil: perspectivas da linguística aplicada. **Raído**, Dourados, v. 10, n. 23, p. 9-24, jul./dez. 2016. Disponível em:

<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/download/6021/3170>. Acesso em: 3 jul. 2023.

MESTRADO Acadêmico Design Presencial - Porto Alegre. **Pós-graduação UNISINOS**, Porto Alegre, c2023. Disponível em: <https://www.unisinos.br/pos/mestrado-academico/design/presencial/porto-alegre>. Acesso em: 3 jul. 2023.

MULLER, Victoria. [Página inicial]. **Colmeia design estratégico**, Porto Alegre, [2023].

Disponível em: <https://vicdanimuller.wixsite.com/colmeia-design>. Acesso em: 3 jul. 2023.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OBANDO-CASTILLO, G. Aproximación al principio de colaboración como clave para la práctica de la codocencia. **Educationis Momentum**, v. 2, n. 1, p. 93-107, 2016. Disponível em: <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/emomentum/article/view/80>. Acesso em: 22 set. 2022.

PROFISSÃO docente: há futuro para esse ofício? **Calenda**, [s. l.], 2 set. 2011. DOI:

<https://doi.org/10.58079/ix8>. Disponível em: <https://calenda.org/205125>. Acesso em: 29 fev. 2023.

SANTOS, J. O. dos. **Docência compartilhada: desafios e potencialidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil**. 2017. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SCHLATTER, M.; COSTA, E. V. da. Docência compartilhada como design de formação de professores de português como língua adicional. **Calidoscópio**, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 351-372, maio/ago. 2020. DOI: 10.4013/cld.2020.182.06. Disponível em:

<https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.06>. Acesso em: 1 mar. 2023.

SCHLATTER, M.; GARCEZ P. M. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Porto Alegre: Edelbra, 2012.

SOUZA, F. E. de. Papéis do professor na sala de aula de língua estrangeira. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, DF, v. 3, n. 2, p. 71-84, 2004. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/31799>. Acesso em: 3 jul. 2022.

SOUZA, R. C. de. Metodologias para Educação Bilíngue. *In*: MEGALE, A. H. (org.). **Desafios e práticas na Educação Bilíngue**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. v. 2. p. 63-76. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/DesafiosPraticasEducacaoBilingue.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2022.

TURKAN, S.; OLIVEIRA, L. C. de; LEE, O.; PHELPS, G. Proposing a Knowledge Base for Teaching Academic Content to English Language Learners: Disciplinary Linguistic Knowledge. **Teachers College Record**, [s. l.], v. 116, n. 3, p. 030308, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/258510857_Proposing_a_Knowledge_Base_for_Teaching_Academic_Content_to_English_Language_Learners_Disciplinary_Linguistic_Knowledge. Acesso em: 3 jul. 2022.

WESTPHAL, M. F.; BOGUS, C. M.; FARIA, M. M. Grupos focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil. **Bol Oficina Saint Panam**, [Washington], v. 120, n. 6, p. 472-481, 1996. Disponível em: <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/15464/v120n6p472.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 3 jul. 2022.

WILLIAMS, C. **An evaluation of teaching and learning methods in the context of secondary education**. 1994. Thesis (Doctoral) – University of Wales, Bangor, Gwynedd, 1994.

WISSMANN, J. F. **Práticas pedagógicas no processo de alfabetização em contexto de educação bilíngue**. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2023.

