



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

INAÉE PORTO DE VASCONCELOS RIBEIRO

**O TRABALHO DOCENTE COM EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA PARAÍBA: UM
ESTUDO NA ÓTICA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E DA
INSTRUÇÃO AO SÓSIA**

JOÃO PESSOA – PB

2021

INAÉE PORTO DE VASCONCELOS RIBEIRO

**O TRABALHO DOCENTE COM EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA PARAÍBA: UM
ESTUDO NA ÓTICA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E DA
INSTRUÇÃO AO SÓSIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Linguística e Práticas Sociais

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof. Dr. Carla Lynn Reichmann

JOÃO PESSOA – PB

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

R484t Ribeiro, Inaée Porto de Vasconcelos.

O trabalho docente com educação bilíngue na Paraíba
: um estudo na ótica do interacionismo sociodiscursivo
e da Instrução ao Sósia / Inaée Porto de Vasconcelos
Ribeiro. - João Pessoa, 2021.

163 f. : il.

Orientação: Carla Lynn Reichmann.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Linguística aplicada. 2. Trabalho docente. 3.
Instrução ao Sósia. 4. Educação bilíngue. 5. Língua
inglesa. I. Reichmann, Carla Lynn. II. Título.

UFPB/BC

CDU 81'33(043)

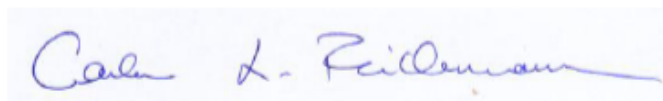
INAÉE PORTO DE VASCONCELOS RIBEIRO

**O TRABALHO DOCENTE COM EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA PARAÍBA: UM
ESTUDO NA ÓTICA DO ISD E DA INSTRUÇÃO AO SÓZIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

João Pessoa, 31 de agosto de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr. Carla Lynn Reichmann (UFPB)
(Orientadora)



Prof^a. Dr^a. Betânia Passos Medrado (Proling - UFPB)
(Examinadora Interna)



Prof. Dr^a. Angélica Araújo de Melo Maia (DLEM - UFPB)
(Examinadora Externa)

Dedico este trabalho:

Aos professores, que, mesmo com as dores e transformações desencadeadas pela pandemia da COVID-19, responsável pelas mortes de 564 mil brasileiros (11/08/2021), encontraram motivos para se reinventarem e para manterem a educação viva, ainda que com todas as desigualdades preexistentes.

Àqueles que trazem a mais pura felicidade: meu companheiro, Thiago e minha filha, Flora.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos aos que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa:

Agradeço, primeiramente, a Thiago e Flora, pelas doses diárias de amor que me abastecem e me preparam para qualquer desafio. Mesmo diante de uma pandemia que nos levou ao isolamento total, de quase um ano de aulas remotas (ministradas e assistidas), vocês perseveraram junto comigo, cada um com seus desafios. Como crescemos nesses últimos anos! Quão orgulhosa sou da nossa família e quão surpreendente foi perceber tamanha compreensão e resiliência por parte de uma menininha de três anos de idade. Vocês são tudo para mim! Agradeço todos os dias por tê-los ao meu lado. Amo vocês!

À minha mãe, Mirza Mara, por tantos ensinamentos, a começar pelo amor incondicional. Sou eternamente grata por tudo o que você precisou enfrentar na vida para nos oferecer, a mim e a Diego, o melhor possível. Obrigada por ser exemplo de perseverança, dedicação e amor. Não poderia ter sido diferente nesses três últimos anos. Seu apoio foi essencial para mim, em diversos sentidos. Amo você!

À minha sogra, Silvia Helena, pelas palavras dóceis que acalmaram tempestades; pelas várias horas em que se dispôs a me ajudar para que eu pudesse avançar na pesquisa ou mesmo descansar. Quão essencial você foi nesse processo, quão especial você é para minha vida!

À professora Carla Reichmann, que me recebeu como aluna especial na disciplina de “Fundamentos em Linguística Aplicada” em 2017, quando ainda estava grávida de Flora, e que aceitou ser minha orientadora quando entrei no mestrado em 2019. Obrigada pelos anos de orientação e de partilha que me fizeram crescer tanto em tão pouco tempo.

Ao PROLING, em especial, ao professor José Ferrari, atual coordenador, pela gentileza em todas as comunicações.

Aos professores Giorvan Ânderson Alves, Marianne Cavalcante, Pedro Francelino, Regina Celi e Socorro Cláudia pelas discussões e ensinamentos durante as aulas, como também pela atenção e solicitude.

À professora Betânia Medrado, não só pelas aulas incríveis, mas pelo aceite em participar da banca de qualificação e defesa desta pesquisa, para a qual contribuiu enormemente.

À professora Angélica Maia, pela indicação do questionário *Teaching Perspectives Inventory* (TPI), que foi uma boa surpresa para a pesquisa; e por aceitar compor a banca examinadora da minha dissertação, fortalecendo o meu trabalho com suas considerações.

À professora Ana Carolina Bastos, atual coordenadora do EFOPLI (Espaços para a Formação do Professor de Língua Inglesa), por se dispor a conversar sobre a parceria com a Embaixada dos EUA e por desejar o bom andamento da pesquisa.

Às professoras poetisas, amigas e colegas de trabalho e de estudos, por aceitarem compartilhar suas visões em forma de versos a respeito do trabalho do professor. Trouxe-me muita gratidão oferecer esse espaço a vocês, merecedoras de toda nossa atenção. Obrigada por engrandecer este trabalho desta maneira.

Aos membros do GELIT, pelas apresentações e discussões valiosas e aos do GELITINHO (orientandos da professora Carla Reichmann), por criar um espaço colaborativo entre mestrands, doutorandos, mestres e doutores que cultiva, além do desenvolvimento das pesquisas, a amizade.

A Carol e Bruno, por terem me ensinado tanto, muitas vezes fora de hora. Tem sido um prazer imenso conversar com vocês frequentemente sobre nossas pesquisas e sobre nossas vidas de uma maneira geral. Foi um presente ter tido vocês nessa caminhada, entre choros e gargalhadas.

A Karyne e Márcia, por tanta gentileza. Entre diversos empréstimos de livros, desabafos e dicas, vocês são, com certeza, um *highlight* desses últimos anos. Que prazer enorme conhecer e manter duas pessoas tão incríveis quanto vocês em meu convívio.

Aos colaboradores, não apenas pelo interesse em participar da pesquisa, mas pela boa vontade e disponibilidade. Obrigada pela atenção e pela troca que possibilitou a realização deste trabalho. Que prazer imenso conhecer vocês dentro e fora da sala de aula e, nesse processo, poder potencializar em mim tantas outras descobertas.

*Mesmo quando tudo para
E a minha sala
Parecer vazia
Vê, a educação dispara
E vamos construir
Esse novo dia
Uma sala que caiba na tela
Na palma da mão dela
Que ainda seja bela
Híbrido, untact, online
Virei até designer
De ensinar, fiz arte
O mundo parou
Não para o professor
A sala só mudou*

Indira Petit. **A sala mudou**. 2021.
@apetite (Instagram).
Indira é professora, escritora, gestora de projetos em @juliette.

RESUMO

Esta pesquisa, de natureza qualitativo-interpretativista, teve como objetivo geral analisar como dois professores de Língua Inglesa interpretam seu trabalho e a construção do meio-aula em uma escola bilíngue municipal na Paraíba. Com isso em mente, esta dissertação dedicou-se a (i) discutir os temas presentes no discurso dos professores colaboradores durante as sessões de instrução ao sócia (IS) e sua relação com o agir docente; e (ii) analisar como os professores colaboradores interpretam o trabalho planejado e o trabalho real durante as sessões de IS e da entrevista sobre o questionário *Teaching Perspectives Inventory* (COLLINS; PRATT, 2011). Para isso, alinhou-se ao paradigma da Linguística Aplicada contemporânea (CELANI, 2005; MOITA LOPES, 2006) e utilizou o arcabouço teórico referente ao trabalho docente (MACHADO, 2004) que integra as contribuições das Ciências do Trabalho: da Ergonomia Francesa (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004), para evidenciar os elementos constitutivos do trabalho do professor, da construção do meio-aula e dos trabalhos prescrito/planificado e realizado; e da Clínica da Atividade (CLOT, 1999/2007; 2010) no que concerne à metodologia de IS e concepção de trabalho real. Os textos-discursos gerados a partir desta metodologia foram analisados a partir do aparato teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006; 2008; 2015; MACHADO; BRONCKART, 2009), através de categorias de análise definidas com base nos seus níveis organizacional (plano geral) e enunciativo (modalizações). O conteúdo temático evidenciado nos textos-discursos está associado ao processo de construção do meio-aula, a saber: (i) *intenções*, um aspecto do trabalho real; (ii) *prescrições* e (iii) *ações*, no que diz respeito às relações e tensões presentes entre o que o(a) professor(a) pretende fazer, o que deve fazer e o que de fato é realizado. A análise revelou ausência de prescrições, acarretando um *déficit instrumental* (CLOT, 1999), que fragiliza o agir docente bilíngue (ABREU-TARDELLI; MACHADO, 2005). Como resultado da ausência de prescrições e da estrutura de divisão das disciplinas de inglês (um colaborador é responsável pela disciplina de inglês do curso voltada para conversação (C1) e o outro pelo ensino regular (C2), identifiquei situações (i) que os colaboradores transformam em trabalho planejado; ou (ii) que são representadas na dimensão do real da atividade. Sobre os colaboradores, para C1, identifiquei o livro didático e a construção de uma cultura de sala de aula como elementos presentes em seu agir e que representam o trabalho planejado e realizado. Para C2, os elementos que estão fortemente presentes em seu agir docente bilíngue incluem: o planejamento integrado, o livro didático e o uso do inglês nas aulas, representando, assim, o trabalho planejado e realizado. No que diz respeito ao real da atividade, os elementos identificados para C1 incluem o planejamento integrado e o uso do inglês nas aulas; e, para C2, a construção de uma cultura de sala de aula. Os resultados e análise, portanto, demonstram como os professores lidam com as tensões capazes de ampliar ou reduzir o poder de agir (CLOT, 2010). Para concluir, as representações dos colaboradores possibilitaram questionar também a importância de diretrizes específicas para a educação multi/plurilíngue, assim como da formação específica, da atuação de outras entidades a partir de parcerias - como a da parceria com a Embaixada/Consulado dos EUA – e da visão de língua, tal como a da *translinguagem*, com um aspecto importante para a oferta de uma modalidade de ensino multi/plurilíngue no Brasil. Para a construção de um meio-aula em contexto de educação multi/plurilíngue, acredito que outras pesquisas que enfoquem a relação entre trabalho docente e prescrições têm muito a contribuir.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Trabalho Docente. Instrução ao Sócia. Educação Bilíngue. Língua Inglesa.

ABSTRACT

This qualitative research aimed at analyzing how two English language teachers interpret their work and their classroom environment in a bilingual municipal school located in the state of Paraíba. In light of that, this dissertation focused on (i) discussing the themes present in the teachers' discourse during the sessions of Instruction to the double (IS, *Instruction au sosie*) and its relation to teacher practice; and on (ii) analyzing how the collaborating teachers interpret their work in the planned and real dimensions of the practice through and during the IS sessions as well as the during the interview about their Teaching Perspectives Inventory (TPI) results (COLLINS; PRATT, 2011). In order to do this, the research anchored on the paradigm of contemporary Applied Linguistics (CELANI, 2005; MOITA LOPES, 2006) and was conducted in accordance to the theoretical framework regarding teachers' work (MACHADO, 2004), which, in turn, integrates the contributions of the Labor Sciences: of French Ergonomics (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) to highlight the constituent elements of the teachers' work, the construction of a classroom environment and prescribed/planned and performed work; as well as of the Activity Clinic (CLOT, 1999/2007; 2010) regarding the IS method and the conception of real work. The text-discourse generated by the abovementioned methods are analyzed from the theoretical-methodological apparatus of the Sociodiscursive Interactionism (ISD) (BRONCKART, 1999; 2006; 2008; 2015; MACHADO; BRONCKART, 2009), through categories of analysis based on their organizational (general plan) and enunciative (modalizations) levels. The thematic content evidenced in the texts-discourses is associated with the process of building a class environment, namely: (i) intentions, an aspect of real work; (ii) prescriptions and (iii) actions; with respect to the relationships and tensions present between what the teacher intends to do, what he/she should do and what is actually done. The analysis revealed an absence of prescriptions, which leads to an *instrumental deficit* (CLOT, 1999) responsible for weakening the bilingual work of the teachers (ABREU-TARDELLI; MACHADO, 2005). As a result of the absence of prescriptions and of the English language course structure (one teacher is responsible for the course dedicated to conversations (C1) and the other (C2) for the English language course for the main curriculum), it was possible to identify situations (i) which teachers transform into planned work; or (ii) that are represented in the dimension of real work. About the collaborating teachers, for C1, the textbook and the construction of a class environment have revealed to be elements that are strongly present in the teaching practice. In the other hand, for C2, the elements that are strongly linked to the bilingual teaching activity include: integrated planning, textbook and use of English language during the class, representing both planned and executed work. Regarding the dimension of real work, the identified elements for C1 include integrated planning and the use of English language during the class; and, for C2, the construction of a class environment. Thus, the results and analysis demonstrate how teachers deal with tensions capable of expanding or reducing the power of action (CLOT, 2010). To conclude, the representations of the collaborating teachers also made it possible to question the importance of specific guidelines for multi/plurilingual education, as well as specific training, the performance of other entities through partnerships – such as that of the US Embassy/Consulate – and the vision of language, like *translanguaging*, as an important aspect for multi/plurilingual education. As for the construction of class environment, I believe that further research on the relationship between teaching activity and prescriptions have much to contribute.

Keywords: Applied Linguistics. Teacher's Work. Instruction to the Double. Bilingual Education. English Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Imagem de placa de madeira gravada com “wn” or “welsh not” de 1852..	31
Figura 2 -	Elementos básicos do trabalho do professor.....	56
Figura 3 -	Níveis de análise.....	68
Figura 4 -	Etapas dos procedimentos de coleta de dados.....	87
Figura 5 -	Tensões na instauração do meio-aula.....	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Resumo dos diferentes modelos de educação bilíngue de acordo com a visão de língua.....	39
Quadro 2 -	Teses e Dissertações sobre a educação bilíngue na área da Linguística Aplicada.....	44
Quadro 3 -	Artigos sobre a educação bilíngue na área da Linguística Aplicada.....	46
Quadro 4 -	Coordenadas dos mundos discursivos.....	69
Quadro 5 -	Modalizações, funções e exemplos.....	70
Quadro 6 -	Geração dos dados.....	89
Quadro 7 -	Representações dos mundos físico e sociosubjetivo da instrução ao sócio e entrevista semiestruturada.....	90
Quadro 8 -	Apresentação das perguntas de pesquisa e seus respectivos métodos de análise.....	91
Quadro 9 -	Síntese do conteúdo temático da IS.....	94

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Perfil do participante do teste piloto.....	78
Gráfico 2 - Resultado do questionário TPI de C1.....	80
Gráfico 3 - Resultado do questionário TPI de C2.....	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACTE	<i>American Association of Colleges of Teacher Education</i>
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAL	<i>English as Additional Language</i>
EBE	Educação Bilíngue de Elite
EFL	<i>English as a Foreign Language</i>
ELT	<i>English Language Teaching</i>
ESOL	<i>English to Speakers of Other Languages</i>
GEEB	Grupo de Estudos em Educação Bi/Multilíngue
GELIT	Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho
IS	Instrução ao Sósia
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LA	Linguística Aplicada
LAFE	Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita
LEP	<i>Limited English Proficiency</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NIESR	<i>National Institute of Economic and Social Research</i>
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEIBF	Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNLD	Programa Nacional do Livro e Material Didático
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TPI	<i>Teaching Perspectives Inventory</i>
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	15
2	PANORAMA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE.....	23
2.1	Histórico.....	24
2.2	Modelos de educação bilíngue.....	34
2.3	A educação bilíngue no Brasil.....	40
2.4	A educação bilíngue na Paraíba.....	49
3	CAMINHOS TEÓRICOS: TRABALHO DOCENTE E O ISD.....	52
3.1	O Trabalho Docente e a Clínica da Atividade.....	53
3.2	O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).....	60
4	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	72
4.1	Natureza da pesquisa.....	72
4.2	Contexto de pesquisa.....	73
4.2.1	A instituição escolar.....	74
4.2.2	As aulas de Língua Inglesa na escola bilíngue.....	75
4.2.3	Perfil dos professores bilíngues.....	76
4.2.3.1	<i>Colaborador 1</i>	79
4.2.3.2	<i>Colaboradora 2</i>	82
4.2.4	Perfil da pesquisadora.....	84
4.3	Procedimentos para geração do <i>corpus</i>	86
4.4	Procedimentos de seleção e análise.....	91
5	Caminhos analíticos: o trabalho docente bilíngue.....	94
5.1	Intenções.....	96
5.1.1	Planejamento integrado.....	96
5.1.2	Artefato simbólico: livro didático.....	99
5.1.3	Uso do inglês nas aulas.....	101
5.2	Prescrições.....	103
5.2.1	BNCC.....	104
5.2.2	Gestão.....	106
5.2.3	Artefato simbólico: livro didático.....	113
5.2.4	O Outro: a <i>fellow</i>	114
5.3	Ações.....	118
5.3.1	Planejamento Integrado.....	118
5.3.2	Artefato simbólico: livro didático.....	122
5.3.3	Uso do inglês nas aulas.....	127
5.3.4	Gestão.....	130
6	ENSINO BILÍNGUE: NOVOS CAMINHOS POSSÍVEIS.....	135
	REFERÊNCIAS.....	142
	ANEXOS.....	154
	APÊNDICES.....	156

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A análise do trabalho se revela como um instrumento de desenvolvimento da consciência do sujeito quando lhe é oferecida a possibilidade de alterar o estatuto do vivido: de objeto de análise, o vivido pode tornar-se meio para viver outras vidas.

(CLOT, 2010, p. 223).

Dialogando com a epígrafe, foi a minha participação nas disciplinas e nos cursos ofertados pelo Mestrado em Linguística (Proling – UFPB), bem como as discussões e as pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT - CNPq – Proling - UFPB) que ampliaram o meu olhar para outros ângulos do meu agir profissional, tão intrínsecos à minha prática. Para chegar ao objeto de análise desta pesquisa, precisei tomar consciência da minha própria atividade e reconhecer as outras dimensões presentes no meu agir docente.

Nesse movimento de olhar para a própria prática, percebi com mais clareza que investigar o agir docente bilíngue é também buscar ciência de assuntos que ultrapassam as barreiras da sala de aula, as quais se mesclam com assuntos políticos, administrativos, sócio-históricos, além de psicológicos, a exemplo das condições ou qualidade do próprio trabalho e seu impacto sobre o indivíduo. Para buscar a compreensão do todo, é necessário dialogar com diferentes áreas e manter-se crítico o suficiente para politizar a vida social, conforme defendido por Santos (2007). Para que isso se concretize, é necessário “tematizar o que não é tematizado e [...] dar voz a quem não tem” (MOITA LOPES, 2009, p. 22). É por considerar a investigação como transdisciplinar (MOITA LOPES, 2006), epistemologicamente descolonizada, metodologicamente interventiva, crítica e situada que a LA Indisciplinar se configura como fundação sobre a qual esta pesquisa é construída.

A rapidez com que a sociedade vem se transformando ao longo das décadas e, em especial, o mundo do trabalho, despertou o interesse por pesquisas que busquem compreender as diversas dimensões atreladas a ele, com o intuito de entender seus problemas (a exemplo do *stress*) e de oferecer soluções que objetivem o desenvolvimento.

No Brasil, as contribuições das Ciências do Trabalho [a Ergonomia (AMIGUES; FAÏTA; SAUJAT, 2004) e a Psicologia do Trabalho (CLOT, 1999/2007, 2010)] têm sido consideradas nas análises de diferentes práticas de linguagem desenvolvidas *no* e *sobre* o trabalho educacional principalmente a partir de 2001.

Em relação à análise de práticas de linguagem, foi pela influência das teorias socioculturais de Vygotsky (1984 [1930]; 1988; 2008 [1934]), Bakhtin (1992 [1979]) e Volóchinov (2017 [1929]), como também por influência das Ciências Sociais que a Linguística Aplicada (doravante, LA) busca extrapolar os limites responsáveis por condensar as investigações às teorias linguísticas. Isso porque “a relevância de entender a linguagem como instrumento de construção do conhecimento e da vida social” (MOITA LOPES, 2009, p. 18) se tornou evidente a partir do momento em que se considera que a ação é situada, própria de um determinado contexto, e que os atores sociais que mobilizam a ação assim o fazem através da linguagem.

Ademais, em se tratando de realidades sociais, o campo passou a transgredir no sentido de ancorar-se em conhecimentos de outros campos que não aqueles próprios da Linguística. Como já dito, adotou um posicionamento transdisciplinar, afinal, nesses termos, a compreensão acerca da complexidade da ação humana no mundo clama por uma convergência de diferentes campos do conhecimento.

A esse respeito, a LA contemporânea adota um posicionamento ético e crítico ao trabalhar com metodologias interventivas, na medida em que contempla as vozes marginalizadas (ou seja, vozes do sul (MOITA LOPES, 2006)) e de tal modo que “a construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações” (CELANI, 2005, p. 109), enquanto busca levar o conhecimento aos grupos de periferia não hegemônicos, conforme colocado por Kleiman (2013).

A concepção de docência é ressignificada com a pedagogia crítica de Freire (1992) na medida em que argumenta que o trabalho docente ultrapassa as barreiras da sala de aula e da relação professor-aluno, influenciando as transformações epistemológicas vivenciadas pelo campo da LA brasileira entre as décadas de 1990 e 2000 (a exemplo de MOITA LOPES, 1990; CELANI, 1990; KLEIMAN, 1995). Sobre este ponto, alinhando-me ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), cabe dizer que o trabalho docente ultrapassa, inclusive, as barreiras físicas da instituição para encontrar no contexto social e na situação histórica uma vastidão de elementos pré-construídos relacionados ao mundo do agir.

Em se tratando da situação sócio-histórica, é a minha experiência como aluna em contexto de educação bilíngue na Inglaterra e como professora bilíngue de uma escola particular na cidade de João Pessoa que me impulsiona a investigar sobre a atividade educacional em uma segunda língua, situada na LA. Por conseguinte, é justamente por ter vivido dois papéis sociais distintos dentro de uma situação que parece ser similar, conforme discutirei no capítulo 2,

considero importante ressaltar os interesses por trás da educação bilíngue, como uma política linguística, haja vista que a prática de apagamento da língua minoritária (L1) para a eventual manutenção da língua de prestígio (L2) ainda é comum em países anglófonos dominantes. O mesmo não ocorre no Brasil, já que a primeira língua é a que está em uso na sociedade.

Como consequência, compreender esse encaminhamento deve fortalecer ainda mais o discurso da construção do conhecimento no Sul Global, pois, na minha visão, é preciso que as tomadas de decisão em torno da educação bilíngue no Brasil tomem como base o seu próprio contexto e não o de países do eixo Norte, como bem argumentado por García (2019, p.7): “A experiência do Brasil e sua busca por uma Educação Bilíngue que construa a justiça social e a igualdade é algo que não podemos compreender do ponto de vista do Norte”.

Com isso em mente, situo esta pesquisa no município de João Pessoa - PB, que, assim como muitas outras regiões do país, tem experienciado a instauração da educação bilíngue. Desde 2018, tal proposta de ensino, que começou em algumas poucas escolas da rede privada paraibana, foi também incorporada na rede pública, através da fundação da primeira escola bilíngue pública na rede municipal de João Pessoa. Em paralelo, o termo “bilíngue” se faz presente na grande maioria das propagandas das escolas da região.

Portanto, diante da história recente da educação bilíngue no estado da Paraíba e considerando que diversos fatores influenciam a atividade de ensino, a pesquisa sobre o trabalho do professor nesse contexto é de grande importância.

Levando a intenção de pesquisa adiante, percebi em 2020 que o Conselho Nacional de Educação ainda não havia homologado nenhuma diretriz específica para a educação bilíngue (envolvendo língua estrangeira como língua de instrução), apesar do grande número de escolas ofertando-a. Atrelado a isso, descobri que há uma iniciativa Brasil-EUA em educação, promovida pela Embaixada/Consulados dos EUA no Brasil, que cria parcerias com governos locais para beneficiar projetos de expansão de escolas bilíngues na rede pública.

Um desdobramento do interesse em pesquisar esse contexto é o de compreender como os professores constroem o meio-aula, considerando que a atividade educacional compreende relações com outrem (alunos, pais, colegas, direção, consigo mesmo etc.); com artefatos (MACHADO, 2004) ou ferramentas (AMIGUES, 2004) simbólicos e materiais (gestos, manuais, planos, objetos variados etc.) ou gênero profissional (CLOT, 1999/2007); com o meio (gerenciamento de sala, de tempo etc.); com o sistema educacional e o contexto sócio-histórico. Em outras palavras, há uma variedade de situações que afetam a atividade educacional e, conforme apresentado acima, fica evidente que as diferentes dimensões com as quais o trabalho

educacional se relaciona são ainda mais ampliados no caso da educação bilíngue. Isso porque também inclui situações como a participação em consulta pública para proposta de diretrizes específicas, a adaptação das poucas prescrições (legislação, normas) existentes, as relações políticas com o governo municipal, com representantes do governo norte-americano e com o público-alvo da política educacional etc.

Em meio a tantos processos basilares ainda em construção, fica a inquietação sobre como o trabalho docente bilíngue tem se desenvolvido. Com isso, surge um novo e importante objeto de estudo e uma oportunidade para que sejam realizadas pesquisas sobre o trabalho docente bilíngue no âmbito do nosso contexto sócio-histórico. A esse respeito, aproveitando o termo ‘suleamento’ utilizado por Paulo Freire (1992)¹ e retomado por Kleiman (2013), busco contribuir para o ‘suleamento’ da pesquisa acadêmica em torno do trabalho do professor bilíngue, fortalecendo o conhecimento produzido de maneira situada. Ao distanciar as reflexões da “margem do eixo euro-norte-americano de produção de conhecimentos” (KLEIMAN, 2013, p. 41), procuro manter-me fiel à postura ética de beneficiar a instituição educacional a partir da qual essa pesquisa foi realizada, assim como todos aqueles que nela e com ela interagem.

Diante do exposto, pesquisar o trabalho do professor bilíngue é considerar que: (i) o trabalho docente está em relação com diversas dimensões para além da barreira física da instituição escolar; (ii) a modalidade de ensino é recente e ainda está em construção, inclusive nos aspectos mais basilares como uma legislação específica; (iii) a proposta de educação bilíngue na rede pública tem como um dos objetivos favorecer o desenvolvimento escolar dos alunos e potencializar suas ações na sociedade; (iii) e que os alunos não se apropriam dos artefatos individualmente (para transformá-los em instrumentos de ação), mas através da interação com a turma e com o professor. Sobre este último ponto, vale ressaltar que “os alunos desenvolvem ações, tomam iniciativas na realização da tarefa que dependem das relações que mantêm com essa tarefa, com as ferramentas para realizá-la, com outros alunos, com professor, e com a história didática da classe” (AMIGUES, 2004, p. 48).

Dessa maneira, é através da construção de um meio-aula que a interação professor-aluno é potencializada, pois

[...] o mio-aula desempenharia para os alunos o papel de uma organização cognitiva portadora de uma memória coletiva e de regras sociais que cada um redescobre através de sua própria ação. Para o professor, *gerir a classe* é construir as dimensões coletivas da ação individual, e ter uma *classe que funciona* é não só ter bons alunos, mas um

¹ Freire ressalta a conotação ideológica do termo “nortear” que marca diferenças de civilização e cultura entre o hemisfério Norte e Sul e utiliza o termo ‘sulear’ para valorizar as identidades nacionais e contextos locais.

coletivo coeso soldado e pronto para se engajar na ação: coesão do grupo e coerência das aquisições sustentam-se mutuamente (AMIGUES, 2004, p. 48).

Assim sendo, compreender como os professores constroem seus meios-aula pode servir como fio condutor para análise do trabalho do professor bilíngue, no sentido de identificar o que mobilizam e como são influenciados nesse processo de oferecer ao aluno um espaço de formação e aprendizado. A esse respeito, espero encontrar momentos de tensão ou conflitos, gerados pelo impasse do que se deseja fazer (intenções – um aspecto do trabalho real – (CLOT, 1999/2007)), que é impactado sobre o que se pode fazer (trabalho prescrito (AMIGUES, 2004) / planejado (MACHADO, 2002) e o que foi possível realizar (trabalho realizado) (AMIGUES, 2004)).

Com esse interesse em mente, procurarei, ao longo da pesquisa, responder às seguintes perguntas:

- Quais são os principais temas para a construção de um meio-aula?
- De que maneira os trabalhos planejado e real representam a construção do meio-aula pelos professores?

Portanto, esta pesquisa, situada no campo da Linguística Aplicada, tem como objetivo geral analisar como dois professores de Língua Inglesa interpretam seu trabalho e a construção do meio-aula em uma escola bilíngue municipal na PB. Ademais, é de meu interesse que a pesquisa em questão possa contribuir tanto para a academia quanto para a instituição educacional a partir da qual esta foi realizada, assim como todos aqueles que nela interagem. Com isso, de maneira geral, esta pesquisa busca ir além das discussões sobre o que significa educação bilíngue para contemplar o *como* e *por quê*. Mais especificamente, busco

- discutir os temas presentes no discurso dos professores colaboradores durante as sessões de instrução ao sócio e sua relação com o agir docente;
- analisar como os professores colaboradores interpretam o trabalho planejado e o trabalho real durante as sessões de Instrução ao Sócio e na entrevista sobre o TPI.

Alinhada ao Grupo de pesquisa GELIT – CNPq, os caminhos metodológicos que tomei têm como pressuposto teórico a compreensão dos textos/discursos (BRONCKART, 2006) como práticas languageiras situadas. Dessa maneira, a pesquisa se configura como qualitativo-

interpretativista e utiliza a Instrução ao Sósia² seguida de comentário escrito, método desenvolvido na área da Psicologia do Trabalho, mais especificamente com a Clínica da Atividade (CLOT, 1999; 2007; 2010), composto pelos textos/discursos gerados nas sessões com os professores colaboradores e da entrevista sobre o questionário *Teaching Perspectives Inventory* (TPI) para gerar o *corpus*. As sessões foram gravadas em áudio e transcritas por mim, a partir da notação da Análise da Conversação adaptada de Dionisio (2001) para posterior análise. Este último passo envolveu a utilização do quadro teórico-metodológico do ISD (BRONCKART, 1999) e das Ciências do Trabalho (CLOT, 2007; MACHADO, 2004) para tratar de questões relativas ao agir docente, coletivo de trabalho, prescrições (AMIGUES, 2004), entre outras categorias que resultaram das reflexões dos professores durante as sessões, nos comentários escritos e entrevistas.

Com o intuito de fornecer um panorama a respeito da estrutura do trabalho, apresento a seguir a organização dos capítulos.

Neste capítulo introdutório, apresentei resumidamente meus objetivos e as principais inquietações relacionadas à educação bilíngue no Brasil, considerando que podem ter impacto sobre o trabalho do professor bilíngue. Além disso, destaquei que a possibilidade de pesquisar essa temática na rede pública é relevante ao se pensar nas contribuições que esta pesquisa, e outras que dela derivarem, podem quiçá oferecer para o fortalecimento da produção científica sobre educação bilíngue e sua expansão a partir da pesquisa situada. Pontuei os pressupostos teórico-metodológicos nos quais essa pesquisa se alicerça, a saber: a LA brasileira contemporânea; o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e das Ciências do Trabalho, em especial, a Clínica da Atividade.

O capítulo 2 dedica-se a expandir a discussão acerca da educação bilíngue, historiando seu surgimento e situando-a no Brasil. Ao mesmo tempo em que apresento os principais modelos e programas bilíngues contemplados na literatura, demonstro como o ensino bilíngue representa algo que extrapola o campo linguístico.

No capítulo 3, retomo os pressupostos teóricos pontuados nas considerações iniciais de modo a apresentar a abordagem do quadro teórico-metodológico do ISD na qual essa pesquisa se desenvolve e detalhar o surgimento e modificações do método de Instrução ao Sósia tal como ele foi concebido pelas Ciências do Trabalho e desenvolvido na Clínica da Atividade.

² O método de Instrução ao Sósia será detalhado no capítulo teórico, ao passo em que também menciono como ele foi aplicado em algumas pesquisas acerca do trabalho docente.

No capítulo 4, no primeiro momento, discorro sobre a natureza da pesquisa, o contexto de produção e o perfil dos professores colaboradores, Colaborador 1 e Colaboradora 2 (doravante, C1 e C2), assim como o meu, enquanto pesquisadora e professora bilíngue. Em um segundo momento, apresento os procedimentos para geração do *corpus* e, por fim, para análise do *corpus* que orientaram a análise dos textos/discursos (BRONCKART, 1999).

O capítulo 5 destina-se à apresentação das representações de dois professores bilíngues, português/inglês, acerca do seu trabalho em contexto de ensino fundamental bilíngue em escola da rede pública pessoense, de modo a identificar como este trabalho é percebido, contribuindo, pois, para a produção de conhecimento no Sul Global na direção de uma nova proposta de educação bilíngue.

Por fim, o capítulo 6 se destina às considerações finais, onde faço uma ponte entre os resultados da análise que demonstram como os dois professores constroem o meio-aula e os conceitos como o do *suleamento* e do modelo de bilinguismo representados nos textos-discursos deles. Além disso, retomo as perguntas de pesquisa a fim de verificar se obtive o êxito na construção de um diálogo. Para concluir, aponto novas direções para o trabalho docente bilíngue, especialmente sobre o que concerne as políticas para educação plurilíngue.

*Tem gente que acredita em Deus
E eu não vejo problema não
Mas eu professo a minha fé
Que sempre foi na educação*

*Num é papel e caneta não
Nem ler uns livro bem grandão
É estar disposto a aprender
E sempre duvidar se sabe ou não*

*A minha fé é na ciência
Biológica, humana e exata
É em quem tem paciência
Vê um problema e logo desata*

*Se o mundo houver de mudar
Sem bomba, onda ou furacão
Eu acredito que é por aqueles
A quem um professor estende a mão*

Indira Petit. **Professor**, 2020.

2 PANORAMA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Falo paraibano. O meu inglês é paraibano. O meu inglês é resultado dos meus professores de inglês de cursinho, que moraram fora, é resultado de um Bob Dylan e um Johnny Cash que eu escuto, de um Beatles, é resultado do cinema que eu assisto, das séries, de ter morado na Irlanda, de ter visitado os Estados Unidos [...], mas a minha identidade é de paraibano.

(Colaborador(a) 1, entrevista sobre o questionário TPI)

Neste capítulo, traço inicialmente um breve histórico de algumas políticas linguísticas relacionadas ao ensino bilíngue no cenário dos EUA e da Inglaterra. A escolha por esses dois países se deu principalmente pelo seu caráter agressivo quanto à disseminação do inglês pelo mundo, mas, mais do que isso, pelas relações que os dois têm com o Brasil, com a Secretaria de Educação de João Pessoa³ (que favorece a instituição de ensino onde os colaboradores da pesquisa trabalham) e com a minha própria vivência internacional, enquanto aluna em contexto de educação bilíngue.

De uma maneira geral, as políticas linguísticas dos EUA e da Inglaterra são direcionadas para o fortalecimento da Língua Inglesa (L2) em grupos minoritários enquanto enfraquece a língua de origem (L1). Atrelado a isso, comento que eventos históricos tais como a Revolução Industrial e a globalização auxiliaram os governos a expandirem a predominância do inglês para o mundo, instaurando, assim, um imperialismo linguístico que converte o inglês em língua franca. Com isso, surge o interesse político sobre a educação bilíngue voltada para essa língua de prestígio. A seguir, apresento os modelos de educação bilíngue e o panorama da educação bilíngue no Brasil, apontando as reações do governo às línguas de origem dos imigrantes, aos avanços relacionados às línguas indígenas e à LIBRAS. Por fim, apresento o panorama da educação bilíngue na Paraíba.

³ A Embaixada/Consulado dos EUA no Brasil e a Secretaria de Educação de João Pessoa firmaram uma parceria em 2018, com o intuito de desenvolver a educação bilíngue na escola pública da região.

2.1 Histórico

Antes de discutir o surgimento e funcionamento dos modelos de educação bilíngue, assim como sua operacionalização no Brasil, vale ressaltar alguns pontos sobre a difusão do inglês no mundo.

Com a desterritorialização da Língua Inglesa, resultado do processo de globalização, observamos que as políticas linguísticas relacionadas ao inglês ainda se manifestam, majoritariamente, para incutir um imperialismo linguístico na medida em que dilui a identidade e cultura da língua materna dos aprendizes (ANJOS, 2016) e que difunde um pensamento único intimamente relacionado aos interesses do capital.

Apesar disso, aproveitando-se do caráter global da língua em questão, Moita Lopes (2008, p. 318) defende que esta é “uma possibilidade de ter acesso a outros discursos sobre o mundo e sobre quem somos ou podemos ser, sendo, portanto, um veículo para construir uma outra globalização com base no interesse de seus falantes”. Em seu artigo, Moita Lopes (2008) articula a conceituação do inglês como língua franca (visão esta adotada pela nova Base Nacional Curricular Comum, doravante BNCC⁴), com a sua desterritorialização ou perda do *status* de ‘falante nativo’, caracterizando-a como uma língua de fronteira “da qual as pessoas se apropriam para agir na vida social (p. 333).

Nessa mesma direção, Megale (2019, p. 9) ressaltava que “[n]os tempos atuais, com o acirramento da globalização, presencia-se uma alteração substantiva no panorama social, cultural e linguístico mundial” e explana que há duas vertentes para o ensino bilíngue: aquele destinado aos grupos minoritários e o que é direcionado às elites. No primeiro grupo estão as comunidades à margem da sociedade, a exemplo dos indígenas no Brasil e dos imigrantes hispânicos no EUA, entre muitas outras. No segundo grupo estão, majoritariamente, alunos vindos de famílias que pertencem à classe alta e que buscam uma educação mais elitizada, com vistas à aquisição de uma nova língua, de acesso a diferentes culturas e de preparação adequada para que a conclusão dos estudos possa ser feita em outro país.

Subjacente à discussão acerca da educação bilíngue existe uma complexidade de fatores sociolinguístico-culturais, conforme supracitado. Um reflexo disso é a existência de

⁴ É importante ressaltar que este trabalho, no que diz respeito à BNCC, menciona apenas a sua inespecificidade para a educação bilíngue e a discute a partir das representações dos colaboradores. As críticas ao documento ficam, portanto, resumidas a essa nota, onde reconheço suas mudanças como favorecedoras de uma formação mais tecnicista e flexível, acarretando menos tempo para o desenvolvimento da formação básica, redução do quadro de professores, passagem de recursos públicos para instituições privadas e educação voltada para o mercado.

argumentos contrários e favoráveis à educação bilíngue. Os argumentos contrários à educação bilíngue tendem a focalizar no apagamento das culturas locais e aumento das desigualdades sociais. Do ponto de vista governamental, as tensões geradas a esse respeito estão intimamente ligadas à preocupação de que as línguas minoritárias, caso incentivadas através da educação bilíngue, ameacem a hegemonia da língua de prestígio, neste caso, o inglês (RASSOOL, 2008). Já os argumentos a favor reconhecem que é através dessa nova língua hegemônica, de poder, que o indivíduo poderá efetivamente agir discursivamente. A esse respeito, García (2019, p. 7) entende que:

Acadêmicos do Norte poderoso frequentemente ignoram a posição precária do Sul, uma posição que, como dito por Boaventura de Souza Santos, não é geográfica, mas uma metáfora para o sofrimento humano. A Educação Bilíngue tem o potencial de minimizar o sofrimento humano, mas isso não acontecerá se não dialogarmos como iguais com aqueles que detêm posições divergentes no mundo.

Com base no exposto, precisamos nos perguntar: estamos dialogando como iguais? Se sim, como chegamos até aqui? Se não, em que momento desse processo estamos agora? Para tentar responder a esses questionamentos, faço um recorte dos marcos históricos referentes à educação bilíngue a fim de acompanhar suas modificações a partir do Norte global, representado, neste trabalho, pelos países anglófonos e hegemônicos EUA e a Inglaterra, até o Sul, representado pelo Brasil. Esse recorte é necessário para dialogar mais objetivamente com os problemas relacionados ao objeto desta pesquisa, muito embora reconheça a importância de conhecer mais sobre grupos minoritários, seus variados contextos e como a educação bilíngue tem se inserido nas localidades.

Para iniciar a apresentação sobre o histórico da educação bilíngue envolvendo a Língua Inglesa, volto aos Estados Unidos da América, mais especificamente no ano de 1839, quando houve a primeira jurisdição estadunidense aprovando um modelo de educação bilíngue em escola pública no estado de Ohio para a língua alemã com o intuito de acolher alunos imigrantes. Oito anos depois, em 1847, o estado de Luisiana passa pelo mesmo processo, mas para contemplar a língua francesa e oferecer a educação bilíngue aos *cajun* (descendentes dos acadianos expulsos do Canadá). Em 1850, o estado do Novo México jurisdiciona o ensino bilíngue para a língua espanhola. Até os anos 1900, doze estados americanos tinham algum modelo de educação bilíngue em funcionamento, além de programas bilíngues informais normalmente organizados por grupos religiosos ou de imigrantes.

No entanto, até 1918 o país adotaria um modelo mais protecionista no âmbito da política externa e isso teria o seu impacto nas políticas educacionais em todo o território norte americano, de modo a permitir que até 1925 os programas de educação bilíngue de diversos estados fossem extintos.

Após a segunda guerra mundial, devido às imigrações, a sociedade norte americana obteve considerável aumento no número de alunos de escolas públicas cujo primeiro idioma não era o inglês, causando pressão suficiente sobre o governo para oferecer melhorias ao sistema educacional.

Posteriormente, essa nova conjuntura levou o congresso norte americano a promulgar o *Bilingual Education Act*, em 1968. Similarmente, em 1973, a suprema corte dos EUA decidiu a favor das escolas terem obrigação em garantir recursos para que alunos não falantes do inglês pudessem ultrapassar as barreiras linguísticas vivenciadas dentro da sala de aula. Em sequência, no ano de 1974, o congresso norte americano publicou o *Equal Opportunities Act* que orienta sobre o estado financiar a educação bilíngue. A partir deste, criou-se um padrão nacional para a oferta da educação bilíngue, a qual funcionava como uma abordagem composta de três partes principais: i) o uso de um programa bem fundamentado e testado para que alunos cujo o inglês correspondia a uma segunda língua obtivessem sucesso no sistema educacional proposto; ii) a aplicação apropriada do programa no que diz respeito ao uso de materiais e outros recursos específicos, incluindo professores qualificados; e iii) a existência de um sistema contínuo de avaliação capaz de mensurar a eficácia do programa na preparação dos alunos para a continuidade dos estudos ou para o trabalho (NIETO, 2009; BARTOLOMÉ, 2008; LAMUS, 2008; ENGLAND, 2009).

A educação bilíngue nos Estados Unidos acontece, portanto, como resultado de uma crescente pressão em prol de um modelo de ensino que contemple as minorias linguísticas, especialmente considerando a relevância do uso da língua como meio para agir no mundo a partir de uma integração social. Apesar da demanda, enquanto potência internacional, os EUA debatem o assunto da educação bilíngue até os momentos atuais. Isto porque, sob uma perspectiva política, a disseminação da Língua Inglesa, isto é, a manutenção e fortalecimento do imperialismo linguístico a ela relacionado, é a prioridade máxima em questão de política linguística. Como resultado dessa visão, os modelos de educação bilíngue implantados nos EUA têm como principal função tornar os aprendizes do inglês proficientes o suficiente para servirem seu papel dentro do capitalismo efervescente do país. Dessa maneira, o que se tem

com uma grande parte dos modelos de educação bilíngue adotados é o apagamento das línguas minoritárias e toda a história e cultura relacionadas a elas.

Alguns casos foram levados à justiça, tal como a decisão *Casteneda v. Pickard* em 1981, cuja alegação era de discriminação racial nas políticas educacionais. O resultado disso intensificou as exigências sobre a oferta da educação bilíngue que passou a agregar conteúdo cultural aos programas. Em oposição, grupos a favor do inglês como língua dominante pressionaram de tal maneira que alguns estados passaram a restringir a educação bilíngue nas escolas, a exemplo da Proposta 227 aprovada em 1998 na Califórnia, que baniu a oferta da educação bilíngue para favorecer programas de imersão na Língua Inglesa (ENGLAND, 2009) o que mais uma vez comprometeu o desempenho dos alunos com proficiência limitada em inglês ou *Limited English Proficiency (LEP)*. Outros estados seguiram o mesmo caminho, a exemplo de Arizona e Colorado.

Foi apenas em 2006 que a situação se reverteu com a homologação da proposta 58 na Califórnia (também conhecido como *California Multilingual -Non-English Languages Allowed in Public Education- Act*), depositando nas escolas públicas a responsabilidade de garantir que os alunos atinjam a proficiência na língua, incluindo a participação dos pais ou da comunidade na construção dos programas de aquisição de língua; autorizando as escolas a oferecer programas de imersão em duas línguas tanto para não nativos quanto para nativos anglófonos. Gándara e Escamilla (2016) destacam que um dos grandes obstáculos para a implementação de programas bilíngues de qualidade tem sido a falta de professores preparados para esse cenário, o que fica evidente quando apresentam dados da *American Association of Colleges of Teacher Education (AACTE)* para o período de 2009-2010, reportando que apenas 1% dos diplomas em nível nacional foram concedidos a professores que se preparam para ser professores bilíngues e/ou de *English as a second language (ESL)*.

Retomando, então, o propósito de disseminação do inglês pelo mundo, considero importante colocar, ainda que resumidamente, o papel do Programa Fulbright. Este programa surgiu como um projeto de lei do senador J. William Fulbright em 1945. No ano seguinte, o projeto foi aprovado pelo então presidente Harry S. Truman.

O gerenciamento do programa recai sobre a responsabilidade do Departamento de Estado dos EUA (*U.S. Department of State*). O programa é um dos ofertados pelo Escritório de Assuntos Educacionais e Culturais (*ECA – Bureau of Educational and Cultural Affairs Bureau*).

Ao olhar para a história do *ECA*, do qual o programa Fulbright faz parte, é interessante perceber as mudanças que ocorrem dentro do escritório, que muitas vezes coincidem com as trocas de governo. Por exemplo, em 2006, na gestão no governo Bush, foi criada uma iniciativa envolvendo língua e segurança nacional, intitulada: *National Security Language Initiative*.

A justificativa dada para a iniciativa é a de que existe um *déficit* relacionado ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira que afeta negativamente a segurança nacional dos EUA, sua diplomacia etc.

Em um edital lançado em 2018 pela Embaixada dos EUA em Brasília (Anexo III) com o propósito de desenvolver as escolas bilíngues no Brasil, está listado como uma das atividades relacionadas ao trabalho “realçar a compreensão das culturas dos EUA e internacionais através das relações profissionais entre os educadores dos EUA e de outros educadores *ESL/EFL*” (tradução da autora).⁵ É importante salientar que a escola em que os colaboradores desta pesquisa trabalham é beneficiada por essa parceria.

Colocando o contexto norte-americano de lado por um momento e partindo para um outro Norte global, apresento brevemente a conjuntura britânica de política para educação bilíngue.

A crescente notoriedade da Língua Inglesa ao redor mundo nos negócios, estudos, na política, no turismo e em outras esferas fez com que governos de todos os lugares procurassem por maneiras mais eficazes de equipar seus jovens com habilidades de Língua Inglesa de alta qualidade para que pudessem competir efetivamente na economia do conhecimento. (BRITISH COUNCIL, 2010, p. 3 - tradução própria⁶).

A citação acima foi tirada do prefácio de um documento do British Council East Asia sobre educação bilíngue envolvendo a Língua Inglesa na Tailândia, Indonésia e Coreia do Sul. De imediato, podemos perceber que ao menos um dos papéis centrais do British Council, como organização internacional destinada à criação de oportunidades educacionais e relações culturais, é a disseminação da língua e da cultura inglesa mundo afora, ou seja, do imperialismo linguístico. Sobre este ponto, Phillipson (1992) faz duras críticas às intenções do British

⁵ Texto original: “*Enhance understanding of the U.S. and international cultures through their professional interactions between U.S. and other ESL/EFL educators;*” – Anexo III.

⁶ Texto original: “*The increasing importance of the English language around the world in business, study, politics, tourism and other domains has caused governments everywhere to look for more effective ways of equipping their young people with high quality English language skills so that they can compete effectively in the knowledge-economy*”.

Council e outras instituições anglo-americanas no patrocínio do “*English Language Teaching*” (doravante, ELT) ao redor do mundo. O autor argumenta que organizações tais como British Council utilizam três tipos de argumentos principais, sendo eles: (i) intrínsecos – que correspondem à retórica do inglês como sendo tudo o que outras línguas não são; (ii) extrínsecos – que utilizam o argumento de que para esta língua há mais falantes, mais professores treinados e uma maior diversidade de materiais; e (iii) funcionais – que reforçam o argumento de que esta é a língua que abre as portas para o mundo.

Na esfera acadêmica, diversos pesquisadores buscaram evidenciar (o currículo oculto do ELT, a exemplo Auerbach (1993) e Pennycook (1989), entre outros.

Segundo Canagarajah (2008), o currículo oculto favorece os interesses anglófonos na medida em que impactava a autonomia educacional e o desenvolvimento socioeconômico de outras comunidades. Dado os efeitos sombrios dessa agenda política, Phillipson (1992) já anunciava que a ascensão de línguas globais desafiaria a dominância do inglês. Sobre este ponto, Canagarajah (2008) defende que o surgimento do pensamento freiriano corresponde à primeira onda de conhecimento direcionada ao empoderamento dos contextos linguísticos e educacionais locais. Já a segunda onda foi influenciada pela Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e por orientações pós-estruturalistas. Canagarajah (2008, p. 214) postula que “o hibridismo da Língua Inglesa e da identidade pós-colonial desencadeou um constructo útil para complicar os interesses da homogeneidade ocidental no ELT” (tradução própria⁷). Embora a resistência à homogeneidade ocidental tenha crescido, a discussão ainda recaía sobre a hegemonia do inglês *versus* resistência da periferia. Seria necessária uma outra onda de produção de conhecimento para alavancar as discussões acerca do poder sobre outras perspectivas identitárias, tais como gênero, raça e orientação sexual. Tamanha contribuição viria da pedagogia crítica, fosse através da retórica crítica contrastiva (KUBOTA, 1999), análise crítica do discurso em sala de aula (KUMARAVADIVELU, 1999), redação crítica (CANAGARAJAH, 1993), LA crítica (PENNYCOOK, 2001), curso crítico de inglês para fins acadêmicos (EAP – *English for Academic Purposes*) - (BENESCH, 2001), entre outros.

Adentrando na discussão acerca do poder político no ELT, Caraganajah (2008) enfatiza que este é um campo que se modifica socialmente e que o poder é negociado, modificado e constantemente reconstituído. Um exemplo disso é a tensão criada a partir de dois movimentos históricos que fizeram questionar o lugar do ELT nas comunidades: de um lado, comunidades

⁷ Texto original: “*The hybridity of English language and postcolonial identity provided a useful construct to complicate the interests of western homogeneity in ELT.*”

não ocidentais empenhavam-se em movimentar o projeto de descolonização, enquanto do outro lado o movimento de globalização se alastrava. A esse respeito, o autor esclarece que:

Há diferenças significativas nos projetos de ambos os movimentos: descolonização implica resistir ao inglês em favor da construção de um estado-nação autônomo; a globalização fez com que as fronteiras do estado-nação se tornassem porosas e reinserisse a importância da Língua Inglesa para todas as comunidades (CARAGANAJAH, 2008, p. 222, tradução própria⁸).

A despeito do contragolpe propiciado pela globalização que reinsere a Língua Inglesa a um patamar dominante e reaplica uma pressão externa sobre as comunidades, pressões internas também eclodem e tomam a forma de reivindicações por parte de diversos grupos sociais e comunidades étnicas.

Dado um pequeno panorama acadêmico resultante da disseminação do ELT, vejamos, então, de que maneira a Língua Inglesa é historicamente abordada na Grã-Bretanha.

Desde antes da conquista normanda da Inglaterra no século XI, a região da Grã-Bretanha já era formada por uma sociedade multicultural e multilíngue, composta por irlandeses, pictos, galeses e ingleses. Neste cenário, portanto, a educação bilíngue atravessa séculos de luta para não sucumbir à dominação da Língua Inglesa.

Rassool (2008) explica que numa sociedade britânica dominada pelo inglês, a cultura celta era comumente representada como sendo inferior e os falantes das línguas celtas como bárbaros e selvagens. Todavia, a língua galesa permanece viva e corresponde a uma variável atrelada à identidade da luta nacionalista do País de Gales, onde a educação bilíngue foi introduzida nas escolas galesas durante os anos 1700 pelo clérigo Griffith Jones, contexto no qual as crianças e suas famílias eram ensinadas a ler e escrever em galês.

A resposta inicial do governo britânico à educação bilíngue em Gales foi negativa; ela era considerada como prejudicial ao progresso moral do povo [...] Crianças flagradas falando galês na escola eram forçadas a usar um cordão com placa de madeira amarrada ao pescoço chamada de “Galês não” como punição. (RASSOOL, 2008, p.268, tradução própria).⁹

⁸ Texto original: “*There are significant differences in the project of both movements: decolonization entails resisting English in favor of building an autonomous nation-state; globalization has made the borders of the nation-state porous and reinserted the importance of English language for all communities.*”

⁹ Texto original: “*The British State’s initial response to bilingual education in Wales was negative; it was regarded as being detrimental to the moral progress of the people [...] Children caught speaking Welsh in school were forced to wear the notorious wooden halter called a “Welsh not” as punishment.*”

O Museu Nacional de País de Gales mantém um acervo das placas em questão. A imagem abaixo foi retirada galeria virtual do museu.

FIGURA 1 - IMAGEM DE PLACA DE MADEIRA GRAVADA COM “WN” OR “WELSH NOT” DE 1852



Fonte: National Museum Wales Archive (s.d.).

Foi com o Secretário da Educação, Sir James Shuttleworth, que o governo, em 1849, permitiria membros da sociedade que fossem falantes fluentes e que soubessem ler e escrever em galês pudessem se tornar inspetores em escolas. Como consequência, o trabalho de Owen Morgan Edwards como o primeiro inspetor chefe das escolas de Gales assegurou a educação do galês nas escolas do país, trabalho este que foi continuado por seu filho, Ifan ab Owen Edwards, sendo ele o responsável por fundar a primeira escola primária galesa (*Ysgol Gymraeg Aberystwyth*) em 1939 e a primeira escola secundária (*Ysgol Glan Clwyd*) em 1955 (RASSOOL, 2008).

Diferentemente do caso do galês, o gaélico irlandês e o gaélico escocês não tiveram o mesmo êxito. Embora o gaélico irlandês fosse a língua mais amplamente utilizada na ilha até meados do século 19, quando a educação primária financiada pelo governo britânico foi introduzida ao sistema educacional, o uso da língua irlandesa foi proibido. Rassool (2008) também comenta que as próprias famílias desencorajavam o uso do irlandês, pois havia um imaginário coletivo em torno do inglês que o colocava na posição de língua do progresso e modernização. O declínio da língua foi ainda maior com a emigração resultante da fome que assolava o país durante o período de 1845-1850. No caso do escocês, o *Education Act* de 1872 tornou a educação obrigatória a todas as crianças escocesas, período em que o gaélico escocês foi extraoficialmente desencorajado nas escolas.

O período de crescimento econômico dos anos 50 contribuiu para a criação de políticas de imigração em massa, tendo em vista o recrutamento de trabalhadores originários de antigas colônias, a exemplo dos caribenhos, europeus, cipriotas, indianos e chineses. Ao final dos anos

60, grandes grupos de segunda e até terceira geração de asiáticos vindos da África Oriental, entre os quais estavam refugiados da Uganda, chegaram ao país.

À época, o que prevalecia na Inglaterra em relação às minorias linguísticas e a Língua Inglesa era a existência do ensino do inglês como língua estrangeira (*English as a Foreign Language* – EFL) em centros de língua através dos quais os alunos mergulhavam na língua e cultura da sociedade anfitriã (RASSOOL, 2008). Em 2019, Manzoni e Rolfe, pesquisadoras do Instituto Nacional de Pesquisa Econômica e Social¹⁰ do Reino Unido, ao mapear escolas e comunidades no país com alto índice de imigrantes e refugiados, demonstram algumas das estratégias das escolas pesquisadas para integrar esses alunos. Resumidamente, as escolas adotam a ideia do ensino do inglês como língua adicional (EAL) ou do inglês para falantes de outras línguas (ESOL), considerando que há alunos que não dominam o inglês, mas que falam mais de uma língua. Diante do exposto, o governo britânico promoveu uma consulta pública (*green paper*) em 2018 a fim de apresentar um projeto de lei que versa sobre estratégias para integrar comunidades e uma das ações propostas para o governo incluía “garantir que todas as crianças e jovens sejam preparados para a vida moderna no Reino Unido e que tenham a oportunidade de interação social com pessoas de diferentes origens”¹¹ (INTEGRATED COMMUNITIES STRATEGY GREEN PAPER, 2018, p. 5).

Existe uma alta diversidade cultural na Inglaterra, logo, há também um número variado de alunos cuja primeira e segunda língua não é o inglês. Assim, o que acontece com frequência é que as crianças têm aulas em um modelo de imersão e encontros individuais com um(a) professor(a) especialista em EAL. A razão para este modelo é que há uma preocupação em fazer os alunos assumirem um papel ativo na sociedade e avançarem academicamente ao mesmo tempo em que têm uma orientação mais individualizada, considerando a língua e cultura de cada um.

A alternativa que as escolas encontram para que não haja apagamento das origens linguísticas e culturais dos alunos é pôr em prática diversas estratégias que fortalecem a interação social, tal como colocado no projeto de lei. A esse respeito, Manzoni e Rolfe (2019) evidenciam que há uma oportunidade de financiamento governamental para as escolas que se dedicam a ensinar inglês para os pais dos alunos e listam algumas estratégias adotadas pelas

¹⁰ Texto original: “National Institute of Economic and Social Research”.

¹¹ Texto original: “To make sure all children and young people are prepared for life in modern Britain and have the opportunity for meaningful social mixing with those from different backgrounds” (INTEGRATED COMMUNITIES STRATEGY GREEN PAPER, 2018).

escolas em prol da inclusão social: oferta de mentores, apoio de alunos voluntários, programas de embaixadores, atividades extracurriculares tais como projetos de artes e drama, clubes de línguas, livros em línguas que não o inglês.

Diante dos desafios enfrentados pelas escolas inglesas para integrarem os alunos e atenderem às suas demandas específicas, é de se imaginar que haja muitas barreiras no caminho. Uma dessas barreiras diz respeito à formação dos professores. As pesquisadoras do Instituto Nacional de Pesquisa Econômica e Social no Reino Unido destacam que estudos demonstram a necessidade de habilidades específicas para esse cenário multilíngue. Além disso, elas trazem dados referentes aos relatos dos professores que evidenciam que os profissionais da educação também se sentem despreparados para lidar com esse contexto.

Dado o supracitado, podemos observar que a educação bilíngue em países anglófonos como os EUA e a Inglaterra assumem uma conformação muito diversa daquela de países não anglófonos. Em parte, podemos relacionar isso ao fato das imigrações e de que os alunos precisam aprender a língua rapidamente, tendo em vista que isso se reflete na sua qualidade de vida em todas as esferas da sociedade. No caso dos adultos, precisam da língua para estarem à frente de diversas atividades diárias simples como resolver situações ligadas à moradia, abrir uma conta bancária, buscar trabalho. As crianças e adolescentes inseridos no contexto escolar, por sua vez, necessitam do inglês para seu próprio desenvolvimento escolar. Não à toa, o foco sobre a aquisição da Língua Inglesa é múltiplo, pois atende às necessidades mais urgentes dos seus usuários como também ao ideal político da língua como ferramenta de poder. Ainda, a grande variedade de línguas nesses contextos impossibilita a oferta de aulas na língua de origem. Por esse motivo, uma alternativa para a manutenção da língua materna é a oferta das atividades extracurriculares, pois a interação com pessoas que compartilham a mesma língua de origem propicia o uso dela e, através dela, mantêm suas culturas vivas.

Compreender os contextos de educação bilíngue onde pesquisas a esse respeito foram desenvolvidas é relevante para tentarmos entender como o que foi elaborado cientificamente pode ser aplicado ou adaptado para outros contextos.

Com esse breve histórico, podemos concluir que os modelos de ensino têm se modificado ao longo do tempo, saindo de uma conjuntura que enfoca mais em um modelo subtrativo ou de “submersão” (isto é, aos poucos, a segunda língua enfraquece o domínio sobre a primeira) para aplicar um modelo de manutenção (em que a língua minoritária é incluída no ambiente escolar). A razão para isso pode estar no que Canagarajah (2008) destaca como pressões internas resultantes do movimento de globalização, que ocasiona modificações

importantes no discurso relacionado ao planejamento do ELT, de tal maneira que as pessoas não são mais preparadas para pensar sobre suas identidades como pertencentes exclusivamente a uma língua ou cultura; suas culturas como monolíticas (fechadas para outras comunidades); e seu conhecimento como puro ou centralizado.

Nessa direção, um levantamento bibliográfico sobre educação bilíngue revela uma variedade de concepções que de uma maneira ou de outra têm relação com a(s) visão(ões) de língua presentes na ação humana em um determinado momento sócio-histórico. A próxima seção se dedica à apresentação dos modelos de educação bilíngue tratados na literatura.

2.2 Modelos de educação bilíngue

O bilinguismo ou até mesmo o multilinguismo não corresponde a um fenômeno atual. Embora sua gênese histórica não seja concreta, entende-se que é algo que está presente no meio social desde a formação da civilização. Storto (2015, p. 15) relembra que porque “a circulação de mercadorias, as rotas de navegação, as invasões e conquistas acarretaram um contato intenso entre diferentes línguas e culturas na antiguidade”, era comum que as situações vivenciadas pelo povo nesta época demandassem o conhecimento de mais de uma língua. Também retoma o papel dos escravos na Grécia, que vinham de províncias longínquas cuja língua era distinta daquela que precisavam utilizar para ensinar os filhos dos seus senhores.

Com o surgimento do pensamento nacionalista iniciado pelo filósofo alemão Johann Gottfried Von Herder (1744-1803) difundindo-se entre os diversos cantos do mundo (STORTO, 2015), tem-se o que Heller (2010) coloca como língua enquanto *commodity*, ou seja, como uma espécie de mercadoria. Para os dirigentes de uma nação, a língua passa a funcionar como um artefato de dominação, que difunde um imaginário coletivo importante em favor do estabelecimento de língua de prestígio, isto é, do imperialismo linguístico. Como consequência, na medida em que as potências hegemônicas se alimentam destes ideais, elas contribuem para o apagamento das minorias linguísticas.

O século XIX foi palco de intensas e profundas reestruturações políticas e sociais. O fim das monarquias em diversas partes da Europa, a emancipação de muitas das antigas colônias e o surgimento do Estado-nação, acarretaram em mudanças radicais na maneira como as classes governantes encaravam a diversidade linguística (STORTO, 2015, p. 19-20).

O autor destaca que a criação e difusão da imprensa foi um dos fatores que contribuiu para a estruturação de “línguas nacionais padrão”.

Com a visão de língua recaindo-se sobre o regulatório-prescritivo, isto é, sobre o entendimento de que cada língua tem a sua gramática, é de se compreender que estudiosos relacionariam o bilinguismo com proficiência ou domínio das regras dos sistemas linguísticos nos quais os indivíduos bilíngues estão inseridos. Em 1935, Bloomfield reconhece o bilinguismo como o controle de duas línguas por um falante nativo. Sobre este argumento, Storto (2015) discute o imaginário idealizado por trás da expressão “falante nativo”. Sua inadequação é ressaltada com o exemplo do português; haja vista que brasileiros, angolanos, portugueses, entre outros, consideram-se falantes nativos desta língua, o que não implica dizer que todos falam o mesmo português.

Avançando sobre essa discussão, Genesee (1987, p. 1) determina que “a educação bilíngue de verdade é a instrução que ocorre na escola em pelo menos duas línguas”. No entanto, o que muitas vezes acontece é o uso das duas línguas no ambiente escolar apenas em seus estágios iniciais. Aos poucos, os alunos são submetidos a salas de aula monolíngues, favorecendo a imagem da língua dominante. Este processo de diluição da L1 para o uso exclusivo da L2 corresponde ao modelo *transicional*. Podemos perceber, então, que essa concepção de educação bilíngue ainda parece bem distante da realidade, pois o bilinguismo é temporário e encoberta um objetivo maior, qual seja, a disseminação da língua majoritária.

Em sua tese de doutorado, Mello (2002) destina um dos seus capítulos à discussão sobre educação bilíngue, à qual ela se refere como um guarda-chuva que involucra concepções variadas sobre essa terminologia, muitas das quais inclui espaços outros que não apenas o ambiente escolar e sujeitos outros que não apenas o aprendiz. Para ela, a educação bilíngue:

[...] envolve a compreensão de aspectos da história, da ideologia, da política e dos interesses individuais e coletivos da sociedade – como as línguas são vistas e usadas na sociedade, o que significa educar uma população linguística e culturalmente diversa, o que se espera atingir e para quem são destinados os programas de ensino, entre outros (MELLO, 2002, p. 111).

Um número expressivo de definições acerca da educação bilíngue nasce das escolas e de como os programas nela aplicados são utilizados em diferentes contextos. Hornberger (1991) destaca inconsistências no uso de tipologias como *imersão*; ou a existência de mais de um termo para definir a mesma situação, tal como a) *educação bilíngue transicional* (mencionada acima) ou *educação bilíngue de manutenção*, também referenciadas como *educação bilíngue*

compensatória ou *assimilacionista*, *segregacionista*, *imersão estruturada etc.*; e b) *educação bilíngue desenvolvimental*, também tida como *educação de língua abrigada* ou *manutenção pluralística* ou *de grupo*.

Os modelos e tipos de educação se diferenciam “quanto aos objetivos, às características dos alunos participantes, à distribuição do tempo de instrução nas línguas envolvidas, às abordagens e práticas pedagógicas, entre outros aspectos do uso das línguas e do contexto em que estão inseridos” (MELLO, 2002, p. 112).

Um dos modelos de bilinguismo, tais como os que foram colocados em prática nos Estados Unidos, cujo contexto histórico foi situado no início dessa seção, diz respeito ao uso de apenas uma língua de instrução em vez de duas. Sendo assim, o termo “educação bilíngue” se refere ao fato de as escolas terem alunos de variadas etnias e cujas línguas de domínio são minoritárias. Este modelo se caracteriza por promover a aquisição gradual da língua (L2, que, neste caso, é o inglês) através do seu uso na escola, a qual se difere da que é utilizada no ambiente domiciliar. Por ser uma abordagem que inclui programas de ensino regular e instrução na língua majoritária, ela é conhecida como *sink or swim* e seu programa tem um caráter de *submersão* ou *imersão estruturada*. Mello (2002) comenta sobre uma variação nesse tipo de programa, que busca:

[...] incorporar ao programa regular monolíngue algum tipo de suporte linguístico (ESL, no caso do inglês) ou acadêmico (por exemplo, uso de métodos imateriais especiais que auxiliam na instrução da L2) para as crianças que não falam a língua da escola, isto é, a L2. Em alguns casos, o uso da L1 na sala de aula é permitido, embora ela não seja oficialmente usada para fins instrucionais. Essa abordagem (ou programa) recebe, entre outras, as denominações de *segregacionista*, *segregação forçada*, *sheltered classes*¹² ou *pull-out classes*¹³. (MELLO, 2002, p. 112).

Os demais programas consideram outras características que não apenas o propriamente linguístico, a exemplo do *programa de manutenção*, apesar de, na sua essência, ser similar ao *transicional*. Isto porque também diluem a L1 ao longo do tempo, mas acontece mais tardiamente. Por outro lado, o *modelo de manutenção* possui um objetivo pluralístico no sentido de que busca preservar a L1 dos alunos, seja oral ou escrito, durante o processo de aquisição da L2.

¹² Aulas abrigadas. Nessas aulas, a professora geralmente usa uma forma simplificada de L2 (MELLO, 2002, p. 112).

¹³ Aulas de acompanhamento linguístico (MELLO, 2002, p. 112).

Harmers e Blanc (2000) ampliam cada vez mais a compreensão acerca do bilinguismo como um fenômeno que possui um caráter multidimensional. Os autores propõem que ao se pensar em bilinguismo, se leve em consideração seis variáveis, quais sejam: competência relativa, organização cognitiva, idade de aquisição das línguas, presença ou ausência de falantes da língua adicional (bilinguismo endógeno ou exógeno), *status* das línguas (bilinguismo aditivo ou subtrativo) e identidade cultural (bilíngue bicultural, monocultural, acultural ou descultural).

Embora Harmers e Blanc (2000) representem um avanço nas discussões acerca da educação bilíngue, seus postulados ainda limitam o fenômeno do bilinguismo a contextos estáticos. Por outro lado, Wei (2000) considera que o bilinguismo sofre modificações a partir de novas conjunturas históricas, culturais e políticas. Logo, a compreensão de que o bilinguismo é impactado pelo social e que sofre modificações com o tempo configura-se como mais um passo à frente nesta temática. No entanto, ao formular categorias de bilíngues (*bilíngue balanceado* ou *ambilíngue* ou *bilíngue simétrico* ou *equilíngue*, ou *bilíngue total*), Wei (2000) se aproxima do que fora defendido por Bloomfield (1935) e reaproxima o fenômeno ao caso amorfo do falante nativo, pois desconsidera que o uso das línguas, ou as situações comunicativas envolvendo as línguas, são distintas e, portanto, o controle do indivíduo sobre ela também será diferente.

Seguindo o desenvolvimento acadêmico acerca das concepções desenvolvidas para o ensino bilíngue, passo agora para o trabalho de García (2009), que faz acréscimos às categorias desenvolvidas por Hornberger (1991) e que classifica a educação bilíngue em dois segmentos: visão monoglóssica de língua e visão heteroglóssica de língua. Na primeira, o resultado desejado é a proficiência nas duas línguas segundo as normas monolíngues de cada uma das línguas; ou a proficiência da língua dominante de acordo com normas monolíngues. Sua operacionalização acontece via diglossia¹⁴. A segunda visão está pautada na compreensão de que uma miríade de normas coexistentes caracteriza a fala bilíngue e na existência da translíngua¹⁵ (GARCÍA, 2009). Esta autora defende que “há modalidades de educação bilíngue que, por causa da natureza mais gravitacional de seu bilinguismo, não pode ser visto através de uma lente diglósica tradicional, e que por conta de sua natureza não linear, não é

¹⁴ Diglossia corresponde ao bilinguismo ou hidialetismo em que há funções sociopolíticas diferentes entre as duas línguas ou dialetos (DICIONÁRIO MICHAELIS, 2020.).

¹⁵ A prática translíngue está atrelada a um modo de ser e agir que aciona contextos sociais, culturais, políticos e linguísticos distintos, promovendo o intercâmbio de diferentes vozes.

nem subtrativa nem aditiva” (GARCÍA, 2009, p. 45 – tradução própria)¹⁶, sendo ela: recursiva e dinâmica.

Uma educação bilíngue recursiva apoia a possibilidade de revitalização da língua através do reconhecimento de que não se trata de voltar ao um momento linguístico passado, mas que é sobre resgatar, no contexto do presente, uma determinada língua e cultura. Segundo a referida autora:

Este referencial teórico corrobora com a visão heteroglôssica, enfoca no *continuum* bilíngue dos alunos à medida em que eles entram nas salas de aula, enxergam seu bilinguismo como um direito e trabalha em prol da aceitação de todas as suas diferenças linguísticas e culturais. Portanto, este tipo de referencial teórico promove o biculturalismo a partir do momento em que os grupos desenvolvem entendimentos de suas histórias e reconstroem suas culturas, mas também, na medida em que desenvolvem competências nas outras línguas e culturas com as quais então em contato.¹⁷ (GARCÍA, 2009, p. 179 – tradução própria).

A educação bilíngue dinâmica reconhece que as interações são multimodais e interrelacionais. Isso significa dizer que os programas com essa perspectiva encaram o bilinguismo como um recurso que promove identidades transculturais através da criação de espaços nos quais experiências culturais diversas acontecem e geram uma experiência cultural nova e híbrida. Como consequência, as diferentes línguas coexistem simultaneamente na interação comunicativa, pois a translanguagem é aceita. Portanto, esse espaço promove o desenvolvimento de identidades linguísticas múltiplas com vistas ao acolhimento das realidades locais e globais.

Até aqui, apresentei algumas modificações na visão de língua e sua relação com a educação bilíngue, mais especificamente, essa transição de monoglossia a heteroglossia. A seguir, sintetizo essas visões no Quadro 1 e destaco os programas/modelos de educação a elas atrelados. Para conhecer mais sobre cada um dos programas, sugiro ir direto às fontes citadas.

¹⁶ Texto original: “There are types of bilingual education, that because of the more gravitational nature of their bilingualism, cannot be seen through a traditional diglossic lens, and that because of their non-linear nature are neither subtractive nor additive.”

¹⁷ Texto original: “This theoretical framework supports a heteroglossic vision, focuses on the bilingual continuum of students as they come into classrooms, sees their bilingualism as a right, and works towards the acceptance of all of their linguistic and cultural differences. This type of theoretical framework therefore promotes biculturalism, as groups develop understandings of their histories and reconstruct their cultures, but also as they develop competencies in the other languages and cultures with which they are in contact.”

QUADRO 1 - RESUMO DOS DIFERENTES MODELOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE ACORDO COM A VISÃO DE LÍNGUA

AUTOR		MODELOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE E VISÃO DE LÍNGUA			
Genesee (1987)		O ensino na escola envolve duas línguas			
Hornberger (1991)	Modelos de educação bilíngue		Língua	Cultura	Sociedade
	Modelo Transicional		Perda da língua: L1 usada até que haja domínio da L2	Assimilação cultural	Incorporação social
	Modelo de manutenção (ou compensatória, assimilacionista, segregacionista, imersão estruturada etc.)		Manutenção da língua minoritária enquanto se desenvolve proficiência na língua dominante	Fortalecimento da identidade cultural do aluno	Afirmação dos direitos civis: a oferta de língua minoritária no ambiente escolar
	Modelo desenvolvimental (manutenção pluralística ou de grupo)		O ensino ocorre através do uso de duas línguas, normalmente de prestígio	Pluralismo cultural	Autonomia social
Harmers and Blanc (2000)		Modelos de Programas Bilíngues		1) Duas línguas em uso simultâneo	
				2) Primeira língua em uso até determinado ponto	
				3) Segundo língua em uso e introdução da primeira língua em momento posterior	
García (2009)	Visão de língua como monoglóssica	Programas Bilíngues Subtrativos Troca para uma língua de prestígio	Modelo transicional - Coincide com o modelo de Hornberger		
			Modelo de manutenção - Coincide com o modelo de Hornberger		
		Programas Bilíngues Aditivos Acrescenta outra língua (uso compartimentalizado). Corresponde aos modelos desenvolvimental e de manutenção de Hornberger	Modelo de Programa Bilíngue de Prestígio - Ensino através do uso de duas línguas de prestígio, utilizadas pelos professores de maneira separada. Uma pessoa, uma língua.		
			Modelo de Programa Bilíngue de Imersão - Depende do tipo de programa de imersão, as aulas são ministradas exclusivamente através da nova língua que estão aprendendo. Em um momento determinado, a segunda língua é acrescentada.		

García (2009) e García e Wei (2014)	Visão de língua como heteroglôssica- <i>Práticas do translanguismo:</i> compreende que alunos bilíngues possuem um único repertório linguístico que passa por uma seleção estratégica durante a comunicação.	Modelo recursivo: compreende o bilinguismo como um processo contínuo, com aceitação das diferenças linguísticas e culturais - <i>Imersão:</i> línguas de herança (conhecimento local) - <i>Desenvolvimentista:</i> reafirmação de grupos minoritários
		Modelo dinâmico: permite a coexistência de línguas diferentes no ato comunicativo e compreende que elas possuem uma interrelação funcional. - <i>CLIL:</i> língua adicional através do conteúdo - <i>Dupla linguagem:</i> bilinguismo contínuo, translíngue - <i>Educação multilíngue:</i> como dupla linguagem, mas para pelo menos três línguas

Fonte: Elaboração própria com base no levantamento bibliográfico (2021).

Nesta seção, apresentei um breve histórico dos modelos de educação bilíngue dos EUA e da Grã-Bretanha, representantes do imperialismo linguístico desenvolvido em torno do inglês, e de como a educação bilíngue nesses locais de se desenvolveu. A seguir, discuto sobre a conjuntura brasileira no momento da oferta de educação bilíngue, seus principais avanços e desafios.

2.3 A educação bilíngue no Brasil

A temática da educação bilíngue tem sido alvo de variadas interpretações, a começar por suas nomenclaturas. No caso do Brasil, Maher (2013, p. 117) aponta que “são faladas, hoje, em nosso país, mais de 222 línguas” além do português, o que escancara o mito do monolinguismo. Ou seja, o Brasil é um país plurilíngue.

Embora as línguas minoritárias no Brasil sofram constantes apagamentos, inclusive pela construção de um imaginário coletivo deturpado (MOZZILLO, 2015), observamos avanços importantes no que diz respeito à pesquisa e aos aspectos legais que regem a oferta da educação escolar bilíngue no que se refere aos povos indígenas, a exemplo do artigo 78 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9.394/1996) (BRASIL, 1996).

Similarmente, no caso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), ela foi oficialmente reconhecida através da Lei de Libras, Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. No entanto, foi com o Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que o termo “educação bilíngue” foi primeiramente empregado em sua referência.

Fernandes e Moreira (2014) apontam que foi ao longo da década de 1990 que os movimentos surdos brasileiros se intensificaram de maneira marcante. Segundo as autoras, as ações do movimento surdo no Brasil seguem dois caminhos para avanços importantes: o do reconhecimento de “minorias linguísticas”, a fim de ser garantido o direito de ter a LIBRAS como língua materna na família, na escola e no trabalho; e o de “um campo discursivo acadêmico que representasse pela linguagem as mudanças nas concepções e práticas em ação” (p. 55).

Apesar de haver a Lei de Libras, ainda há incongruências relevantes que continuam se fazendo presentes nos movimentos surdos, sendo uma delas a do direito do reconhecimento da LIBRAS como língua materna.

Na mesma linha, o antropólogo e consultor do MEC para a política de Educação Escolar Indígena, Luís Grupioni, afirma que o maior saldo da Constituição de 1988 para os grupos indígenas foi o fato de que “eles passaram a ter assegurado o direito à diferença cultural, isto é, o direito a serem índios e permanecerem como tal”, em detrimento da perspectiva integracionista que sempre procurou incorporá-los à comunidade nacional (GRUPIONI, 2001, p. 130). Isso significa, prioritariamente, o direito ao uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo à escola indígena ser um instrumento de valorização da língua e dos saberes vernáculos. Ou seja, a prática do bilinguismo e da interculturalidade é o que confere tratamento diferenciado à escola indígena em relação às demais escolas do sistema de ensino. (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 63).

As pesquisas acadêmicas envolvendo LIBRAS e educação inclusiva como um todo têm aumentado consideravelmente. Uma busca na plataforma da CAPES utilizando os descritores: surdos E LIBRAS E trabalho do professor gerou 178 resultados. Além disso, a formação de grupos de trabalho¹⁸ e de pesquisa¹⁹ específicos para educação inclusiva representam um movimento importante para as mudanças necessárias, afinal, é vital que a conhecimento produzido na academia seja disseminado e apropriado na vida social. Em 2020, Nascimento e Silveira organizaram e publicaram o livro (*e-book*) intitulado “Ensino de Línguas e Inclusão Social: Experiências e Reflexões” que reúne pesquisas sobre o trabalho do professor e inclusão, alguns dos quais tratam sobre o ensino envolvendo surdos.

A respeito dos avanços e da luta pelo direito à língua materna, o Projeto de Lei de nº 4909/2020 foi aprovada na Câmara do Deputados em 13 de julho de 2021 e aguarda a sanção presidencial. O projeto de lei disciplina a educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e

¹⁸ A exemplo Grupo de Trabalho designado por Portaria Ministerial para elencar subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.

¹⁹ A exemplo do ALDEI-CNPq (Grupo de Pesquisa Agir de Linguagem, Docência e Educação Inclusiva) liderado pela Prof.^a Dra. Betânia Passos Medrado (UFPB); do GEPE-CNPq (Grupo de Estudo e Pesquisa da Educação Especial e Inclusão, liderado pela Prof.^a Dra. Leandra Bôer Possa (UFSM), entre outros.

Bases da Educação Nacional (LDB), que irá compor o Capítulo V-A e que define a LIBRAS como língua materna e português como segunda língua; que a modalidade de ensino deverá iniciar no ensino infantil, além da utilização de currículo integrado, professores bilíngues (com formação e especialização adequadas em nível superior) e materiais didáticos bilíngues. O texto integral do projeto encontra-se no anexo I.

Há, ainda, um terceiro contexto de educação bilíngue no Brasil que foi criado em 2005 através de uma ação bilateral entre Brasil e Argentina e que resultou no Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF). Não obstante, este trabalho se concentra em uma outra categoria de educação bilíngue, a Educação Bilíngue de Elite (EBE), por buscar investigar o trabalho docente que utiliza a Língua Inglesa (língua de prestígio) como língua de instrução para o ensino regular. Para Megale e Liberali (2016), a EBE tem como objetivo oportunizar ao alunado a aquisição de níveis elevados de proficiência na língua alvo.

Diferentemente das línguas indígenas e da LIBRAS, a EBE existe no cenário brasileiro sem o aparato legal necessário para organizar, credenciar e supervisionar seu funcionamento. E, diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, BRASIL, 1997), a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, BRASIL, 2018), que é o documento normativo de referência obrigatória para a elaboração dos currículos escolares, legitima o inglês como língua franca e tem como prerrogativa de ensino fomentar o exercício da cidadania ativa a partir do Fundamental 2. Contudo, o documento não estabelece orientações para o contexto de ensino bilíngue.

Entretanto, estamos experienciando um *boom* de escolas com essa proposta em todo o Brasil, tanto na rede pública quanto privada, ainda que em proporções desiguais. Logo, sem a devida regulamentação governamental para o funcionamento das escolas bilíngues e seus programas, podemos concluir que a qualidade do ensino pode cambalear para um lado ou para outro, já que as escolas possuem autonomia exclusiva na tomada de decisão. Dito de outra maneira, a ação unilateral das escolas frente à oferta do ensino bilíngue vem acompanhada de muitas indagações concernentes, em linhas gerais, à conceituação de educação bilíngue, ao currículo e ao modelo de educação bilíngue adotado.

Apesar de o conceito de educação bilíngue também ter se modificado ao longo do tempo e contemplar uma série de cenários, não aparenta estar consolidado amplamente em nosso país, possivelmente por não estar, ainda, bem alinhado ao contexto brasileiro, servindo-se de fundamentações oriundas de outros países. Para Megale e Liberali (2016), há um desencontro entre o conhecimento produzido nas universidades, cujas pesquisas mais recentes versam sobre

uma visão heteroglóssica de educação bilíngue, e o que é praticado pelas escolas no Brasil, cujo ensino se encaixa, de uma maneira geral, numa visão monoglóssica de educação bilíngue.

Em matéria de currículo, observa-se que muitas escolas particulares de ensino já em funcionamento têm contratado empresas terceirizadas²⁰, responsáveis por aplicar e acompanhar o uso do programa bilíngue que oferecem. Dito isso, não surpreende que os modelos de ensino também sejam dos mais variados: programa bilíngue curricular, extracurricular, de imersão; início no ensino infantil, início no ensino fundamental, entre outras particularidades. O critério de escolha por um modelo ou outro é estabelecido pelos clientes, isto é, pelas escolas que buscam contratar esse serviço.

O projeto bilíngue no Brasil, portanto, carece de unidade e embasamento local como bem colocado por Mello (2010, p. 118-119):

As questões que permeiam a educação bilíngue são complexas; os conceitos e pressupostos difusos e variados, muitos dos quais se sobrepõem ou não apresentam contornos claramente definidos. Na prática, nem sempre pais de alunos e corpo docente têm clareza sobre o que vem a ser educação bilíngue de fato, sobre seus objetivos e orientações, modelos e tipos de programas adequados às diferentes populações de alunos e, principalmente, sobre sua eficácia.

A esse respeito, o Conselho Nacional de Educação (CNE) tem sido procurado por um coletivo formado por pesquisadores, educadores e instituições educacionais interessadas em criar pressão suficiente no governo com vistas à regulamentação das escolas bilíngues no país. O resultado foi que, no primeiro semestre de 2020, Ivan Cláudio Pereira Siqueira (presidente da Câmara de Educação Básica) elaborou um parecer com um Projeto de Resolução para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue (disponível no anexo II). Em seguida, o CNE disponibilizou uma consulta pública em referência a este parecer que se manteve aberto do dia 02 ao dia 07 de junho de 2020, isto é, tempo relativamente curto para que os interessados pudessem preparar seus argumentos. O parecer passou por edição, teve sua segunda versão aprovada em 09 de julho desse mesmo ano e aguarda a homologação do projeto referente ao que passaram a chamar de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (BRASIL, 2020). Com isso, o que testemunhamos são os primeiros sinais vitais de um poder público federal até então dormente em questões de educação bilíngue.

Diante das mudanças frenéticas no campo da educação bilíngue em diversas regiões do Brasil e como professora bilíngue de uma escola da rede privada na Paraíba, senti a necessidade

²⁰ Algumas delas incluem: YOU (Integrada ao grupo Atmo Educacional); FISK; HighFive Bilingual School; Systemic Bilingual; International School, entre outras.

de investigar como o trabalho do professor é interpretado por quem atua nesse contexto no estado da Paraíba. Essa inquietação me levou ao trabalho de Megale e Liberali (2016) e Kemmer (2018, p.18), a partir das quais dei continuidade na busca por pesquisas realizadas em instituições de ensino superior do Brasil que se preocuparam em investigar questões relacionadas a essa modalidade de ensino. Para isso, inseri os descritores “educação bilíngue” e “ensino-aprendizagem”; “educação bilíngue” e “inglês”; na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e filtrei os resultados para destacar apenas as pesquisas que se enquadram na investigação da educação bilíngue no campo da LA. O resultado está compilado no Quadro 2, apresentado a seguir, que lista 24 dissertações e 2 teses, no período de 2007 a 2020.

QUADRO 2 - TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA ÁREA DA LINGUÍSTICA APLICADA

	TÍTULO DO TRABALHO	UNIVERSIDADE	ANO	AUTOR(A)
1	Interação em sala de aula bilíngue (inglês/português): fatores linguísticos e extra-linguísticos (Dissertação)	UNICAMP	2004	SOARES, Erica Maura Dias Martins
2	A Língua Inglesa como objeto e instrumento mediador de ensino-aprendizagem em Educação Bilíngue (Dissertação)	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	2007	CORTEZ, Ana Paula Barbosa Risério
3	As concepções de ensino-aprendizagem do projeto político-pedagógico de uma escola de educação bilíngue. (Dissertação)	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	2007	DAVID, Ana Maria Fernandes
4	A produção criativa na atividade sessão reflexiva em contextos de educação bilíngue (Dissertação)	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	2008	MIASCOVSKY, Helena Wolffowitz
5	Educação Bilíngue e ensino de língua estrangeira: estudo de caso (Dissertação)	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO	2009	SOARES, Isabelle Mayal
6	Formação de professores para a educação infantil bilíngue. (Dissertação)	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	2009	WOLFFOWITZ-SANCHEZ, Norma
7	Argumentação na formação do professor na escola bilíngue (Dissertação)	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	2009	MEANEY, Maria Cristina
8	A educação infantil bilíngue (português/inglês) na cidade de São Paulo e a formação dos profissionais da área - um estudo de caso (Dissertação)	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	2009	FÁVARO, Fernanda Meirelles
9	Resolução de conflitos em contexto de educação infantil bilíngue. (Dissertação)	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	2011	GAZZOTTI, Daniele
10	O desenvolvimento da consciência metalinguística analisado em diferentes	UFRGS	2011	PIANTÁ, Patrícia Balestra

	contextos bilíngues no Brasil (Dissertação)			
11	Bilinguismo Escolar: uma investigação sobre controle inibitório. (Dissertação)	UFRGS	2011	BRENTANO, Luciana de Souza
12	Enunciados narrativos e performáticos no ensino-aprendizagem com base em atividades sociais: A relação teoria-prática na formação de professores. (Dissertação)	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	2011	PRETINI JÚNIOR, Airon
13	Caminhos da educação bilíngue: uma análise sobre a proposta de ensino para Educação Infantil de uma escola de Goiânia. (Dissertação)	UFG	2012	SILVA, Valéria Rosa
14	O desenvolvimento da interlíngua na aprendizagem da escrita em inglês em uma escola bilíngue: um estudo exploratório. (Dissertação)	UFRN	2013	LEITE, Lígia de Souza
15	Duas línguas e uma cultura: traços de brasilidade evidenciados em falas de professoras e de adolescentes bilíngues em português e inglês. (Dissertação)	UNICAMP	2014	CAMARGO, Helena Regina Esteves de
16	Aprendizagem-desenvolvimento de Português como língua adicional: multimodalidade, multiculturalidade e perguntas argumentativas (Tese)	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	2014	CABABE, Bruna Soares
17	A aprendizagem colaborativa em um contexto de currículo bilíngue (Dissertação)	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	2015	GONÇALVES, Maria de Fátima
18	Discursos sobre bilinguismo e educação bilíngue: a perspectiva das escolas (Dissertação)	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	2015	STORTO, André Coutinho
19	A educação bilíngue e o ensino de língua adicional no Brasil – uma possível proposta para o rompimento com o “discurso do fracasso” nas escolas regulares (Dissertação)	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	2015	CORRÊA, Tamires Huguenin
20	Aprender brincando em língua estrangeira: uma perspectiva dos multiletramentos na educação infantil. (Dissertação)	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	2015	SILVA, Samanta Malta Pereira da
21	“A gente pode aprender muito com essas trocas de línguas e não ficar preso numa língua só” - práticas de linguagem na introdução do ensino bilíngue em sala de aula do ensino médio (Dissertação)	UFSC	2015	CARDOSO, Ângela Cristina
22	Concepções de educação bilíngue de elite em três escolas privadas do estado de São Paulo (Dissertação)	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	2017	GUIDI, Fernanda Cristina Lombardi
23	Memórias e histórias de professores brasileiros em escolas bi/multilíngues de elite (Tese)	UNICAMP	2017	MEGALE, Antonieta Heyden
24	O ensino-aprendizado afeto-cognitivo de sujeitos bilíngues em uma atividade de <i>Circle Time</i> (Dissertação)	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	2018	KEMMER, Lígia Gomes Salgueiro
25	Contribuições de uma formação de professores em contexto de educação	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE	2019	CLEMESHA, Susan Ann Rangel

	bilíngue de elite: colaboração crítica, agência e desencapsulação (Dissertação)	CATÓLICA DE SÃO PAULO		
26	Atividade de ensino e educação infantil: representações de duas professoras de Língua Inglesa acerca do seu <i>métier</i> na primeira etapa de educação básica (Dissertação)	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	2020	ROLIM, Janine dos Santos

Fonte: Elaboração própria (2021).

Desses 26 trabalhos, os que mais me impactaram foram o de Megale (2017), pela discussão acerca do bilinguismo e as concepções sobre a educação bilíngue de elite; o de Kemmer (2018) pelo levantamento bibliográfico que ela desenvolve; o de Storto (2015) pelo histórico que ele traça sobre a antiguidade e sua relação com o multilinguismo e o de Rolim (2020), por seu trabalho sobre a educação bilíngue, também na região da PB, mas sob a perspectiva de professores atuando em contexto de ensino privado e educação infantil.

Também procurei por artigos que abordassem esse tema e utilizei os mesmos descritores para pesquisar no portal de periódicos da CAPES. O resultado desta pesquisa está resumido no Quadro 3, e apresenta treze trabalhos na área da LA entre os anos 2005 e 2018. Os poucos resultados encontrados para 2019 e 2020 correspondem a pesquisas conduzidas em outra área que não a LA e por isso não há registros para os dois últimos anos.

QUADRO 3 - ARTIGOS SOBRE A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA ÁREA DA LINGÜÍSTICA APLICADA

	PERIÓDICO	TÍTULO DO ARTIGO	AUTOR(A)	ANO
1	INTERCÂMBIO – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas.	MARCELINO, Marcello	2005
2	ReVEL – Revista Virtual de Estudos da Linguagem	O planejamento de aula de um professor de inglês em uma escola bilíngue como um instrumento para análise do agir.	DAVID, Ana Maria Fernandes	2005
3	ReVEL – Revista Virtual de Estudos da Linguagem	Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos	MEGALE, Antonieta Heyden	2005
4	Veredas – Revista de Estudos Linguísticos	Duas línguas, duas culturas? A construção da identidade cultural de indivíduos bilíngues	MEGALE, Antonieta Heyden	2009
5	Revista Brasileira de Linguística Aplicada	Conflict resolution in the context of early childhood bilingual education – towards a multicultural development	GAZZOTTI, Daniele e LIBERALI, Fernanda	2009
6	Horizontes de Linguística Aplicada	Educação bilíngue: Uma breve discussão	MELLO, Heloísa Augusta Brito de	2010
7	Revista da ANPOLL – Associação Nacional de Pós-Graduação e	O ensino bilíngue em Natal/RN: um mapeamento preliminar do contexto	JR, Orlando Vian; WEISSHEIMER, Janaina; LEITE, Lígia; QUEIROZ,	2013

	Pesquisa em Letras e Linguística		Rodrigo; SOARES, Wilka; UCHÔA, José Mauro e VASCONCELOS, James	
8	Colombian Applied Linguistics Journal	Educacion bilingue de elite em Brasil desde la perspectiva de uma linguista aplicada	MEGALE, Antonieta Heyden; LIBERALI, Fernanda Coelho	2016
9	Raído	Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada/	MEGALE, Antonieta Heyden; LIBERALI, Fernanda Coelho	2017
10	INTERCÂMBIO	Educação bilíngue na educação infantil	HOEXTER, Flávia Queiroz	2017
11	Linguagem: Estudos e Pesquisas	Reflexão sobre diferentes concepções de Educação Bilíngue	CARDOSO, Janaína Da Silva; COUTINHO, Juliana e OLIVEIRA, Vania Santana Carvalho de	2018
12	Soletas	Entrevista com Fernanda Liberali	LIBERALI, Fernanda Coelho; MILLER, Inés e BEZERRA, Isabel C. R. Moraes	2018

Fonte: Elaboração própria (2021).

Os trabalhos de Megale (2005), David (2005), Mello (2010) e Megale e Liberali (2016, 2017) são os que considero que mais dialogam com esta pesquisa, pelas discussões acerca do desenvolvimento dos conceitos de bilinguismo, pela conjuntura sócio-histórica brasileira e pela consideração de aspectos relacionados ao agir docente.

Diante desses resultados, podemos concluir que a produção científica, embora tenha avançado, não acompanha o crescimento da demanda por maior conhecimento em torno de algo tão complexo.

Apesar do multilinguismo existente no Brasil, o país tornou-se refém de uma manobra política, mencionada anteriormente, que buscava instaurar o sentimento nacionalista e uma língua compartilhada, o que resultou na ideia de uma língua nacional; neste caso, o português.

Essa discussão é importante porque explica a existência do que a literatura coloca como característica dos modelos iniciais de educação bilíngue, apresentados acima. Em outras palavras, o modelo subtrativo de educação bilíngue existe, em parte, pela manutenção do ideal nacional de uma cultura monolíngue.

O surgimento de escolas bilíngues é relativamente recente no Brasil e estas não devem ser confundidas com as já conhecidas escolas internacionais (instaladas aqui há quase 80 anos),

presentes principalmente nas capitais São Paulo e Rio de Janeiro, uma vez que o corpo docente destas escolas é normalmente composto por professores de nacionalidade estrangeira e cujo programa oficial não é apenas o do MEC, podendo ser ofertados dois diplomas (brasileiro e internacional). Além disso, o objetivo das escolas internacionais era atender aos filhos dos estrangeiros recém-chegados ao país (AMORIM, 2016), i.e., as escolas internacionais surgem em função das comunidades internacionais na localidade.

A respeito da expansão das escolas bilíngues, Megale e Liberali (2016) indicam que os programas de formação de professores não acompanham esse crescimento, já que “há uma quase ausência de programas de formação de professores referentes a aspectos teóricos e práticos relacionados ao bilinguismo e a educação bilíngue” (p. 14). Ao analisar as resoluções dos estados do Rio de Janeiro e de Santa Catarina que orientam sobre a educação bilíngue, Megale (2018, p. 13) ressalta fragilidades no que diz respeito à formação do docente:

Os documentos formalizam que as escolas bilíngues precisam:

VI - possuir um corpo docente de brasileiros com a devida habilitação para as disciplinas e/ou turmas que lecionam/atendem e docentes com habilitação ou proficiência na língua estrangeira adotada, neste caso, com certificação que a comprove (RIO DE JANEIRO, DELIBERAÇÃO CEE No 341, fl.2).

V- possuir um corpo docente brasileiro com a devida habilitação para as disciplinas que lecionem e docentes com habilitação ou proficiência na língua estrangeira adotada, neste caso com certificação que a comprove (SANTA CATARINA, RESOLUÇÃO CEE N° 087/SC, fl.2).

De acordo com o texto supracitado, é possível inferir que uma simples comprovação de proficiência de língua seria suficiente para tornar alguém apto a ensinar em contexto bilíngue, estando a experiência com o trabalho em questão totalmente desconsiderada.

Como apresentado nas considerações iniciais, há também uma preocupação sobre a falta de regulamentação direcionando os procedimentos das escolas bilíngues no Brasil, o que impossibilita o acompanhamento preciso sobre o verdadeiro número de escolas (particulares e públicas) operando como bilíngues e sobre seus modelos de ensino.

Fortes (2014) faz uma análise discursiva que leva em consideração o processo de produção de sentido sobre o ensino bilíngue, que transforma as representações existentes sobre o ensino de Língua Inglesa em espaços de memória estabilizados. Segundo a autora, a força motriz para incitar essa mudança advém do discurso político-educacional que atribuiu o sentido de internacionalidade, necessidade, globalização e sucesso sobre esse “acontecimento bilíngue”.

Apesar do número crescente de escolas bilíngues no cenário brasileiro (tanto da rede privada – majoritariamente EBEs – quanto da rede pública), estudos demonstram que o conhecimento produzido na academia e a prática escolar não estão em diálogo, tendo em vista que a maioria das EBEs no Brasil funciona com uma visão monoglóssica de língua (MEGALE; LIBERALI, 2016). Como anteriormente exposto, os pesquisadores dessa área consideram que educação bilíngue deve ser vista a partir de uma visão heteroglóssica, caracterizadas por não diferenciar primeira e segunda língua “porque as categorias de bilinguismo e sujeito bilíngue, criadas a partir da distinção entre primeira e segunda língua, não conseguem explicar as experiências identitárias e as práticas linguísticas experimentadas por sujeitos em sua condição bilíngue” (MEGALE, 2018, p. 7).

Diante de tantas questões ainda em construção, faz-se necessário compreender como o trabalho de educação bilíngue acontece. Neste trabalho, busco compreender esse fenômeno na região nordestina, na Paraíba, sobre o qual discorro a seguir.

2.4 A educação bilíngue na Paraíba

Até o presente momento, não há lei para reger o funcionamento das escolas bilíngues (de prestígio/de elite ou públicas) no Brasil. No entanto, devido ao crescimento dessas escolas no país nos últimos anos, como já dito, presenciamos movimentos recentes do CNE, que aguarda aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue.

Com base no que foi colocado, é possível dizer que a educação bilíngue no estado da Paraíba demonstra estar em fase embrionária, pois, além de faltar-lhe aparato legal, também tem pouco tempo de funcionamento. Há apenas dez anos de inserção na rede privada de ensino (com a primeira escola sendo implantada em 2010 e a segunda em 2012) e apenas dois anos na rede pública (tendo sido instaurada em 2018). Como resultado, temos que o trabalho do professor passa por um redimensionamento, haja vista a nova conformação das escolas que lhes empregam, dada as suas propostas inovadoras e desvinculadas de documentos prescritivos.

É inevitável indagar sobre quais as possíveis consequências para o trabalho de ensino (neste caso, bilíngue) quando os currículos de graduação não contemplam o contexto de atuação, os aspectos teóricos e práticos do bilinguismo (MEGALE; LIBERALI, 2016). Em linhas gerais, acho relevante compreendermos o quê do trabalho docente bilíngue pode ser percebido no discurso dos professores bilíngues, e se ou como essas percepções afetam o agir docente. Essas indagações são cruciais para o entendimento deste acontecimento de ensino

bilíngue na região nordestina, inclusive para promover o fortalecimento do trabalho do professor bilíngue como uma prática estabilizada.

Embora ainda haja um longo caminho pela frente em relação a educação bilíngue (língua estrangeira) no Brasil e na PB, gostaria de ressaltar uma iniciativa que se apresenta como benéfica para que o bilinguismo se desenvolva na região do município de João e esta é a parceria firmada entre a Secretaria da Educação de João Pessoa e a Embaixada/Consulado (Recife) dos EUA. Como consequência dessa parceria, professores da escola bilíngue municipal em questão tiveram a oportunidade de passar por um treinamento nos EUA, de receber uma *fellow* para observar as aulas ministradas na escola e darem *feedback*, auxiliando com a consolidação das aulas ministradas em inglês, entre outras questões relacionadas ao trabalho do professor bilíngue (aspectos relacionados ao gerenciamento de sala, por exemplo). Além disso, há uma ligação entre a Embaixada/Consulado dos EUA e a UFPB²¹, reunindo, pois, teoria e prática em prol do desenvolvimento de escolas bilíngues públicas.

Em suma, com o intuito de pensar nas características de um agir docente em contexto bilíngue, resalto quatro pontos da abertura da escola pública na qual os colaboradores da pesquisa trabalham que julgo serem importantes, a saber: (i) é a primeira escola pública bilíngue no estado da PB; (ii) não há uma legislação federal que regule o funcionamento de escolas bilíngues; (iii) a escola funciona com um Projeto Político Pedagógico inacabado; e (iv) a formação inicial dos professores não contempla esse contexto bilíngue, ainda novo na nossa região.

No próximo capítulo, apresento o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e da Clínica da Atividade, com foco especial na Instrução ao Sósia, a fim de esclarecer os construtos sobre os quais esta pesquisa se ancora.

²¹ Em 6 de julho de 2021, através de comunicação pessoal com o Sr. Stuart Alan Beechler, representante de relações públicas do Consulado dos EUA em Recife, confirmou-se que a equipe do EFOPLI (Espaços para Formação dos Professores de Língua Inglesa) da UFPB é um parceiro estratégico nas iniciativas na Paraíba.

*“Você está lanchando? Que delícia! Eu queria um pedaço do seu bolo” ...
“Mas você não pode comer, professora, porque você tá aí, dentro do computador”.*

*Dentro da tela todo dia
Reinventar a reinvenção
Por cada vida*

*Descobertas, sorrisos
“Professora, espera”
Cansaço, saudades
Câmera sempre aberta*

*Dentro da tela
A educação
Continua acontecendo*

Os laços também.

Laís Nobre. **Recompensa**, 2021.
@laisdnobre (Instagram).
Mãe, professora e escritora.

3 CAMINHOS TEÓRICOS: TRABALHO DOCENTE E O ISD

Explicando a questão da contagem de pontos pra nota, percebo que preciso simplificar esse sistema de avaliação pra que os alunos entendam melhor o que espero deles, e os resultados que obtêm. Pela primeira vez, pareceu confuso até mesmo para mim. Preciso ser mais objetiva nesse aspecto.

(Colaborador(a) 2, Comentário escrito após escuta da sessão presencial).

Este capítulo objetiva apresentar os caminhos teóricos que fundamentam a pesquisa e inicia com a discussão acerca da concepção de ensino como trabalho (MACHADO, 2004), adentrando no campo da Clínica da Atividade (CLOT, 2007; 2010) que versa sobre questões de trabalho e desenvolvimento profissional. Em seguida, apresento as bases epistemológicas do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), com foco em Saussure (1916), Vygotsky (1934), Leontiev (1974), Habermas (1987), Ricoeur (1986) e Volóchinov (2017 [1929]) e a descrição da arquitetura textual proposta por Bronckart (1999), com especial atenção para as modalizações (nível enunciativo), visto que estas serão utilizadas analisar os textos-discursos gerados nesta pesquisa.

Dessa maneira, alinhando-se a um arcabouço teórico-metodológico que contribui para o desenvolvimento da ciência do humano, assim como às contribuições das Ciências do Trabalho e, especialmente, aos estudos desenvolvidos acerca do trabalho do professor pelo GELIT/UFPB²²; pelo grupo ALTER²³ e acerca da educação bilíngue pelo GEEB²⁴ que essa pesquisa acredita ser meio para um suleamento no que se refere ao trabalho do professor bilíngue no Brasil, e mais especificamente, no estado da Paraíba.

Por fim, o resultado dessas influências de cunho teórico e metodológico é a adoção de uma perspectiva de investigação que valoriza as experiências dos colaboradores, evidenciadas nos textos, em toda sua potencialidade.

²² GELIT/UFPB: Reichmann (2014; 2015; 2017); Pérez (2009; 2014); Freudenberger (2015); Aragón (2016); Land (2017); Dantas (2019); Medrado (2017); Rolim (2020), entre outros.

²³ Grupo ALTER: Fazion (2017); Lousada (2006); Barricelli (2012); Bueno (2007); Tognato (2009).

²⁴ GEEB: Megale e Liberali (2016); Marcelino (2009); Flory (2009).

3.1 O trabalho docente e a clínica da atividade

Nesta seção, apresento como a linha de pesquisa acerca do trabalho do professor evoluiu no Brasil.

De acordo com Machado (2004), as contribuições das Ciências do Trabalho contribuíram para a compreensão do ensino como trabalho, desenvolvida pelas pesquisas do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL – PUCSP), que possui acordo institucional com a Universidade de Genebra e que criou o grupo de pesquisa Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações (ALTER-CNPq)²⁵ e do GROUPE LAF (*Language-Action-Formation*).

Os trabalhos de ambos os grupos são reunidos na obra de Machado (2004), crucial para “desvendar o *enigma* da profissão professor, fornecendo subsídios para que os próprios trabalhadores do ensino compreendam as questões que nela estão envolvidas” (MACHADO, 2004, Apresentação, p. 9). Inseridas no campo da LA e alinhando-se ao ISD, as pesquisas desenvolvidas a partir dessa visão

[...] têm buscado compreender o agir humano que se (re)configura nos textos e, em particular, o agir implicado no trabalho do professor. Outros se voltam para a análise de textos, com os mais diversos objetivos: para compreender o funcionamento dos diferentes níveis de textualidade e de suas relações com o contexto, com os gêneros e com o desenvolvimento humano, para elaborar e avaliar materiais didáticos, para analisar e avaliar experiências didáticas, para formar professores. (MACHADO, 2007, p. 9)

Nesse sentido, o interesse em pesquisar a educação, a formação de professores e as políticas educacionais não se constitui como uma recente problemática de pesquisa. Saujat (2004) discute que as primeiras investigações relacionadas ao ensino tinham um caráter pragmático, cujo objetivo era olhar para o trabalho do professor na tentativa de mensurar a sua eficácia. Pesquisas com essa abordagem criam a hipótese do *efeito escola, efeito professor*²⁶. Por outro lado, são realizadas pesquisas que fortalecem a ideia de que as aprendizagens possuem um caráter multideterminado, demonstrando a importância do papel do professor, pois *o professor faz diferença*. Outras abordagens consideram uma gama de variáveis e investigam a eficácia dos professores dentro de uma concepção interativa. Com base nisso, Saujat (2004)

²⁵ Atualmente, o grupo é liderado por Eliane Lousada (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP)

²⁶ Segundo o autor, isto está relacionado à tentativa governamental de obter indicadores da eficácia dos professores, que possibilitam tecer previsões sobre a aprendizagem escolar. Considera-se, portanto, a visão de que a forma de ensinar tem relação com a produção dos resultados escolares.

o autor abre a discussão acerca do *ensino como trabalho*, cujo engajamento é dificultado enquanto se perdura a atenção dada ao trabalho *de ensino*, do ponto de vista prescritivo, positivista e aplicacionista.

A perspectiva do *ensino como trabalho*, heurísticamente construído no campo da psicologia do trabalho, notadamente da Ergonomia francesa (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) e da Clínica da Atividade (FAÏTA, 2004; CLOT, 1999; 2007; 2010), posiciona o olhar sensível do pesquisador sobre a atividade do professor como uma unidade de análise, que leva em consideração dimensões cognitivas, afetivas, didáticas, sociais, históricas, psicológicas, culturais, identitárias, entre outras, pois reconhecer o ensino como trabalho é reconhecer que este é “um trabalho que tem a mesma estrutura de qualquer trabalho” (SCHNEUWLY, 2002, p. 23). Tal perspectiva, adotada pelo GELIT, fundamenta a pesquisa em questão.

Machado (2007) discute o percurso histórico do valor atribuído ao termo trabalho, identificando que sua conotação negativa (no século XVI, atrelado sua necessidade para subsistência; e a partir da Reforma Protestante, no sentido de ser improdutivo ou de não gerar riqueza). Segundo a autora, é apenas a partir do século XX, com a Revolução Industrial e a disseminação da concepção mecanicista de trabalho, que o termo ganha uma nova conotação, de importância, como resultado de uma demanda capitalista. É nesse contexto taylorista e fordista que os pesquisadores das Ciências do Trabalho, mais especificamente da Ergonomia Francesa, se empenham em analisar as situações de trabalho com vistas à avaliação de saúde dos trabalhadores e à melhoria das suas condições de trabalho.

Segundo Machado (2007, p. 89), foi a partir de uma política neoliberal direcionada à *formação de professores* para que estes pudessem atender às novas demandas do mercado que a Ergonomia passou a investigar o trabalho do professor. Em meio a esse processo, as prescrições impostas pelo governo intensificaram a busca, por parte de pesquisadores, por um melhor entendimento acerca deste trabalho ainda incompreendido e enigmático.

Com isso em mente, a autora (MACHADO, p. 91-92) delinea algumas características acerca da atividade do trabalho do professor com base nos estudos do ISD, da Ergonomia e da Clínica da Atividade, considerando-a como:

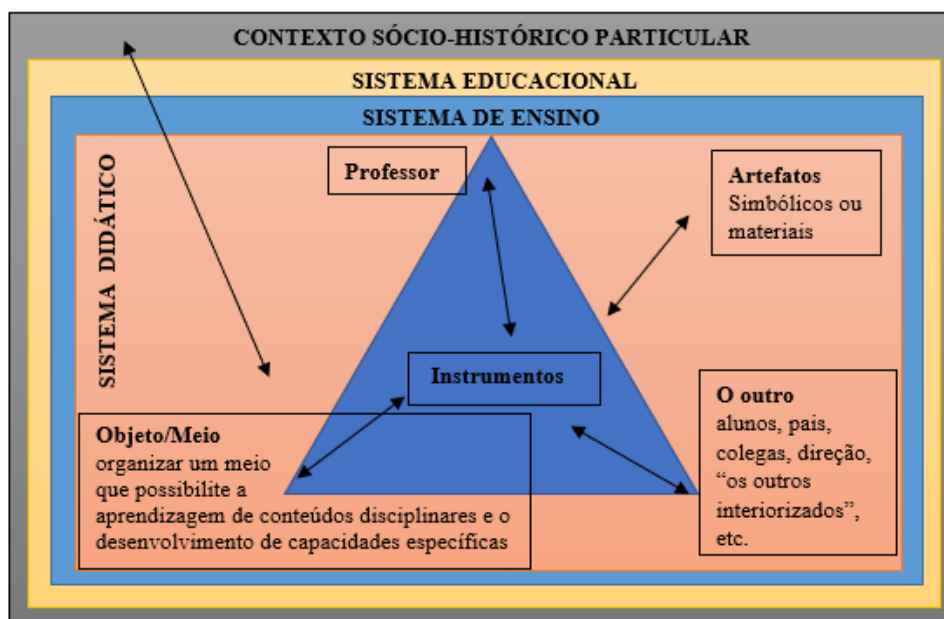
- i) **situada**, que considera a influência do contexto, sendo ela pessoal e única (pois envolve as dimensões física, cognitiva, emocional, etc. do trabalhador) e impessoal (considerando que há tarefas impostas por outrem ou prescritas);
- ii) **prefigurada ou planificada pelo próprio trabalhador**, considerando que ele também cria e reelabora prescrições para si mesmo (ex. planifica sempre iniciar as aulas

totalmente em inglês; sempre separar os alunos em duplas; não utilizar o livro didático por completo, mas adaptá-lo, produzindo materiais extras etc.);

- iii) **mediada por instrumentos materiais ou simbólicos**, pois se apropria de artefatos construídos no meio social (ex. quadro negro/branco; chave da sala, livro e materiais didáticos, projetor, BNCC);
- iv) **interacional**, na medida em que se relaciona com vários outros, inclusive com o meio e seus instrumentos (simbólicos ou materiais);
- v) **interpessoal**, pois envolve a interação com outros (colegas, instituição, famílias, alunos, inclusive consigo próprio);
- vi) **transpessoal**, devido à relação com “modelos de agir” ou gêneros da atividade construídos pelo coletivo de trabalho (CLOT, 1999/2007) – por ex. a divisão das disciplinas de inglês: do ensino regular (responde à BNCC) e do curso (não responde à BNCC);
- vii) **conflituosa**, no sentido de que os trabalhadores precisam realizar escolhas em situações difíceis (ex. continuar dando a aula em inglês, mesmo que ache que os alunos não estão compreendendo; usar um livro didático inespecífico para atividade etc.);
- viii) **fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades do trabalhador, ou fonte de impedimento para essas aprendizagens e para esse desenvolvimento**, como resultado das escolhas que podem ou não ampliar o agir (ex. quando escolhe usar o inglês por toda a aula e investe em outras estratégias – tal como simplificar a fala, se comunicar mais lentamente, trabalhar a gerenciamento de sala para potencializar, dentre várias outras coisas, a atenção dos alunos etc.).

Diante disso, a autora cria uma ilustração que sintetiza, como ela mesma coloca, os elementos básicos do trabalho do professor, tal como na figura a seguir.

FIGURA 2 – ELEMENTOS BÁSICOS DO TRABALHO DO PROFESSOR



Fonte: Adaptado de Machado (2007, p. 92)

Um aspecto que chama atenção a respeito dessa ilustração é a interrelação das partes, representada pelas setas. Ainda que o trabalho do professor pertença ao sistema didático, o pesquisador munido de uma perspectiva de atividade de trabalho tal como concebida pela Clínica da Atividade alargará o campo de visão para encontrar as relações do que acontece dentro da sala com o contexto sócio-histórico, o sistema educação e o sistema de ensino. Além disso, ajustará a acuidade suficientemente bem para perceber as demais relações que o sujeito mantém dentro do próprio sistema didático, ou seja, as relações com: o objeto (que vai além do ensino, de língua, por exemplo; mas que se preocupa com a construção de um meio-aula (AMIGUES, 2004), ou uma “cultura de sala de aula”, tal como colocado por um dos colaboradores desta pesquisa); com o outro (que vai desde os alunos às vozes interiorizadas – discurso interior - pelo próprio sujeito); e com os artefatos materiais ou simbólicos pré construídos (também são prescritivos) para, através da sua apropriação, criar instrumentos para o agir e por eles ser transformado.

Machado (2007) argumenta, ainda, que o objeto do trabalho do professor consiste na criação de um “meio propício para a aprendizagem de conteúdos específicos das diferentes disciplinas e o desenvolvimento de capacidades específicas” (MACHADO, p. 93). Essa constatação já é suficiente para perceber que o trabalho docente ultrapassa as barreiras da sala de aula, pois o processo de planejamento e de avaliação são essenciais para a concretização desse meio.

A compreensão de que o trabalho do professor não se dirige exclusivamente para a atividade dos alunos permite lançar um olhar sobre outros aspectos envolvendo a prática. Amigues (2004), através de uma abordagem ergonômica, compreende que os objetos constitutivos do trabalho do professor, cruciais para a análise dos dados desta pesquisa, incluem: i) **as prescrições**, que correspondem às normas impostas sobre os professores pelos sistemas ou por ele próprio (autoprescrição); ii) **os coletivos**, um mesmo professor pode pertencer a vários coletivos, tais como um específico da disciplina (os professores da disciplina de inglês, por exemplo); os professores da turma; os encontros pedagógicos, e ao coletivo mais abrangente, o da profissão; iii) **as regras de ofício** (na perspectiva da Clínica da Atividade, este se refere ao gênero profissional), aquilo que desperta uma característica em comum entre os profissionais, tais como a linguagem do *métier*, gestos genéricos, memória social da profissão, etc.; e iv) **as ferramentas**, disponíveis para uso do professor e dizem respeito a materiais concebidos por terceiros, tais como manuais, fichas pedagógicas, exercícios ou por ele próprio. Uma questão interessante acerca das ferramentas tem a ver com o seu potencial para desenvolvimento, tendo em vista que é a partir da transformação dessas ferramentas em algo mais situado, mais específico para uma determinada prática, determinada turma que ela vira instrumento do agir, significativa para o professor e para seus alunos.

Dada as variáveis que contribuem para e impedem a atividade do professor, compreendo, tal como defendido por Clot (2007) que o confronto também com o não realizável precisa acontecer porque impõe “todo o seu peso sobre a atividade presente” (CLOT, 2007, p. 116). A esse respeito, a seguir apresento alguns conceitos-chave importantes para a análise da atividade docente.

O primeiro diz respeito ao **trabalho prescrito** e o segundo ao **trabalho realizado**. Sobre essas duas nomenclaturas, Lousada (2004, p. 275) comenta que o trabalho prescrito é a “tarefa dada, *prescrita* pela instituição, ao passo que o trabalho realizado pode ser considerado como a atividade que é efetivamente realizada”. Por conseguinte, como resultado dos estudos da Clínica da Atividade (CLOT, 2007), o trabalho ganha uma nova significação: o de meio para o desenvolvimento humano (MACHADO, 2004). Para compreender tal processo, a Clínica da Atividade leva em consideração a subjetividade na análise do trabalho e, a partir da influência de Vygotsky, Luria e Leontiev (1998), estabelece os seguintes conceitos: o ‘real’ da atividade, gênero de atividade e estilo da ação (CLOT, 2007; SOUZA-E-SILVA, 2004).

Desse modo, Clot amplia o conceito de trabalho realizado ao introduzir o de **trabalho real (ou real da atividade)**, que engloba não somente o que foi efetivamente executado pelo

profissional, como também aquilo que não se realizou, em virtude de uma série de impedimentos, e do que é possível realizar (LOUSADA, 2004, p. 275). Além disso, Clot também traz o conceito de *gênero profissional* ou *de atividade*. Este conceito baseia-se nos *gêneros do discurso* de Bakhtin (1992 [1979]), que estabelece os *tipos relativamente estáveis de enunciados* (p. 36) em uma situação comunicativa específica, para explicar que os enunciados se moldam ao *horizonte social* e à *situação* da enunciação. Para Clot, o gênero profissional corresponde à história de um grupo, que se renova a partir das ações de um coletivo de trabalho que pode impulsionar atualizações no gênero profissional, que possui componentes de ordem explícita (ex. normas), e subentendida; seria “como uma ‘senha’ conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional” (CLOT, 2007, p. 41).

A Autoconfrontação (simples ou cruzada) e a Instrução ao Sósia são métodos de análise desenvolvidos no campo da Psicologia do Trabalho cujo objetivo repousa sobre analisar e modificar “situações reais de trabalho degradadas” (CLOT, 2010, p. 228), considerando as relações do sujeito individual e o coletivo. A autoconfrontação possui algumas etapas que incluem, em um primeiro momento, a formação de um coletivo de profissionais voluntários, a observação de situações de trabalho e a determinação da sequência de atividade a ser gravada em vídeo; e em um momento posterior, acontece a gravação em vídeo, a partir da qual o profissional irá ou se confrontar ao assistir ao vídeo (confrontação simples) e/ou se confrontar ao assistir ao vídeo, mas junto com o pesquisador e um colega que já se confrontou.

Na Instrução ao Sósia (IS), o professor tem a oportunidade de refletir sobre o seu agir, “seu raio e ação, seu poder de agir sobre o próprio meio e sobre eles mesmos” (CLOT, 2010, p. 208). Este método tem seu início ainda na década de 70, em Turin, na Itália. Um grupo de metalúrgicos que trabalhavam na FIAT passariam por um curso de formação no qual o pesquisador Ivar Oddone e seus colaboradores, pesquisadores atrelados ao campo da Psicologia do Trabalho, foram convidados a auxiliar. O que lhes chamou a atenção foi que os trabalhadores da fábrica, ao tratar do trabalho que desempenhavam, mobilizaram outras instâncias da atividade que não apenas a tarefa prescrita (ODDONE; RE; BRIANTE, 1981) e que seria o trabalho real (incluindo os impedimentos e o trabalho não realizado) o verdadeiro objeto a ser investigado com vistas a melhorar todo o funcionamento institucional.

Foi percebido, portanto, que ao propor que alguém instrua outra sobre alguma experiência própria, o profissional tem a oportunidade de desenvolver-se porque ao reviver a experiência, o indivíduo passa por um processo de “tomada de consciência”, através do qual a percebe com outro olhar, e, por consequência, tem o potencial para desencadear transformações.

Reviver a experiência vivida permite “redescobrir o que ele [o passado] havia sido como uma possibilidade realizada entre outras possibilidades não realizadas que nem por isso deixaram de agir” (CLOT, 2010, p. 201). Com isso em mente, Oddone, Re e Briante (1981) reformulam o método para incluir o Sósia, responsável por propiciar esse deslocamento do participante sobre sua atividade no passado, revivê-la no presente e, a partir da tomada de consciência, incitar transformações para o futuro. Para que isso fosse possível, quatro frentes deveriam ser acionadas: i) relações com a tarefa; ii) relações com os pares no coletivo de trabalho; iii) relações com a hierarquia; iv) relações com as organizações formais e informais do mundo do trabalho. O gatilho para isso é a pergunta que é lançada ao colaborador, sendo ela: “Suponha que eu seja seu sósia e que amanhã eu deva lhe substituir no seu trabalho, quais são as instruções que você gostaria de me transmitir a fim de que ninguém perceba a substituição?”²⁷ (CLOT, 2007, p. 144).

Na Clínica da Atividade, Clot (2007) apropria-se do método e faz algumas alterações que incluem o pesquisador poder interferir para garantir maior riqueza de detalhes e o colaborador ser orientado a utilizar a segunda pessoa do singular (você, tu) ao passar as instruções e, ao final, o colaborador²⁸ transcrever o áudio para que, então pudesse realizar o comentário escrito sobre as suas impressões.

A escolha pela IS foi influenciada pelos trabalhos de Pérez (2009; 2014), Freudemberger (2015), Aragón (2016) e Tognato (2009) e também pelo fato de que a hierarquização característica do método (pelo motivo de seguir uma ordem cronológica), permite que o texto-discurso de apresente mais como uma descrição, favorecendo a evidenciação dos elementos prescritivos; ou seja, nesse sentido, ele tende a ser menos subjetivo que a autoconfrontação (em que modalizações apreciativas, por exemplo, se demonstram mais frequentes). Além disso, sem o recurso visual presente na autoconfrontação, o método de IS leva o indivíduo a dialogar consigo mesmo, ou reviver a experiência vivida, para que possa, então, passar a instrução. E, nesse processo, perceber elementos do trabalho até então não tão evidentes. Resultante disso há também a dupla descrição da atividade, pois o instrutor deverá explicar não apenas o que fazer,

²⁷ Vale ressaltar aqui que essa pergunta foi colocada aos professores colaboradores da pesquisa quando da apresentação do TCLE e, por esse motivo, não consta nas transcrições das gravações da sessão de Instrução ao Sósia. A ideia do teste piloto, que mencionarei na seção de Metodologia, valeria, inclusive, para garantir que esse passo fosse executado ou lembrado após o início da gravação.

²⁸ Nesta pesquisa, decidi por realizar as transcrições em vez dos colaboradores. O motivo é que os áudios ficaram longos e demandaria muito do tempo deles. Assim, apenas encaminhei os áudios para que eles pudessem ouvir e realizar o comentário escrito. Em seguida, após finalizadas as transcrições, disponibilizei todo o material, salvo em google drive.

mas como se comportar (TOGNATO, 2009). Por fim, considerando que busco compreender exatamente como a construção do meio-aula se dá pelos colaboradores e que os textos gerados pela IS tendem a seguir mais a linhas do *como fazer* (RODRIGUES, 2010), vejo que o método se alinha bem à proposta da pesquisa.

A experiência da IS, então, mobiliza particularidades do trabalho que podem servir para ampliar o raio de atuação profissional, o que julgo ser necessário em qualquer contexto, mas mais importante ainda para o desta pesquisa, pelos motivos já citados anteriormente. Nos próximos parágrafos, detalharei o procedimento a partir do seu surgimento na área da Psicologia do Trabalho para sua aplicação nas pesquisas acerca do trabalho do professor.

Nesses termos, concluo que a proposta da IS permite ao participante uma oportunidade para repensar sua prática, já que este “contato social consigo mesmo” (VYGOTSKY, 1925/1994, p. 47), isto é, refletir sobre o trabalho a partir de uma perspectiva alheia, pode transformar a atividade. Sobre este ponto, Clot (2007) coloca que a atividade “[...] *pode* mudar de sentido ao se realizar em novas significações, depois de ter sido desvinculada de significações antigas em que o pensamento se achava “detido” (p.145). Desse modo, poder pensar a respeito do trabalho docente bilíngue e identificar, através do que foi, como também do que não foi realizado, é uma oportunidade ímpar para contribuir de alguma maneira para representações transformadoras do agir, bem como para o desenvolvimento da atividade docente bilíngue.

3.2 O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

“*Ciência do Humano*”. Bronckart (2006, p. 10) explicita que o ISD abarca conhecimentos que se baseiam no interacionismo social e, por esse motivo, deve ser considerado como uma corrente da ciência do humano, sem que haja distinção entre o linguístico, psicológico ou sociológico. Logo, a abordagem do ISD é transdisciplinar (BRONCKART, 2015) na medida em que dialoga, entre outros, com os constructos desenvolvidos no âmbito da linguística (SAUSSURE, 1916), da psicologia (VYGOTSKY, 1934; LEONTIEV, 1974), da sociologia (HABERMAS, 1987; RICOEUR, 1986), da filosofia da linguagem (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]²⁹), sendo os três últimos as referências sobre as quais focarei.

²⁹ Referencio a obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem” à Volóchinov, conforme discussões recentes acerca da autoria da obra, anteriormente atribuída à Bakhtin.

O ISD preocupa-se com a ontogênese do pensamento cognitivo ou a emergência do pensamento consciente. A tese central desta corrente está no papel da linguagem, mais especificamente nas práticas languageiras situadas (ou *textos-discursos*), pois defende que é a partir delas, da conjunção entre pensamento e linguagem e da interiorização do elemento semiótico, que o desenvolvimento humano acontece. Assim sendo, entende-se que as capacidades cognitivas são construídas a partir do sociocultural e da linguagem.

Um dos pilares do ISD diz respeito à abordagem psicológica de Vygotsky, que contestava a epistemologia dualista cartesiana cuja característica principal concentrava-se na separação entre o material (corpos, objetos) e o sujeito pensante com todas as suas ideias e sentimentos. Como resultado, Vygotsky adota a epistemologia monista de Spinoza, que entende a natureza como uma substância única; que o físico e o psíquico correspondem a apenas duas de muitas outras propriedades dessa substância, sendo elas as únicas às quais a inteligência humana tem acesso; e que essa inteligência apreende parcialmente os fenômenos físicos e psíquicos que compõem a substância única (BRONCKART, 1999, p. 26).

Apesar disso, como o próprio autor coloca, ancorar-se na proposta vygotskyana não significa dizer que há uma apropriação do conjunto de propostas psicológicas. Com isso, Bronckart (2006, p. 15) elenca três ressalvas aos postulados de Vygotsky, sendo eles: a) a falta de uma unidade de análise resultante de um conceito unificador (BRONCKART, p. 36 e 64); b) a desarticulação entre o social e psicológico (BRONCKART, p. 64); e c) a impossibilidade de associar unidades linguísticas (tipos de discurso) ao desenvolvimento humano, em razão da compreensão de que o desenvolvimento possui duas raízes disjuntas (BRONCKART, p. 66).

Nesse sentido, o ISD se ocupa em construir uma proposta de investigação que considera: i) o mundo dos pré-construídos sociais responsáveis pelas primeiras imagens mentais desde os primeiros meses de vida; ii) o papel central da linguagem na construção de ações e conhecimentos que levam ao desenvolvimento do pensamento consciente; e iii) que o desenvolvimento do funcionamento cognitivo ocorre através de um regime de “implicação de significações” (BRONCKART, p. 17).

Ao reexaminar o monismo redutor ou emergentista de Vygotsky, Bronckart (1999) propõe duas principais reformulações. A primeira diz respeito à “precipitação do comportamental (ou do físico) em um funcionamento psíquico elementar” (BRONCKART, p. 26). A segunda se refere à capacidade de o ser humano (e alguns mamíferos superiores) desprender o funcionamento psíquico elementar das “restrições genéticas e comportamentais

de sua constituição e tornar-se um mecanismo ativo e autorreflexivo, aparentemente sob o controle do organismo que é a sede desse funcionamento psíquico” (BRONCKART, p. 27).

O entendimento supracitado encontra na história da evolução humana um respaldo importante, pois:

[...] as capacidades biocomportamentais específicas dos organismos humanos tornaram possível a elaboração de atividades coletivas assim como de instrumentos a serviço de sua realização concreta (os instrumentos manufaturados) e de instrumentos a serviço de sua gestão de conjunto (os signos de linguagem), o que produziu o mundo econômico, social e semiótico que constitui, desde então, uma parte específica do ambiente humano; é, primeiramente, o encontro com essas propriedades radicalmente novas do meio, depois sua apropriação e sua interiorização pelo organismo, que, progressivamente, transformaram o psiquismo herdado da evolução e deram lugar à emergência do pensamento consciente em seu estado atual. (BRONCKART, 2006, p. 99).

Como consequência, o ISD rejeita a concepção biologizante e continuísta (a exemplo da obra de Piaget) a respeito do processo de hominização (aquisição de atributos particulares da espécie humana), que considera que capacidades biológicas maturariam sequencialmente em capacidades comportamentais e, em seguida, em capacidades sociointerativas.

Similarmente, esta ciência do humano se opõe a este reducionismo social ao argumentar que as capacidades psíquicas do ser humano são, simultaneamente, reflexo das interações sociais e instrumento de sua transformação (BRONCKART, p. 103). A razão por trás da rejeição está na adesão do caráter primeiro da atividade postulado por Leontiev (1974, p. 10). Para ele, a “atividade não é, portanto, uma reação ou uma totalidade de reações, mas um sistema constituído de estrutura, transformações internas, conversões e desenvolvimento”³⁰ e porque “em suas mais variadas formas, a atividade humana individual é um sistema que pertence a um sistema maior, o das relações sociais”³¹ (tradução própria). Sendo assim, “a construção das ações deriva de um processo genealógico, que se desenvolve a partir da atividade e, de forma mais ampla, do conjunto dos pré-construídos coletivos” (BRONCKART, 2008, p. 123).

Nesse sentido, a ciência do humano que o ISD constrói considera os fatos sociais como essencial para o estudo envolvendo o pensamento e a linguagem e assim o faz, de maneira descendente, ao evidenciar as formações sociais conforme descritas por Marx (1928); ao

³⁰ Texto original: “activity is thus not a reaction or a totality of reactions, but rather a system possessing structure, inner transformations, conversions, and development.” (LEONTIEV, 1974, p. 10).

³¹ Texto original: “In all its varied forms, the activity of the human individual is a system set within a system of social relations.” (LEONTIEV, 1974, p. 10).

analisar, tal como Durkheim (1898), as instituições sociais e como elas formam representações coletivas e, seguindo os passos de Habermas, ao organizar as representações coletivas em três tipos de mundos formais (objetivo, social e subjetivo - descritos mais na frente). A citação abaixo se refere, pois, ao programa de trabalho do ISD. Resumidamente, o ISD organiza os pré-construídos em três ordens: o das atividades humanas, o da atividade de linguagem e o dos mundos formais do conhecimento.

O nosso programa de pesquisa se organiza em método de análise descendente, que envolve três etapas: primeiro, a análise dos principais componentes dos pré-construídos específicos do ambiente humano; depois, o estudo dos processos de mediação sociossemióticos, em que se efetua a apropriação, tanto pela criança quanto pelo adulto, de determinados aspectos desses pré-construídos e, enfim, a análise dos efeitos dos processos de mediação de apropriação na constituição da pessoa dotada de pensamento consciente e, posteriormente, no seu desenvolvimento ao longo da vida (BRONCKART, 2008, p. 111).

O ISD está, portanto, inserido no esquema vygotskyano, ao qual acrescenta o papel e as propriedades da atividade de linguagem. Segundo Bronckart (2006, p. 104), “essa abordagem consiste, de início, em identificar e descrever o conjunto de construções da história social humana e em analisar suas relações de interdependência”. Vejamos, a seguir, outros estudiosos cujos trabalhos contribuíram para a construção da ciência do humano, a saber: Saussure e Bakhtin/Volóchinov.

Dando continuidade às contribuições de outros pesquisadores, o estatuto do signo saussuriano no quadro do ISD instaura o processo semiótico a partir da concepção de autonomização, em que as práticas languageiras se desprendem do meio para existirem na interioridade do sujeito, isto é, há uma precipitação do físico em psíquico.

De maneira mais específica, o ISD acomoda à corrente os seguintes postulados saussurianos: i) o caráter fundamentalmente social da língua; ii) a dimensão físico-psíquica indissociável do signo (isto é, a dupla essência da linguagem; a imagem acústica é indissociável do significado); iii) o caráter imotivado do signo (não existe uma relação de motivação entre, por exemplo, a aparência daquilo a que palavra “cadeira” se refere e o signo “cadeira”, ou seja, não se baseia em propriedades naturais); iv) o signo como sendo discreto (possibilita recortes, tal como concebido por Spinoza, em que o pensamento – caótico por natureza -, é forçado a se decompor); e v) o signo como arbitrário (ele não é negociado, apesar de ser social).

O signo, portanto, se impõe na coletividade, passando a existir na interioridade do sujeito). O fato de o signo ser arbitrário não significa que ele seja imutável e esse constructo,

para Bronckart (1999, p. 23), é de grande contribuição para interrelacionar a linguagem, as línguas e o pensamento humano, pois:

[...] é no quadro dessas formas sócio-discursivas [*langagières*] particulares e arbitrárias que se organizam as representações humanas. Além de essa análise contemplar a tese do caráter fundamentalmente social do pensamento humano [...], ela também mostra que os signos são entidades representativas duplas ou desdobradas; apresentam-se, segundo a fórmula de Sapir (1921/1953), como *envelopes* que reúnem representações individuais, ou ainda como representações (sociais) de representações (individuais). Quando a criança interioriza, interioriza-os com essa propriedade metarepresentativa, que possibilita um **desdobramento**³² do funcionamento psíquico. (BRONCKART, p. 55).

Dada a excepcionalidade do ser humano no que diz respeito à utilização de instrumentos semióticos que o permitiu realizar “uma transformação radical do meio, provocou a emergência [...] do que Dilthey (1947) qualificava de ‘mundo de obras e de cultura’” (BRONCKART, 2006, p. 103), o ISD delinea como objeto de análise as ações de linguagem utilizadas no meio social. Afinal, em congruência com o pensamento de Ricoeur (1986), a ação do ser humano é uma parte de um todo social e seus efeitos são maiores do que conseguimos enxergar.

Assim como o método indireto proposto por Vygotsky (FRIEDRICH, 2012), Bronckart (2006, p. 69) defende que, através de um recorte no fluxo das ações de um agente específico, é possível “avaliar o lugar que ocupam as representações conscientes do agente no desenvolvimento da ação assim isolada”, tendo em vista que as ações do autor denunciam marcas cognitivas que seriam inacessíveis pela aplicação de um método direto.

Há, pois, do ponto de vista psicológico, representações de um agente sobre sua atividade (coletiva) e uma responsabilidade individual decorrente dela. Isto porque, ao agir no mundo, o homem o representa à sua maneira, considerando o espaço sócio-histórico-cultural em que está inserido; acionando o seu psiquismo para aplicar os filtros necessários a esse todo caótico. Trazendo essa compreensão para o sentido prático da pesquisa aqui realizada, uma das representações que C2 faz sobre sua atividade docente bilíngue é a de que ela realiza “um trabalho um pouco individual” (isto é, ela faz uma avaliação apreciativa – *trabalho um pouco individual* – da atividade coletiva). Por conseguinte, uma das variáveis que está atrelada a essa avaliação é a de que, entre os professores da disciplina de inglês, a dela é a que **precisa** seguir o currículo, o elemento prescritivo (e inespecífico) da BNCC, trazendo para si o peso da

³² Grifo do autor, que retoma o termo para explicar que esse processo é intrínseco ao psiquismo autorreflexivo.

responsabilidade de garantir o cumprimento da BNCC ao mesmo tempo em que trabalha o bilinguismo.

Nesse sentido, “[...] a emergência do agir comunicativo, além de ser constitutiva do psiquismo especificamente humano, é também constitutiva do social propriamente dito” (BRONCKART, 1999, p. 33) e essencial para o processo de hominização.

Retomando Habermas, as representações podem ser divididas em três mundos que compõem a “teoria do agir comunicativo” e, sobre este último, Pérez (2009, p. 29) explica que o ISD adotou a noção habermasiana de que “para que qualquer atividade se desenvolva, é preciso que o grupo de interactantes partilhe certos conhecimentos [...]” que compõem esses mundos e que “toda atividade de linguagem é avaliada a partir das características desses mundos, que servem de base, também, para a avaliação do próprio agente (individual) no que diz respeito a suas ações” (PÉREZ, 2009).

As coordenadas formais desses três mundos são, portanto, produto de negociações coletivas, que regem suas atividades. Os três mundos incluem: i) **o mundo objetivo**, que corresponde aos aspectos físicos que caracterizam o agir teleológico em que a ação é avaliada segundo o critério de verdade e eficácia (um exemplo dos dados inclui a avaliação de que o livro didático está desatualizado em relação à BNCC); ii) **o mundo social**, que, organiza, normatiza e regulamenta convenções e caracteriza o agir regulado por normas e pode ser avaliado quanto às pretensões de legitimidade; (um exemplo dos dados inclui a avaliação de obrigatoriedade de uso da BNCC e de que cada professor tem a chave da sua sala) e iii) **o mundo subjetivo**, que corresponde às experiências vividas e caracteriza o agir dramático, podendo este ser avaliado quanto ao critério de veracidade (BRONCKART, 2006, p. 70-71) – um exemplo dos dados inclui a avaliação de que o trabalho desempenhado tem sido um pouco individual -.

Existe, assim, na atividade humana, um processo dialógico e polifônico (tal como concebido pelo Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]) na sua obra intitulada “Marxismo e Filosofia da Linguagem”) tendo em vista a genericidade das produções linguageiras. Os signos linguageiros encontram-se, pois, no interstício do individual e do social pela razão de estarem constantemente sob (re)avaliação, posição esta que contribui para a revitalização dos valores atribuídos aos signos (FREUDENBERGER, 2014). Dessa maneira, “nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana” (VOLÓCHINOV, 2017

[1929], p. 181). Logo, o discurso interior, tratado tanto por Volóchinov (2017 [1929]) quanto por Vygotsky (2008 [1934]) caracteriza-se como sendo também da ordem do social, dialógico e semiótico.

Outro ponto herdado do pensamento filosófico do Círculo de Bakhtin diz respeito à utilização da língua, ou dos enunciados, os quais Bronckart (1999) nomeia de *textos-discursos*. Assim como para os primeiros, Bronckart considera os textos como produções de linguagem situadas em um determinado contexto social, histórico e cultural, ou seja, sempre marcada pela alteridade.

Isto posto, o ISD postula que a construção de diferentes interpretações do agir se dá pelos textos, na medida em que organizam o mundo objetivo e social e pelos textos na medida em que se desencadeia uma autorreflexão como resultado da interação no meio social, em um grupo cultural ou comunidade linguística. Além disso, devido aos mundos resultarem de uma atividade humana coletiva, também se transformam permanentemente (BRONCKART, 1999, p. 35). Assim, antes de apresentar os procedimentos metodológicos do ISD, vale tecer alguns últimos comentários sobre a morfogênese da ação.

O ISD postula que há três níveis de estudo relacionados à problemática da morfogênese da ação: o plano dos pré-construídos; o plano sincrônico da realização do agir e o plano dos processos de desenvolvimento das pessoas e dos fatos sociais (BRONCKART, 2008, p. 126-129).

No primeiro plano encontram-se os modelos de atividade e os modelos de ação, cujas características irão depender das condições do meio social. Por considerar que esse meio social propõe configurações verbais do agir, ele é reconhecido como lugar de morfogênese da ação. O trabalho docente, tema dessa pesquisa, constitui um tipo de agir; uma prática socialmente organizada, com normas, relações hierárquicas e atribuições específicas.

Ainda sobre o primeiro plano da morfogênese da ação, o autor, primeiramente diferencia ação (significante)³³ de acontecimento e, eventualmente, ação de atividade. Ao definir ação, primeiramente trata de acontecimento como um fenômeno desprovido de motivo e intenção, produzido na natureza, circunscrito no espaço-tempo e que mantém uma relação de causalidade. O exemplo que o autor traz é: “duas telhas caem do teto sob efeito do vento” (BRONCKART, 1999, p. 39). Em uma situação oposta (retirada do *corpus*), o professor Colaborador(a) 1 decide separar os alunos em duplas, em vez de grupos de quatro, porque percebeu que a conversa

³³ Para Bronckart (2006), a ação a que se refere é “Ação significativa, ou seja, ação enquanto mobilizadora de representações conscientes e ativas do agente.”

diminui e ele consegue dar atenção especializada (L 333-336, IS). Nesse exemplo, Colaborador(a) 1 possui propriedades psíquicas que o motivam a realizar algo. Seu motivo de agir está no fato de que ele sente a aula prejudicada pela conversa nos grupos maiores, a intenção está na ação de separar os alunos em duplas e a responsabilidade está sobre ele quando ele efetivamente conclui a *ação*.

Portanto, “a ação [...] constitui, de fato, essa unidade de análise reivindicada para a psicologia por Vygotsky, dado que mobiliza e coloca em interação as dimensões físicas (ou comportamentais) e psíquicas (ou mentais) das condutas humanas” e que não pode ser objeto de uma relação causal. Diante do exposto, retomo que o ISD tem como tese central que “a ação constitui o resultado da **apropriação** (grifo do autor), pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 1999, p. 40).

Estendendo a discussão sobre ação e atividade, Bronckart *et al.* (2004) consideram a atividade como uma interpretação do agir motivado e intencionado coletivamente e a ação como uma interpretação do agir motivado e intencionado individualmente. A esse respeito, também tece as seguintes considerações:

O fenômeno sob análise se apresenta, de início, como uma **atividade** coletiva, no contexto de uma formação social; é nesse nível que ele é objeto da Sociologia. Mas esse mesmo fenômeno torna-se objeto da Psicologia, quando se introduz um questionamento sobre a responsabilidade assumida por um agente singular no desenvolvimento da atividade; e é o próprio questionamento que delimita a parcela da atividade sob responsabilidade individual, ou a **ação significativa** (BRONCKART, 2006, p. 69).

No plano sincrônico do agir, há a evidenciação de uma consciência prática do actante, na medida em que este reflete sobre seu agir. A partir do momento em que o actante comenta sobre o seu agir, essas produções verbais se caracterizam por uma consciência discursiva. Para finalizar, no último plano, aborda-se questões relacionadas às características do agir linguageiro posto em prática para comentar sobre o agir no trabalho.

Apresentadas as principais teorias que embasam o ISD, avanço para a descrição do método de análise, que se constitui de maneira descendente ao iniciar pelo contexto de produção dos textos-discursos (isto é, das atividades sociais) e vai às atividades de linguagem, aos textos e, por fim, aos componentes linguísticos.

O contexto de produção de textos para o ISD corresponde aos “parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (BRONCKART, 1999, p. 93), os quais estão organizados em dois conjuntos: um referente ao mundo físico e outro

referente ao mundo social e subjetivo. O primeiro inclui os textos produzidos em um contexto físico, que pode ser composto de: i) um lugar de produção (lugar físico em que o texto é produzido); ii) o momento de produção (ou o tempo em que o texto é produzido); iii) o emissor (a pessoa que produz o texto oral ou por escrito); e o iv) receptor (a pessoa que recebe o texto). O segundo plano pressupõe uma interação comunicativa e se refere ao mundo sociosubjetivo, que se desdobra em quatro aspectos principais: i) o lugar social (enquanto formação social, por ex. família); ii) a posição social do emissor (refere-se ao papel adotado pelo emissor, a exemplo de professor); iii) a posição social do receptor (papel social desempenhando enquanto destinatário, por ex. o papel de aluno); e iv) o objetivo da interação, que caracteriza o propósito da comunicação.

A análise do ambiente humano é o primeiro trabalho a ser desenvolvido, de acordo com nosso programa de pesquisa, devendo ela incidir sobre os quatro elementos principais desse ambiente: as atividades coletivas, as formações sociais, os textos e os mundos formais de conhecimento” (BRONCKART, 2008, p. 112).

Dada a apresentação de análise do contexto, passo agora para a abordagem teórico-metodológica do ISD que entende que “todo texto é organizado em três níveis superpostos e em parte interativos, que definem o que chamamos de *folhado textual*” (BRONCKART, 1999, p. 119, grifo do autor), sendo eles: a infraestrutura geral do texto, por mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Contudo, essa organização foi atualizada (MACHADO; BRONCKART, 2009) e é esta a fundamentação da análise dos textos gerados nesta pesquisa. Os níveis foram modificados para: o nível organizacional, o nível enunciativo e o nível semântico (do agir).

FIGURA 3 – NÍVEIS DE ANÁLISE

NÍVEL ORGANIZACIONAL	NÍVEL ENUNCIATIVO	NÍVEL SEMÂNTICO
• Plano Global • Tipos de discurso • Sequências • Mecanismos de textualização ▪ Conexão ▪ Coesão	• Índices de pessoa • Vozes • Modalizações	• Figuras interpretativas do agir

Fonte: Araújo (2015).

Segundo Machado e Bronckart (2009), o nível organizacional compreende o plano global do texto, a sequência global, os tipos de discurso e os mecanismos de textualização (conexão e coesão). Já no nível enunciativo, encontram-se as marcas de pessoa, as vocês e as

modalizações. Por fim, o nível semântico compreende os níveis organizacional e enunciativo, revistos a partir da semiologia do agir, em que se verifica de que modo os diferentes registros do agir se configuram em diferentes textos.

O conteúdo temático (ou referente), identificado a partir do plano global do texto, corresponde ao conjunto de informações presentes em um texto a partir das unidades declarativas da língua natural utilizada. Bronckart (1999, p. 97) explicita que:

Um texto pode ter como tema objetos ou fenômenos referentes ao mundo físico (por exemplo, a descrição de um animal e de suas condições de vida), pode abordar fenômenos referentes ao mundo social (por exemplo, discutir os valores em uso num grupo), pode veicular temas de caráter mais subjetivo ou pode ainda combinar temas de dois ou de três desses mundos.

A análise no nível organizacional também permite a identificação de tipos de discurso. Sobre estes, Bronckart (1999, p. 138-139) comenta que são “formas correlatas à (ou reveladora da) construção das coordenadas de mundos virtuais (ou mundos discursivos), radicalmente diferenciáveis do mundo empírico dos agentes [ou mundo ordinário]”. A esse respeito, o autor explicita que há dois subconjuntos que se relacionam para construir os mundos discursivos. O quadro abaixo resume as relações entre eles e as instâncias de agentividade.

QUADRO 4 – COORDENADAS DOS MUNDOS DISCURSIVOS

		CONJUNÇÃO	DISJUNÇÃO
		EXPOR	NARRAR
RELAÇÃO AO ATO DE PRODUÇÃO	Implicação	Discurso Interativo	Relato Interativo
	Autonomia	Discurso Teórico	Narração

Fonte: Adaptado de Bronckart (1999, p. 157).

Pelo quadro anterior, podemos ver que na relação de conjunção os discursos estão na ordem do expor e as coordenadas de ação que organizam o conteúdo temático estão em um mundo representado, conjunto ao mundo ordinário. Para o discurso interativo, tem-se uma “implicação dos parâmetros físicos da ação de linguagem em curso” (BRONCKART, 1999, p. 158), enquanto para o discurso teórico, há “uma autonomia completa em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem de que o texto se origina” (BRONCKART, 1999, p. 160).

Já na relação de disjunção, as coordenadas de ação que organizam o conteúdo temático estão ancoradas em outro mundo, disjunto do discursivo. No relato interativo, o indivíduo se projeta, sai de si mesmo e ancora-se nesse outro mundo (a exemplo de uma autoconfrontação, em que o indivíduo avalia a si próprio) mas o faz de maneira implicada. A narração faz uma referência a um espaço-tempo anterior ao de produção, de maneira autônoma.

Ainda no nível organizacional, tem-se os mecanismos de coesão nominal, que são utilizados para identificar os principais actantes presentes no texto e para relacioná-los com as representações. Por outro lado, os mecanismos de conexão demarcam as fases das sequências e dos tipos de discurso (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 57).

O segundo nível de análise se ocupa em encontrar o grau de responsabilidade enunciativa através das marcas de pessoa, dêiticos de lugar e espaços, marcas de inserção de vozes, modalizadores do enunciado e modalizadores subjetivos e de adjetivos (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 58). Os modalizadores do enunciado correspondem a unidades linguísticas que demarcam um posicionamento “de uma instância enunciativa sobre o conteúdo da proposição enunciada” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 61). Essas modalizações podem ser lógicas (grau de verdade), deônticas (grau de necessidade), apreciativas (avaliação subjetiva) e pragmáticas (verdade incontestável). (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 61).

O Quadro 5 a seguir resume as principais características funcionais de cada modalização e exemplos pertinentes a cada uma delas.

QUADRO 5 – MODALIZAÇÕES, FUNÇÕES E EXEMPLOS

MODALIZAÇÕES	FUNÇÕES	EXEMPLOS	EXEMPLOS DO CORPUS
Lógicas (ou epistêmicas)	“[...] consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada em critérios (ou conhecimentos) elaborados e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o mundo objetivo , e apresentam elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc.”.	<i>poder; dever; talvez; necessariamente; ser evidente que</i>	“o livro [<i>didático</i>] ele tá desatualizado em relação a BNCC ”
Deônticas	“[...] consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social , apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso”.	<i>dever, ter, obrigação de, lamentável</i>	“uma <i>fellow</i> que tá lá e ela sempre fala [...]que eu preciso desacelerar e simplificar o máximo [...] falar mais devagar porque dentro desses horários todos, eles têm estudos individuais que servem para que as tutoras, auxiliem”
Apreciativas	“[...] consistem em uma avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático, procedente do mundo subjetivo da voz que é a fonte desse julgamento, apresentando-os como benéficos, infelizes, estranhos etc., do ponto de vista da entidade avaliadora”.	<i>gostar, apreciar, odiar, infelizmente, felizmente</i>	“eu gosto muito de usar livro didático”

Pragmáticas	“[...] contribuem para a explicitação de alguns aspectos da <i>responsabilidade</i> de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição, etc.) em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções, razões (causas, restrições etc.), ou ainda, capacidades de ação”.	<i>tentar, querer, saber, pretender</i>	“ preciso [no sentido de pretender] retomar essa questão do planejamento com o tempo e deixar mais claro para os alunos o que é esperado deles naquela aula”
--------------------	---	---	--

Fonte: Adaptado de Bronckart (2012, p. 330-332, grifos da autora).

Pode-se perceber que as classificações das modalizações fazem referência aos três mundos de Habermas: o objetivo, social e subjetivo e se relacionam com o conteúdo temático na medida em que o interpretam (BRONCKART, 2012). Os exemplos do autor para cada modalização demonstram estruturas pertencentes: aos tempos verbais, verbos auxiliares de modo, advérbios ou locuções adverbiais e orações impessoais.

A partir desses mecanismos enunciativos, julgo possível identificar características particulares ao trabalho docente bilíngue, possibilitando uma leitura crítica a respeito das representações do agir profissional.

Por fim, considerando que “a análise de um dos níveis ilumina a análise do outro, principalmente quando se trata dos resultados das análises do nível organizacional e do enunciativo [...]” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 53) essa pesquisa irá trabalhar o conteúdo temático e as modalizações presentes nos textos-discursos gerados pelo método de Instrução ao Sósia para observar os principais temas e suas relações com a construção do meio-aula em escola bilíngue pública, conforme explicitado na seção metodológica a seguir.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Sobre a questão do planejamento voltado especificamente para o bilinguismo, comento da dificuldade que temos em defini-lo como parte de uma metodologia específica [...] Causa um pouco de ansiedade e frustração essa dificuldade [...]

(Colaborador(a) 2 – texto reflexivo da sessão 1, Partes I e II)

Como já dito, o objetivo geral deste trabalho é analisar como dois professores de Língua Inglesa interpretam seu trabalho e a construção do meio-aula em uma escola bilíngue municipal na PB. Este capítulo destina-se à exposição da natureza da pesquisa, do contexto no qual os diferentes atores dessa atividade estão inseridos e, por fim, dos caminhos metodológicos adotados para a geração, seleção e análise do *corpus* através dos textos/discursos gerados. Para tanto, discuto a escolha pelo procedimento de Instrução ao Sósia seguida de um comentário escrito.

4.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa está em consonância com a descrição de pesquisa qualitativa defendida por Flick (2009), pois considera as diferentes perspectivas advindas dos contextos sociossubjetivos dos participantes, como também da pesquisadora, levando em consideração “um conjunto de crenças e de sentimentos em relação ao mundo e ao modo como este deveria ser compreendido e estudado” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 34). Como consequência, a pesquisa qualitativa se torna capaz de melhor refletir e refratar as particularidades do objeto em questão porque “a geração básica de significado é sempre social, ocorrendo a partir da interação com a comunidade humana” (CRESWELL, 2007, p. 27). Portanto, esta pesquisa se enquadra como qualitativa porque faz uso de textos-discursos para realizar a análise, que, neste caso, versa sobre o trabalho docente bilíngue em uma escola pública da Paraíba.

Além disso, a fase de análise do *corpus* contempla diversos momentos, que perpassa a reflexão de ambos colaboradores e pesquisadora até chegar na interpretação dos conflitos ou problemas que irão, de alguma maneira, contribuir para a construção do conhecimento acerca do objeto de pesquisa e para a realização de futuras investigações (CRESWELL, 2014, p. 50).

Aplicando esse entendimento à pesquisa em questão, lanço mão da abordagem qualitativa a partir da utilização de um dos instrumentos da Clínica da Atividade (a IS seguida do comentário escrito) para gerar o *corpus* bem como o quadro teórico-metodológico do ISD para analisá-lo. Com isso, são as possíveis reconfigurações que apontarão o caminho para a evidência das percepções dos colaboradores sobre o trabalho docente bilíngue.

Em razão disso, a investigação caracteriza-se como uma pesquisa interpretativa ou participante, pois, conforme Schmidt (2006, p.36):

[...] o interlocutor, representante do “pólo pesquisado”, é portador e porta-voz da experiência e o pesquisador pode estar na posição de recolhedor da experiência, mediador, tradutor ou intérprete. No diálogo, contudo, o interlocutor transmite sua experiência, interpretando-a, de tal forma que também funciona como tradutor e mediador de sua posição social, cultural e subjetiva para o pesquisador. O jogo de identidades e alteridades que se dão a conhecer mutuamente, afirmando-se, mas, ainda, deslocando-se e transformando-se, participa da mobilidade destes lugares ou funções de tradução e mediação.

Ademais, a minha implicação na pesquisa, tanto por vivenciar um contexto de atuação similar ao dos participantes, quanto pela interlocução constante entre pesquisadora-colaboradores que é possibilitada pela situação hipotética da IS, fortalecem o direcionamento da investigação a uma pesquisa de natureza interpretativa e participante.

4.2 Contexto de pesquisa

Nesta seção, descrevo a instituição escolar, as aulas de Língua Inglesa ministradas na própria língua estrangeira, tanto no ensino regular quanto como disciplina de reforço. Em seguida, traço o perfil dos professores colaboradores que aceitaram fazer parte da pesquisa, em conformidade com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE - (Anexo II)³⁴; e, por fim, o meu perfil enquanto pesquisadora e professora.

Com efeito, esses detalhamentos contribuirão para a compreensão do contexto social, histórico e cultural em que a pesquisa foi realizada. Ainda, considero o aprofundamento nas particularidades de cada um dos indivíduos que efetivamente compõem essa pesquisa como sendo primordial também para melhor compreender as contribuições que deles surgirem, afinal, é através da prática reflexiva deles e da oportunidade gerada por esta pesquisa que iremos,

³⁴ O TCLE utilizado condiz com o previsto pelo Comitê de Ética, cujo parecer aprovou o desenvolvimento da pesquisa. A comprovação é possível a partir do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 26613919.4.0000.5188 e parecer disponível no site <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>.

conjuntamente, vivenciar reflexões que possibilitem aos professores colaboradores assumirem um lugar de agentes de teorizações sobre suas próprias práticas profissionais.

As informações referentes à instituição escolar surgiram a partir das respostas às perguntas no Apêndice II, por parte da diretora da escola, assim como por meio de conversas informais com os colaboradores e matérias jornalísticas.

4.2.1 A instituição escolar

Segundo matéria no site do jornal Correio da Paraíba em 11 de setembro de 2017 (CARTAXO VISTORIA..., 2017), a Prefeitura Municipal de João Pessoa investiu R\$4 milhões na primeira escola bilíngue pública da região. Na matéria, o então prefeito, Luciano Cartaxo, avalia o andamento da obra para conferir que ela está “dentro do padrão sugerido pelo Consulado dos Estados Unidos”³⁵. Já na página do Consulado dos Estados Unidos (EMBAIXADAS E CONSULADOS DOS EUA NO BRASIL, 2019), João Pessoa aparece em duas “Iniciativas Brasil-EUA em Educação”, sendo elas: 1) Desenvolvimento de capacidade de ensino nas escolas bilíngues públicas do Brasil (citam, além de João Pessoa, as cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Manaus) e 2) Programa de especialistas Fulbright em Língua Inglesa (além de João Pessoa, contemplam também as cidades de Porto Alegre, Florianópolis, São Paulo, São Luís e Belo Horizonte). Para a primeira iniciativa, há um programa de intercâmbio concedido para 35 professores brasileiros de inglês ou professores que usam inglês para ensinar outras matérias em escolas primárias e secundárias. Este programa prevê uma visita de quatro semanas à Universidade do Estado do Arizona, assim como acompanhamento virtual ao longo do ano. A segunda iniciativa engloba um programa de dez meses que traz especialistas americanos em ensino de Língua Inglesa para implementar workshops de desenvolvimento profissional para professores, criar material didático e auxiliar na produção de currículo.

A instituição escolar na qual os colaboradores da pesquisa atuam foi fundada em 2018 e está localizada na cidade de João Pessoa, no estado da Paraíba. Conforme mencionado anteriormente, é uma escola integral, municipal e de ensino fundamental que oferece o currículo bilíngue.

Segundo matéria do MaisPB em 24 de abril de 2018 (PMJP SE REUNE..., 2018), a escola oferece 14 laboratórios (climatizados, conforme informação da matéria anteriormente

³⁵ Pretendo historiar melhor essa parceria.

mencionada), auditório, biblioteca, quadra poliesportiva. Cada sala corresponde a uma disciplina e o conteúdo é voltado para o ensino da Língua Inglesa. Também mencionam que uma parceria realizada entre a Prefeitura Municipal de João Pessoa e o Consulado dos Estados Unidos de Recife gerou mais cinco meses de formação continuada para professores de inglês da Rede Municipal de Ensino e que a Prefeitura receberia uma especialista em Língua Inglesa para apoiar as iniciativas do governo municipal nesta área. Nas sessões de IS, ambos os colaboradores mencionam o acompanhamento que tiveram com a especialista.

Embora esta pesquisa não tenha utilizado os espaços físicos da instituição escolar para a geração de dados, seus representantes demonstraram interesse e abertura para colaborar com a sua execução. Apesar disso, não obtive retorno, dentre outros assuntos, sobre o quantitativo de alunos e professores.

4.2.2 As aulas de Língua Inglesa na escola bilíngue

A seguir, descrevo algumas características referentes à estrutura das aulas às quais os colaboradores fazem referência no procedimento metodológico adotado a fim de melhor compreendê-las.

As aulas de inglês do ensino regular são ministradas, no turno da manhã, por C2, duram 50 minutos e existe um material didático específico para essa disciplina, considerando que é uma disciplina da base, do ensino regular. A turma é composta por 30 alunos.

As aulas de inglês como reforço (curso) são ministradas, no turno da tarde, pelo professor C1, duram 50 minutos e existe um outro material didático para essa disciplina, igual ao que é utilizado no centro de línguas. A turma é composta por 15 alunos, que corresponde à metade dos alunos da turma do ensino regular. A outra metade fica com outra professora. A partir dessa divisão, fica menos complicado trabalhar a oralidade dos alunos, que é um dos objetivos mais específicos do curso.

Com um Projeto Político Pedagógico (PPP) em processo final de elaboração, são as regras de ofício da instituição educacional – uma espécie de projeto piloto que veicula a crença da instituição sobre o que consideram ser o trabalho docente bilíngue e que dissemina uma linguagem específica do *métier* - que orientavam, logo no início, que as disciplinas seriam ministradas exclusivamente em inglês. Com o passar do tempo, a experiência mostrou que esse modelo não estava surtindo o efeito desejado, pois comprometia o entendimento dos alunos que tinham pouco domínio da língua. Como consequência, a escola passou a receber consultoria e

treinamento específico (com um representante do Consulado dos EUA em Recife, parceiro da SEDEC – PB). A partir dos treinamentos, ficou acordado que 25% da disciplina seria ministrada exclusivamente em inglês (para as demais disciplinas, a exemplo de Ciências, corresponderia às aulas práticas).

4.2.3 Perfil dos professores bilíngues

Os perfis dos colaboradores foram construídos tanto por meio de conversas informais quanto a partir de um questionário intitulado *Teaching Perspectives Inventory* (TPI³⁶).

O questionário TPI chegou ao meu conhecimento através da Professora Dra. Angélica Araújo de Melo Maia, do DLEM- UFPB, que realizava seu pós-doutorado na University of British Columbia (UBC), no Canadá. Durante esse período, conheceu o professor Dr. Anthony Clarke³⁷, através do qual conheceu a ferramenta desenvolvida pelos pesquisadores Drs. Daniel Pratt e John Collins, responsáveis pelo desenvolvimento do questionário, sendo essa ferramenta resultado de anos de pesquisa. Considerando que o objetivo do questionário é promover reflexão e discussão acerca da atividade de ensino, tendo preenchido o questionário e realizado um teste piloto com P (Professor)³⁸, colega do Proling, considero que esta ferramenta tem potencial para compor *corpora* em pesquisas sobre o trabalho do professor.

A seguir, descrevo brevemente de onde e como esse questionário surgiu, explicando como os pesquisadores chegaram a cinco categorias e de que maneira elas auxiliam na construção dos perfis dos colaboradores.

Através de longas observações e entrevistas com professores de cinco países (EUA, Canada, Cingapura, China e, na época, Hong Kong), Daniel Pratt e seus alunos de graduação buscaram compreender como os professores que destinam suas aulas a adultos e ao ensino superior conceituavam o ato de ensinar. As análises apontaram para cinco diferentes grupos que representam percepções sobre o que esses professores fazem e por quê. Os grupos foram classificados como: transmissão de conteúdo (*transmission*); aprendizagem (*apprenticeship*);

³⁶ Disponível em: <http://www.teachingperspectives.com/tpi/>. Acesso em: 12 jan. 2021.

³⁷ O prof. Anthony Clarke adaptou a ferramenta para traçar o perfil dos supervisores de estágio.

³⁸ A ideia de se fazer um teste piloto surgiu não só para que eu pudesse me familiarizar com a ferramenta, mas com a própria conduta durante a entrevista. Através dessa experiência, poderia decidir sobre i) a utilização ou não do TPI; e ii) modos de agir. O teste piloto se confirmou valioso, pois, durante todo o processo, tanto eu (como pesquisadora) quanto P (como colaborador) pudemos confirmar que a ferramenta traz boas reflexões sobre o trabalho docente. Além disso, pude determinar a melhor ordem das sessões; isso porque o tempo de IS e entrevista era longo, e, portanto, cansativo. Assim, concordamos que seria melhor iniciar com a IS e depois seguir para o TPI.

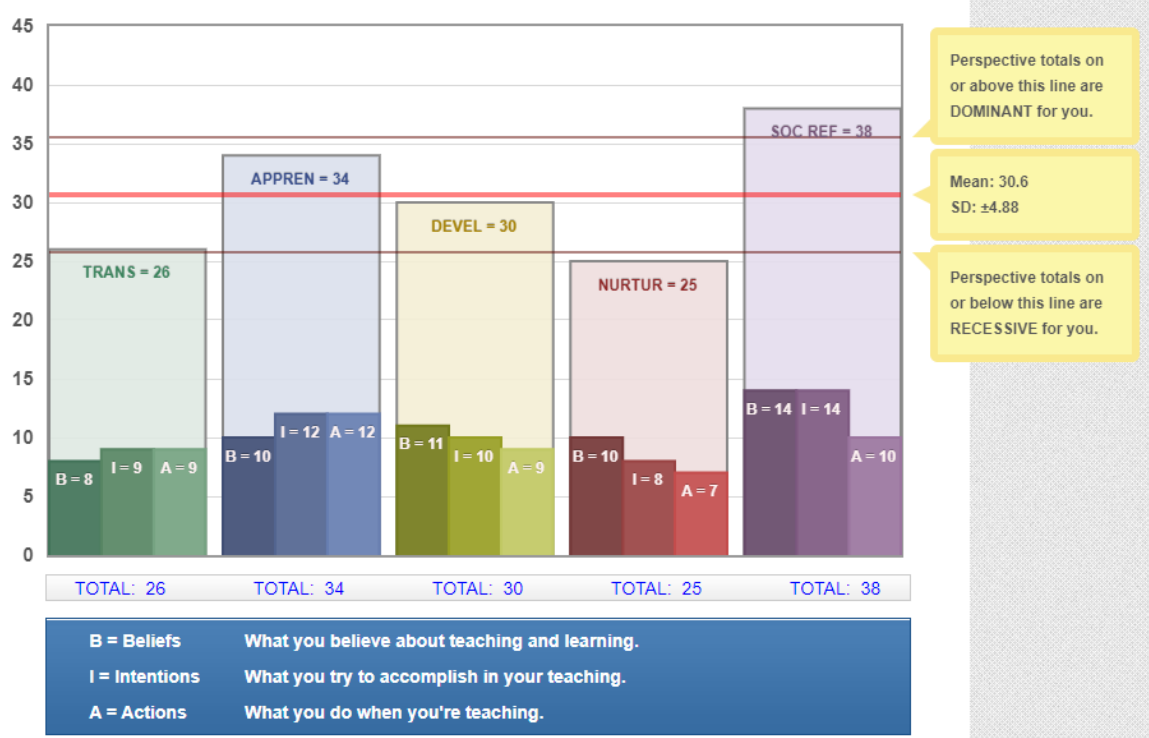
desenvolvimento (*developmental*); nutrir (*nurture*) e reforma social (*social reform*). Além disso, as análises demonstraram subtemas ou subgrupos que surgiam de forma consistente entre os participantes da pesquisa. Sendo assim, para cada um dos cinco grupos, há três subcategorias: uma intitulada “crenças” (*beliefs*), a segunda relacionada à ação, pois as intenções (*intentions*) acerca da execução do que consideram ser o trabalho do professor também variavam e a terceira relacionada com o trabalho propriamente executado, a ação realizada (*actions*) (COLLINS; PRATT, 2011). De imediato, é possível fazer uma relação com a discussão levantada por Bronckart (1999) acerca de ação, ação significativa e ação de linguagem, discutidas no capítulo anterior. Logo, a proposta do questionário poderia acompanhar o método de IS, pois as subcategorias “crenças”³⁹, “intenções” e “ações” dialogam com as noções de gênero profissional ou trabalho prescrito, trabalho real e trabalho realizado, respectivamente⁴⁰. Em outras palavras, na medida em que discutimos, por exemplo, o porquê de as ações estarem abaixo (valor inferior) das intenções e das crenças, propiciamos ao participante da pesquisa a oportunidade de confrontar seu trabalho e ampliar sua visão sobre os impedimentos enfrentados na prática de ensino.

Conforme previamente mencionado, um teste piloto foi realizado com P antes de realizá-lo com os colaboradores da pesquisa. A seguir, o Gráfico 1 apresenta o seu resultado.

³⁹ É importante salientar que a noção de “crenças”, tal como conceituada pelos criadores do TPI corresponde à justificação das intenções, *i.e.*, o que se pretende fazer é importante e/ou justificável.

⁴⁰ Clot traz nomenclaturas tais como: “Emoções, inibições, intenções” (CLOT, 1999, p. 32).

GRÁFICO 1 - PERFIL DO PARTICIPANTE DO TESTE PILOTO



Fonte: Gráfico gerado automaticamente pelo site *teachingperspectives.com*

Legenda: “B”, “I” e “A” correspondem aos aspectos do questionário relacionados, respectivamente, às crenças, intenções e ações do participante em relação cada uma das cinco categorias (transmissão de conteúdo, aprendizagem, desenvolvimento, nutrir e reforma social).

No resultado de P, podemos ver que possui uma categoria dominante, o da “reforma social”. Na nossa conversa sobre os resultados, P concordou que este gráfico o representa como professor. Existe, no seu trabalho docente, uma preocupação com a politização da vida social e de fazer os alunos adotarem uma postura crítica, para que possam ampliar o poder de agir. Enquanto suas crenças e intenções mantêm-se alinhados ($B = 14$, $I = 14$), vemos que o mesmo não acontece em relação às ações. Isto indica que há algo na sua prática que o impede de agir tal como ele gostaria. Ao discutir sobre isso, P confirma que seus maiores enfrentamentos dizem respeito ao enrijecimento das prescrições aos quais ele precisa se submeter, enquanto professor da rede estadual de ensino. Isto explica, pois, a variação entre crenças, intenções e ações.

Feito o teste piloto e confirmada sua relevância, uma parte do perfil dos professores foi levantada pelo próprio questionário TPI que eles responderam online. A outra parte foi coletada durante as sessões presenciais, na medida em que traziam para a discussão aspectos das suas experiências anteriores àquela da atividade profissional em contexto de ensino bilíngue. Aproveito também para apontar que a minha relação com os professores participantes foi estabelecida quando do convite para participação na pesquisa, tendo eles sido escolhidos, em primeiro lugar, por serem professores de inglês na escola bilíngue; e em segundo lugar, por

cada um ocupar uma posição diferente em relação à estrutura interna da instituição educacional a respeito do ensino de Língua Inglesa, já que C2 atua pela manhã com a turma de inglês do ensino regular (composta por 30 alunos) e o C1 atua no turno da tarde com a turma do curso de Língua Inglesa voltado para conversação (composta por 15 alunos).

A seguir, apresento os perfis dos colaboradores, iniciando com suas trajetórias acadêmico-profissionais. Em seguida, utilizo partes das discussões sobre os resultados do TPI para contribuir com essa tarefa. Vale salientar que as médias geradas nos gráficos são únicas e específicas para aquele profissional, calculadas com base exclusivamente nas respostas de um único indivíduo e não de um grupo de pessoas que tenham preenchido o questionário. Também considero importante destacar que focarei nas categorias dominantes e auxiliares, e não nas recessivas, para não estender muito e focar naquilo que se sobressalta em relação a como os colaboradores avaliam seus trabalhos.

No apêndice I apresento um quadro com as cinco categorias contempladas pelo questionário e suas descrições.

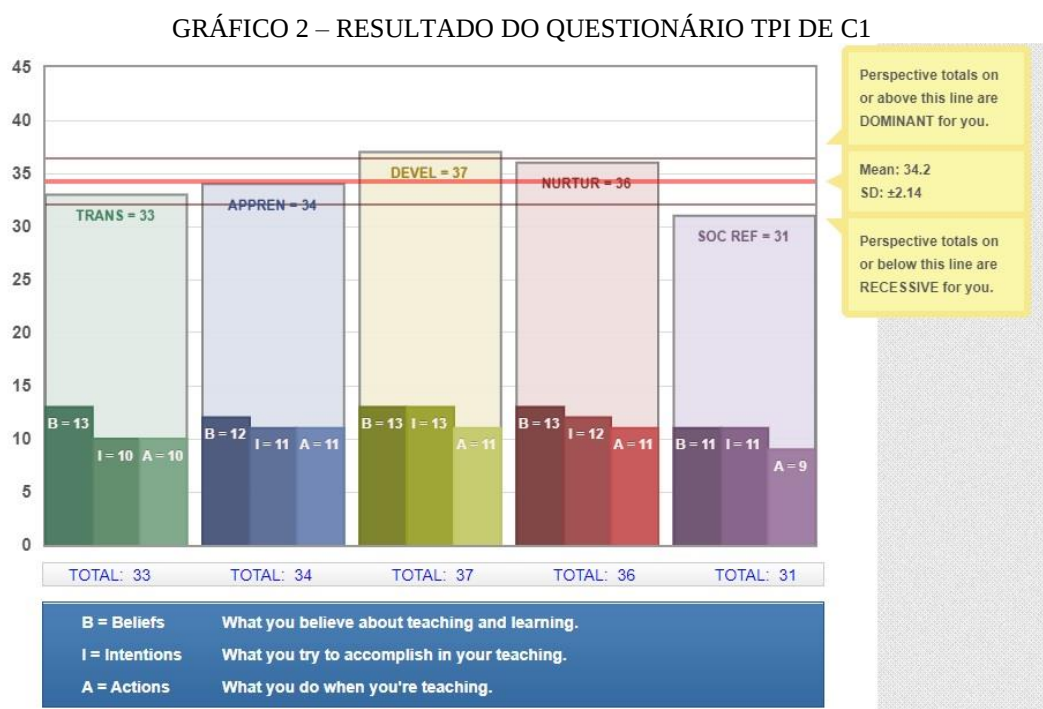
4.2.3.1 Colaborador 1

Através de uma conversa informal com o professor C1 e de informações concedidas no ato do preenchimento do questionário TPI, descrevo um pouco da sua trajetória profissional.

O C1 concluiu a graduação em Letras – Inglês pela UFCG em 2012 e a especialização em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pela Unyleya Editora e Cursos em 2019. Trabalhou em uma escola de idiomas, na cidade de Campina Grande, por três anos, dando aula de inglês para turmas do nível I ao avançado, com turmas de no máximo 19 alunos. Ao passar em concurso público municipal, mudou-se para João Pessoa. Insatisfeito com as condições de trabalho, voltou para a rede particular e, no ano anterior ao da participação nesta pesquisa, passou a dar aula no Centro de Línguas, onde ressignificou a sua relação de trabalho na rede pública. Neste mesmo ano, foi convidado para participar do projeto de escola bilíngue, para o qual ele fez uma seleção e passou. No total, o C1 atua com o ensino de Língua Inglesa na rede pública há mais de cinco anos, tendo iniciado a carreira na rede privada em 2010.

Em complemento a essas informações, recorro às transcrições do momento de discussão sobre o resultado do questionário TPI, realizado entre o colaborador e eu, na tentativa de refletir sobre o gráfico gerado a partir das respostas dele ao questionário.

O Gráfico 2 a seguir serviu de base para a nossa conversa, que aponta para duas categorias dominantes: desenvolvimento e nutrir.



Fonte: Elaboração própria (2021).

O C1 tem a categoria “Desenvolvimento” como sua primeira dominante (a que está mais acima da linha de base) e, “Nutrir” como a segunda dominante. De acordo com os criadores da ferramenta, a categoria “desenvolvimento” representa o investimento que o professor faz para buscar compreender como seus alunos pensam e raciocinam sobre o conteúdo, isto é, a relação do professor com “o ponto de vista do aprendiz” (apêndice I). Percebamos no Gráfico que, para essa categoria, crenças e intenções estão em pé de igualdade, enquanto a categoria “ações” está inferior às outras. Ao discutir sobre isso, refletimos sobre o porquê de as ações estarem incongruentes com as crenças e intenções. Afinal, se há crença e intenção em uma determinada ação, por que ela não está acontecendo? A esse respeito, C1 comenta sobre seu desejo em ofertar um material mais adequado para a faixa etária (segmentos A e B), realidade e nível dos alunos (eis as crenças e intenções). No entanto, o material ao seu dispor não lhe parece adequado e, com isso, ele utiliza muito mais do seu tempo de planejamento para elaboração de material (segmento C), o que resulta em um impedimento para o seu trabalho em sala. Abaixo, trago três excertos de C1 durante a discussão sobre os seus resultados:

SEGMENTO A. MATERIAL DIDÁTICO INADEQUADO

56	C1: sim, eu sempre tento fazer de maneira gra-du-al as aulas, então antes de uma
57	produção, a gente costuma ter uma leitura ou uma escuta desenvolvo antes, ter
58	contato, antes de se deparar com uma situação comunicativa, e aí foi o maior
59	problema que eu encontrei no livro

SEGMENTO B. OUTRAS CONSIDERAÇÕES SOBRE MATERIAL DIDÁTICO

61	C1: situações comunicativas muito pobres, e é difi:cil encontrar na internet, sair
62	pesquisando e encontrar á::udios, situações comunicativas adequadas que peguem tudo o
63	que você precisa de vocabulário, então eu senti uma dificuldade nisso, esse ano, né? de ter um bo:m ponto de partida com os alunos, isso deu trabalho, mas costuma ser isso

SEGMENTO C. TEMPO DE PREPARAÇÃO PARA AULA

114	você tá, se esforçando o tempo todo as pessoas a fazerem o melhor para elas, então,
115	por isso que eu falei anteriormente que parecia uma montanha russa, esse ano foi de ALtos
116	e BAixos, com relação ao gás que a gente têm [para dar aula
117	P: [unrum
118	C1: para preparar matéria:l, pra acompanhar o desempenho da TURma

Ao conversar sobre Desenvolvimento ser sua categoria dominante, C1 concorda que o resultado parece fidedigno com a sua realidade. No momento em que ele passa a analisar sobre esse resultado junto comigo, ele faz uma direta relação com a sua prática e toma consciência que há, de fato, uma preocupação da sua parte sobre “o ponto de vista do aluno”, representada por dois segmentos a seguir:

SEGMENTO D. PERCEPÇÃO DE ALUNOS COM REALIDADES VARIADAS

132	C1: [[eu acho que sim... acho que sim, tem questões também às vezes que tem o/o::
133	problema do classicismo e sala de aula, a gente tem alunos de /.../ com condições
134	socioeconômicas muito mais favorecidas do que ou:tros, então isso deixa, desde o
135	estí::mulo dentro de casa
136	P: unrum
137	C1: a você crescer num ambiente que tem ou não livros, isso já é algo que influênci:a, até
138	a questão de aquisição, poder aquisitivo, e::: tem outras questões aí sócio-interativas, têm
139	alunos que não abrem a boca, se você for conseguir tirar uma frase do aluno você perde
140	literalmente três minutos de aula

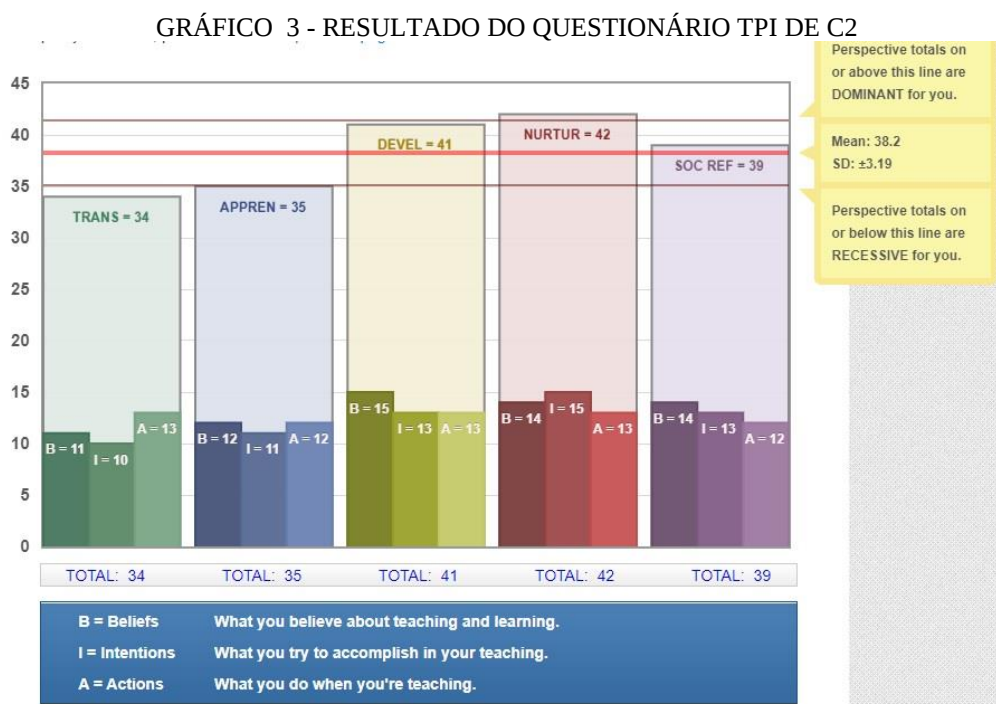
De maneira resumida, as categorias dominantes de C1 refletem uma preocupação em implantar uma cultura de sala de aula que seja atrativa e que potencialize o processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que ele busca transformar os alunos em protagonistas do próprio saber. Conforme observado nas flutuações dos valores referentes às crenças, intenções e ações, compreendemos que essa atuação não vem livre de impedimentos e conflitos.

A seguir, farei uma breve apresentação da trajetória acadêmico-profissional de C2 e das suas categorias dominantes segundo os resultados do questionário TPI.

4.2.3.2. Colaboradora 2

C2 concluiu primeiro o Bacharelado em Ciências Jurídicas e Sociais pela UFPB em 2008 e passou a compor o quadro técnico-administrativo da UEPB neste mesmo ano. Possui Licenciatura em Letras – Língua Inglesa (2013) pela UFPB. Tornou-se mestra em Literatura e Interculturalidade pela UEPB em 2014. No ano seguinte, integrou o quadro efetivo da Prefeitura Municipal de João Pessoa, onde foi convidada a participar da seleção para o projeto de escola bilíngue e onde assumiu o cargo de professora de inglês a partir de 2018. Entre 2018-2019, integrou a equipe de avaliação pedagógica do Programa Nacional do Livro e do Material Didático Língua Inglesa – PNLD 2020 como avaliadora. Além disso, atuou como docente na Universidade Vale do Acaraú, em João Pessoa. C2 tem mais de cinco anos de experiência com o ensino de Língua Inglesa. Atualmente, a colaboradora está com o doutorado em Estudos Contemporâneos em andamento, em Coimbra-Portugal.

Assim como para C1, com o intuito de melhor apresentar C2, utilizo as transcrições do momento de discussão sobre o resultado do questionário TPI. O Gráfico que foi gerado para C2 após o seu preenchimento do questionário encontra-se abaixo e revela duas categorias dominantes (nutrir e desenvolvimento) e uma auxiliar (reforma social).



Fonte: Elaboração própria (2021).

A primeira categoria dominante para C2 é “nutrir”, que representa um olhar sensível sobre o aluno, no sentido de percebê-lo como um indivíduo que tem dias bons e ruins, que tem um histórico particular, mas, principalmente, no sentido de adequar o ensino de tal maneira que todos sejam estimulados a desenvolver suas habilidades⁴¹. Enquanto conversávamos sobre esse ponto, C2 explicou que, para ela, os alunos vêm antes de qualquer outra coisa, conforme destacado no segmento A abaixo. Já no segmento B, sua fala versa sobre a amplitude do seu trabalho como professora, como sendo algo que extrapola o ensino de Língua Inglesa.

SEGMENTO A. PREOCUPAÇÃO COM OS ALUNOS

103	C2: e isso pra mim, eu acho que é uma das coisas mais importantes, no meu trabalho
104	assim diariamente, sabe?
105	P: unrum
106	C2: é:: chegar e perceber qual é o clima da sala, como os alunos tão, qual o clima deles,
107	é:: e eu acho que eles só, sentem vonTAde de aprender e aí eu tô falando aprender geral
108	mesmo, eu não tô falando nem da língua, eu acho que a minha preocupação, em sala de
109	aula, se eu disser que o inglês é a minha preocupação principal, eu vou tá mentindo porque
110	não é mesmo

SEGMENTO B. AMPLITUDE DO TRABALHO

112	C2: sabe, assim, eu acho que a gente constrói muito mais do que/do que: aprendizado de
113	língua, assim isso é muito importante para mim como professora, é:: da escola pública
114	mesmo

Dentro dessa categoria, podemos perceber variações entre crenças, intenções e ações. As intenções são ainda maiores que as próprias crenças e a maneira que C2 refletiu sobre isso tem a ver com uma questão particular dela, que ela tem dificuldade para alargar ou encurtar os conteúdos de acordo com as necessidades observadas na sala. Ela sente a necessidade de cumprir o planejamento tal como ele foi desenhado. O segmento C resume a sua visão sobre suas responsabilidades e o segmento D deixa mais claro como exatamente ela acaba deixando de fazer algo que para ela faz sentido (ações estão com valor inferior a crença e intenções).

SEGMENTO C. A RESPONSABILIDADE DE CUMPRIR UM PROGRAMA

184	C2: [[é essa coisa institucional, essa responsabilidade em relação ao que eu preciso fazer
185	no trabalho [[ao que eu sinto que preciso fazer, pelo menos

SEGMENTO D. UMA VISÃO INDIVIDUALIZADA SOBRE A RESPONSABILIDADE

192	C2: é:: aquilo que eu te falei, é: tem professores que conseguem entender é: esses
193	momentos em que os alunos não tão bem com isso eu vou ficar mais umas duas ou três

⁴¹ Para maiores detalhes sobre a descrição dessa categoria, ver Apêndice I.

194	semanas de aula, sei lá, até eles /.../ eu não consigo fazer isso, é uma questão bem pessoal
195	mesmo

Para finalizar, o conjunto de informações sobre a trajetória profissional e discussões sobre suas percepções acerca do trabalho apontam para uma atuação centrada nos alunos - em quem eles são, em como eles aprendem e como eles podem levar essa experiência para a vida.

Na sequência, para dar prosseguimento ao contexto de pesquisa, descrevo um pouco no meu histórico enquanto aluna, professora e pesquisadora.

4.2.4 Perfil da pesquisadora

Considerando as características de uma pesquisa qualitativa, descritas anteriormente, e a relevância do meio cultural para o desenvolvimento e ações do humano, se faz necessário apresentar, ainda que brevemente, um pouco da minha história e contexto também, já que:

Os pesquisadores têm uma história pessoal que os situa como investigadores. Eles também têm uma orientação para a pesquisa e uma noção de ética pessoal e posições políticas que informam a sua pesquisa. Denzin e Lincoln (2011) se referem aos pesquisadores como um “sujeito multicultural” (p.12) e encaram as histórias, as tradições e as concepções do *self*, a ética e a política como um ponto de partida para a investigação (CRESWELL, 2014, p.54).

Como já dito, foi aos quinze anos que saí de João Pessoa, cidade em que nasci, para ter a minha vivência na Inglaterra. Nessa chegada, fui matriculada em uma “*High School*”, onde concluí o ensino fundamental⁴². Nesse período inicial, ainda não tinha o domínio da língua e ocupei o lugar de aluna de uma instituição educacional pública, recebendo instrução em uma língua estrangeira ainda em aquisição. Segui para o ensino médio dentro da mesma instituição que continha um “*Sixth Form Centre*” e, finalmente, para a universidade, onde estudei ciências biomédicas. Depois de concluído o curso, decidi voltar ao Brasil e fiz uma especialização em Análises Clínicas na Universidade de São Paulo (USP), durante a qual dei entrada no processo de revalidação de diploma. Enquanto não saía a revalidação, retornei a João Pessoa – PB, onde cursei “Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais” na UFPB; foi durante

⁴² O sistema educacional na Inglaterra inclui escolas de ensino fundamental ofertando ensino médio. Dentro da escola “*High School*”, tem um “*Sixth Form*” que se dedica à preparação dos alunos para os exames conhecidos como A Levels, necessário para admissão em universidades. Segundo informações da Universidade de Sheffield: “*high schools offer statutory education for students from ages 11 to 16, although some also have sixth form centres*”. O apêndice II traz uma tabela que ilustra essa divisão por faixa etária e as partes em laranja foram as que eu concluí quando morei lá.

esse curso que me surpreendi e fui me apaixonando pela área de humanas, de tal maneira que, mesmo tendo saído a revalidação do diploma e de ter passado em concurso público para biomédica, decidi seguir mais um novo caminho.

Ao terminar o curso, trabalhei com comércio exterior, fazendo negócios de importação e exportação com os mais diversos países. Embora gostasse do trabalho, sentia que algo ainda estava fora do lugar. Foi nesse período em que fui convidada a trabalhar na educação infantil de uma escola bilíngue no estado da Paraíba e durante esse tempo cursei Letras - Inglês na Universidade Estácio de Sá. Um dos estágios supervisionados que vivenciei durante o curso de Letras-Inglês foi no ensino fundamental de uma escola pública (não bilíngue), nas disciplinas de Língua Inglesa. Essa experiência foi como gérmen para a sensação de propósito direcionado ao melhoramento do ensino público, que brotaria mais na frente com os estudos na Pós-Graduação.

Minha atuação como professora bilíngue desde 2016 tem sido de grande aprendizado para mim. Aprendi e continuo aprendendo muito. Conto com um programa de aulas que é, ao mesmo tempo, orientador e flexível; e com uma equipe composta por diversos profissionais que vão desde professores a psicólogos e psicopedagogos. Participo de reuniões pedagógicas semanalmente e recebo visitas periódicas de treinadores vindos de outros estados e do Canadá; os recursos são inúmeros. Além disso, sinto que minhas inseguranças são rapidamente transformadas porque tenho comigo a força desse coletivo de trabalho que dialoga. Diante disso e de tantas outras características desta atuação, me vi indagando sobre como seria a experiência dessa prática em outros contextos, especialmente ao observar um *boom* no número de escolas na região que surgiram como bilíngues ou transformaram-se em bilíngues, de acordo com suas propagandas. Ainda assim, foi com a descoberta do projeto bilíngue municipal que os meus questionamentos ganharam força suficiente para se materializarem em uma proposta de pesquisa acadêmica que envolve uma reflexão sobre o trabalho do professor de educação bilíngue nessa região. Afinal, diante de tantos desafios enfrentados pelos colegas de profissão no contexto do ensino público, seria a proposta de ensino bilíngue mais um grande desafio? Como esse agir docente é representado por aqueles que estão a pô-lo em prática na sala de aula?

Com o intuito de ganhar mais conhecimento sobre esse modelo de ensino e contribuir para a qualidade de vida na sala de aula, em 2017 me inscrevi como aluna especial em algumas disciplinas e, posteriormente, no processo de seleção do mestrado no Programa de Pós-graduação em Linguística, na área de Linguística Aplicada, com enfoque em Formação e Letramento Docente. Assim, foram as discussões no eixo da Linguística Aplicada e no grupo

do GELIT que fizeram aquele gérmen brotar e, com isso, sensibilizaram o olhar para o contexto de ensino bilíngue em escola pública, considerando que há nesse movimento uma oportunidade para ecoar as vozes do Sul, para politizar questões de educação na sociedade e para trazer contribuições importantes para o projeto bilíngue ainda em seu início.

Além disso, foram os estudos realizados nesse meio acadêmico que me fizeram conhecer o ISD, a noção de ensino como trabalho (MACHADO, 2004), as Ciências do Trabalho e a Clínica da Atividade (CLOT, 2007; LOUSADA, 2004). Como consequência da apropriação desse novo arcabouço teórico, considero que os artefatos ao dispor da pesquisa se tornam instrumentos de conhecimento, isto é, a metodologia proposta pela Clínica da Atividade, unida à análise de textos do ISD, reverbera na evidenciação das vozes dos professores colaboradores e oferece caminhos possíveis para uma análise o agir docente bilíngue, ou seja, para refletir questões de interpretação do próprio trabalho (prescrito /realizado/real); de suas interações com os alunos, colegas de trabalho, com a instituição; para, através da linguagem, tornar possível o processo de reconfiguração do agir.

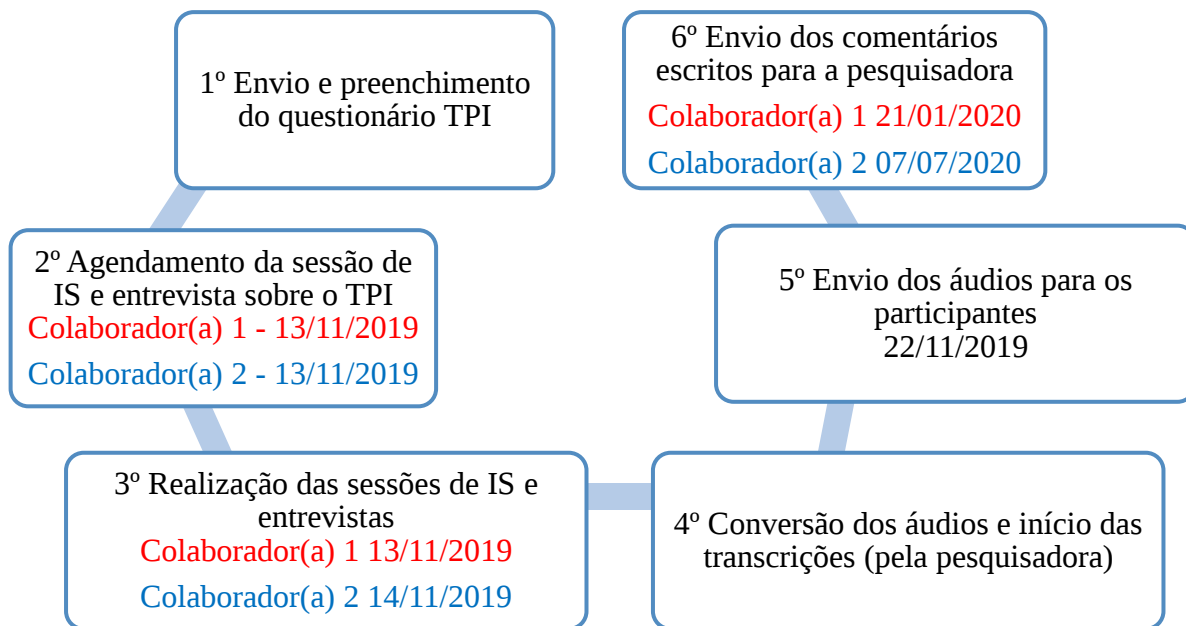
Nessa seção, detalhei aspectos da minha história pessoal por considerar que ela “informa a [minha]⁴³ interpretação das informações em um estudo” (CRESWELL, 2014, p. 52). Também descrevi um pouco do meu percurso profissional, não-linear, que me levou à docência e concluí com as motivações que resultaram nesta pesquisa. Na sequência, apresento o contexto de produção dos textos gerados neste trabalho.

4.3 Procedimentos para geração do *corpus*

As subseções abaixo se destinam ao detalhamento dos procedimentos para geração de dados, sendo eles, na ordem em que ocorreram para cada colaborador: agendamento da sessão, realização da sessão de Instrução ao Sósia e envio do comentário escrito, conforme Figura 4 abaixo. Em seguida, discorro sobre o que motivou a escolha pelo uso da IS.

⁴³ Modifiquei de “sua” (do texto original) para “minha” a fim de confirmar o meu posicionamento.

FIGURA 4 - ETAPAS DOS PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS



Fonte: Elaborada própria (2021)⁴⁴.

Conforme ilustrado na Figura 4, após o envio e preenchimento do questionário online e do agendamento do encontro presencial, seguimos para a realização da sessão, composta por dois momentos: o primeiro foi destinado ao procedimento de instrução ao sócia e o segundo à discussão acerca do gráfico gerado pelo preenchimento do questionário.

Como já descrito em capítulo anterior, a IS foi criada no quadro da Psicologia do Trabalho e adaptada por Clot (2007) para o quadro da Clínica da Atividade devido à necessidade de tornar o procedimento mais dinâmico, de tal modo que o pesquisador pudesse direcionar o trabalhador e focar sua instrução não em como é o trabalho, mas em como ele é feito, isto é, no trabalho real. Esse movimento é importante porque propicia uma reflexão sobre o agir docente uma vez que ao acessar a experiência passada, o indivíduo pode modalizar o agir.

Com base nessas características, julguei o procedimento de IS como pertinente para o desenho desta pesquisa, visto que, com as intervenções do pesquisador/sócia, tem-se uma

⁴⁴ O tempo entre a data de gravação da sessão de IS e a data da entrega do comentário escrito estão espaçadas por diversos motivos. Estávamos no final do ano e, em seguida, período de férias. Além disso, a escola passava por algumas modificações, tal como um novo processo seletivo e licenças de alguns profissionais. Logo em seguida, também já começávamos a sentir a reviravolta consequente da pandemia do COVID-19. Logo, são possivelmente por esses motivos que os comentários escritos pareceram breves. Devido ao tempo, os áudios foram disponibilizados para os colaboradores assim que convertidos para o computador para iniciarem a escuta e escrita dos comentários; e as transcrições compartilhadas em pasta no *Google Drive* quando concluídas.

abertura para a evidenciação do trabalho docente bilíngue tal como ele acontece, o que, por sua vez, permite que o colaborador tenha um novo olhar sobre seu agir. Além disso, ainda que a IS se concentre sobre o trabalho (neste caso, trabalho de ensino; ou seja, a aula propriamente dita), ela também fornece informações sobre as demais relações que o professor mantém para a realização da sua atividade, o que, por sua vez, oferece indícios da arquitetura do gênero profissional. Sendo assim, a seguir descrevo como o procedimento foi realizado.

Antes de iniciar a sessão, os colaboradores foram convidados a ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Anexo I - e assiná-lo. Em seguida, apresentei a proposta do método de IS, explicando que iria gravar a sessão tanto por um aplicativo de gravação de áudio pelo celular quanto pelo gravador de voz digital (SONY PX240) e que essa gravação seria encaminhada a eles por e-mail, para que pudessem ouvi-la e escrever um comentário reflexivo sobre as impressões causadas durante o processo de escuta.

Conforme visto anteriormente, a sessão de IS se dá com a criação de uma situação hipotética de substituição por um sócia. Por esse motivo, não se faz necessário que o procedimento seja realizado dentro da instituição educacional na qual o profissional atua. Dito isso, a sessão de IS com o professor colaborador Colaborador(a) 1 aconteceu na sala do LAFE (Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita), na UFPB⁴⁵.

O laboratório conta com uma sala climatizada, contém três computadores, duas impressoras, TV, vídeo e DVD, scanner, duas câmeras digitais e possui um isolamento acústico que favorece as gravações por reduzir os efeitos sonoros externos. Já a sessão de IS com a professora Colaborador(a) 2, tendo em vista que a colaboradora não tinha horário disponível para deslocar-se até a UFPB, aconteceu em uma das salas da UEPB que estava disponível no horário agendado. Embora não estivesse em um ambiente de isolamento acústico, a gravação não alterou a qualidade do áudio e, como consequência, não comprometeu o meu trabalho de transcrição.

A seguir, apresento as sessões de instrução ao sócia realizadas com os colaboradores, assim como as informações referentes ao envio dos comentários escritos.

⁴⁵ Ofereço agradecimento à Prof^a Dr^a Marianne Cavalcante, coordenadora do LAFE, pelo apoio valioso.

QUADRO 6 - GERAÇÃO DOS DADOS

Sessão	Data da realização da Instrução ao Sósia	Duração	Data do envio do comentário escrito
C 2	1 14 de novembro de 2019 Mesmo dia da aula, mas em horário posterior a mesma. Parte I	00:19:05 de áudio transcrito pela pesquisadora ⁴⁶	07 de julho de 2020 Comentário escrito por Colaborador(a) 2 (uma página) enviado para a pesquisadora por e-mail.
	2 14 de novembro de 2019 Mesmo dia da aula, mas em horário posterior a mesma. Parte II	00:32:22 de áudio transcrito pela pesquisadora	
C 1	1 13 de novembro de 2019 Dia anterior à aula.	00:42:07	21 de janeiro de 2020 Comentário escrito por Colaborador(a) 1 (um parágrafo) enviado para a pesquisadora por e-mail.

Fonte: Elaboração própria (2021).

O Quadro 6 sintetiza todas as sessões realizadas com os dois colaboradores, elencando as datas em que elas aconteceram, assim como a duração de cada uma. Conforme ilustrado, tivemos uma sessão com o colaborador Colaborador(a) 1. No caso da colaboradora Colaborador(a) 2, tivemos duas sessões por motivo de interrupção causada por ruído externo, sendo necessário trocar de sala, movimento este que ajudou a manter a qualidade da gravação.

Ainda sobre as sessões, podemos ver que a duração delas foi razoavelmente longa para ambos os colaboradores e, embora em algumas versões do procedimento de IS a transcrição ficasse a cargo dos participantes (CLOT, 2001a; 2001b), ela foi realizada por mim, por entender que esse processo traz uma maior aproximação com os dados, além de considerar que seria um trabalho pouco proveitoso, como também demorado, para os participantes da pesquisa, já que o contato deles com suas próprias falas já se concretizaria na escuta dos áudios gravados.

A seguir, apresento o contexto de produção dos textos/discursos, que corresponde ao “conjunto de parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (BRONCKART, 1999[2012], p.93). Assim sendo, o contexto de produção dos textos/discursos são de extrema valia para a análise.

Esta pesquisa adota uma análise de texto descendente, com base no quadro do ISD, composta de três fases, quais sejam: (i) análise dos pré-construídos sociais (as atividades sociais, os textos das atividades languageiras e os mundos representados); (ii) análise dos

⁴⁶ Os dados gerados foram transcritos conforme as notações adaptadas de Dionísio (2001). O quadro e as transcrições estão disponíveis nos Apêndices.

processos de mediação sociossemióticos; e (iii) análise das consequências das mediações e das apropriações feitas pelo indivíduo que podem levar ao seu desenvolvimento. Para isso, listo algumas características representativas dos mundos físico, social e subjetivo, próprios do contexto de produção deste trabalho. Dito isso, nesta seção apresento uma adaptação do quadro elaborado por Reichmann (2015, p. 6 – a partir de Bronckart (2012, p. 93)) com o objetivo de melhor situar o momento sócio-histórico no qual a pesquisa foi desenvolvida.

QUADRO 7 - REPRESENTAÇÕES DOS MUNDOS FÍSICO E SOCIOSSUBJETIVO DA INSTRUÇÃO AO SÓCIO E ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

MUNDO FÍSICO	
Lugar de produção	LAFE, UFPB/ Sala comum da UEPB
Momento de produção	Turno da tarde, horário livre
Agentes produtores	Professores de Língua Inglesa atuando em escola bilíngue da rede estadual, colaboradores da pesquisa e pesquisadora
Interlocutor (es)	Pesquisadora, que também é professora bilíngue.

MUNDO SOCIOSSUBJETIVO	
Lugar de produção	Universidade – contexto acadêmico
Objetivo/propósito comunicativo	Analisar o próprio trabalho docente bilíngue e as relações de trabalho nas suas mais diversas instâncias, contemplando o contexto sócio-histórico, a instituição educacional, os colaboradores, os alunos.
Papel social dos enunciativos	Professores com pós-graduação, concursados e selecionados para o projeto de escola bilíngue pública. Colaborador(a) 2: professora da disciplina de inglês do ensino regular; Colaborador(a) 1: professor do curso de inglês voltado para conversação.
Papel social do (s) interlocutor (es)	Pesquisadora, colega de profissão, mestranda. Futuros leitores.

Fonte: Elaboração própria (2021).

Concluo esta seção ressaltando que o Quadro 7 não pretende simplificar questões de natureza subjetiva ou reduzi-las a uma simples tabela. No entanto, a esquematização é relevante para situar o leitor quanto às percepções dos mundos sob a ótica da pesquisadora com a finalidade de oferecer um melhor embasamento para o acompanhamento da análise.

4.4 Procedimentos de seleção e análise

Conforme descrito e ilustrado anteriormente, os textos produzidos a partir das transcrições das sessões de IS (mais os comentários escritos) e da entrevista sobre o TPI compõem o *corpus* desta pesquisa. Em um primeiro momento, a partir da IS, a análise se apoia tanto no quadro-teórico metodológico do ISD (1999; 2006; 2008) para destacar os principais *conteúdos temáticos* acerca da atividade docente bilíngue, componente da infraestrutura geral do texto (BRONCKART, 1999). Em um segundo momento, lanço um olhar para uma análise no nível enunciativo, quanto para os elementos da Ergonomia francesa (AMIGUES, 2004) e da Clínica da Atividade (CLOT, 1999/2007; 2010), mantendo um diálogo entre os *objetos constitutivos do agir* (AMIGUES, 2004), o trabalho real ou real da atividade (CLOT, 1999/2007) e as *modalizações* (BRONCKART, 1999) a fim de analisar como dois professores de Língua Inglesa interpretam seu trabalho e a construção do meio-aula em uma escola bilíngue municipal na PB. Em um terceiro momento, trago 8 segmentos do TPI (cuja diagramação diferente, como parágrafos recuados) para dialogar com 40 segmentos selecionados da IS a fim de aprofundar a discussão acerca da construção do meio-aula. Em suma, o recorte analisado se constitui de 48 segmentos.

No Quadro 8, sintetizo as relações entre as perguntas de pesquisa, procedimentos analíticos e categorias aqui resumidamente descritas.

QUADRO 8 - APRESENTAÇÃO DAS PERGUNTAS DE PESQUISA E SEUS RESPECTIVOS MÉTODOS DE ANÁLISE

Perguntas de Pesquisa	Procedimentos Analíticos	Categorias Analíticas
Quais são os principais temas para a construção de um meio-aula?	Identificar e organizar os principais temas e as categorias temáticas na IS relacionadas à construção de um meio-aula	Conteúdo Temático
De que maneira o trabalho planejado e o trabalho real representam a construção do meio-aula pelos professores?	- Identificar e analisar o agir linguageiro e as avaliações que eles fazem da própria atividade docente na IS; - Aprofundar questões da IS a respeito da construção do meio-aula por meio de segmentos da TPI.	- Elementos constitutivos do agir (Amigues – prescrições, regras de ofício, ferramentas, coletivos) - Modalizações - Lógicas - Deônticas - Apreciativas - Pragmáticas

Fonte: Elaboração própria (2021).

Com o intuito de analisar as interpretações sobre o trabalho de ensino, fiz uso das transcrições para identificar os subtemas mais recorrentes e relevantes considerando suas referências ao agir docente bilíngue. Em seguida, os subtemas selecionados foram agrupados a temas, que, por fim, convergiram em três categorias: (i) *intenções*⁴⁷; (ii) *prescrições e* (iii) *ações*⁴⁸.

No próximo capítulo, os dados gerados são analisados a partir dos temas mobilizados durante as sessões de IS, os quais, em diálogo com o questionário do TPI, servirão de base para a discussão em torno das interpretações envolvendo o agir docente bilíngue.

⁴⁷ Reforço que intenções representa um aspecto do trabalho real.

⁴⁸ O empréstimo de dois aspectos da TPI dialoga com o aparato teórico (tanto em relação ao triângulo de Machado quanto aos conceitos desenvolvidos no campo da Ergonomia, mesmo compreendendo que seus significados são mais amplos do que o que foi pensando para o TPI). Além disso, é importante ressaltar que inicialmente o TPI foi escolhido para construir os perfis dos colaboradores, tendo ele evoluído para *corpus* a partir da análise, que encontrou respaldo no que foi discutido na entrevista. Sendo assim, o conteúdo temático e as três categorias supracitadas foram identificadas principalmente pelo método de IS, que narra a realização da aula e as demais dimensões envolvidas na atividade docente. Sendo assim, concluo que, mais uma vez, o TPI e suas categorias formaram um casamento inesperado para esta pesquisa.

*Uma letra caprichada lá no quadro
E a mão que segura outra pequena
Descobrimo no papel o pontilhado
Vão compondo tão singela e forte cena
Contemplando a magia acontecer
Vão juntando as letrinhas do ABC
Um aprende e o outro ensina com amor
A quem devemos todo título e honra
Não haveria doutor nem diploma
Se antes deles não houvesse o professor*

Sheilla Virgínia, @NutrirComPoesia
Mãe, nutricionista e poetisa.

5 CAMINHOS ANALÍTICOS: O TRABALHO DOCENTE BILÍNGUE

[...] o real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha fazer alhures. É preciso acrescentar a isso – o que é um paradoxo frequente – aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar, aquilo que se tem de refazer. A atividade possui assim uma dimensão que uma abordagem demasiado cognitiva da consciência como representação do objetivo, como intenção mental, priva de seus conflitos vitais [...] A inatividade imposta lança todo o seu peso sobre atividade presente.

(CLOT, 2007, p. 316).

Este capítulo destina-se aos resultados e à análise dos textos-discursos gerados na interação com os colaboradores, C1 e C2, durante as sessões de Instrução ao Sósia, e com os comentários escritos pelos professores após um segundo contato com a experiência da instrução, possibilitada pela escuta da gravação das sessões. A análise dos textos-discursos apresentou as temáticas elencadas no quadro a seguir, cujo foco repousa sobre as intenções dos professores, isto é, sobre um aspecto do trabalho real, no sentido do que eles pretendem realizar; sobre as prescrições, ou seja, o trabalho prescrito; e sobre as ações, o trabalho realizado. Alguns trechos do TPI serão incluídos com vistas a fazer uma ponte de discussão com a análise e, assim, compreender como os professores interpretam o trabalho planejado e o trabalho real enquanto caminho para a construção do meio-aula.

QUADRO 9 - SÍNTESE DO CONTEÚDO TEMÁTICO DA IS

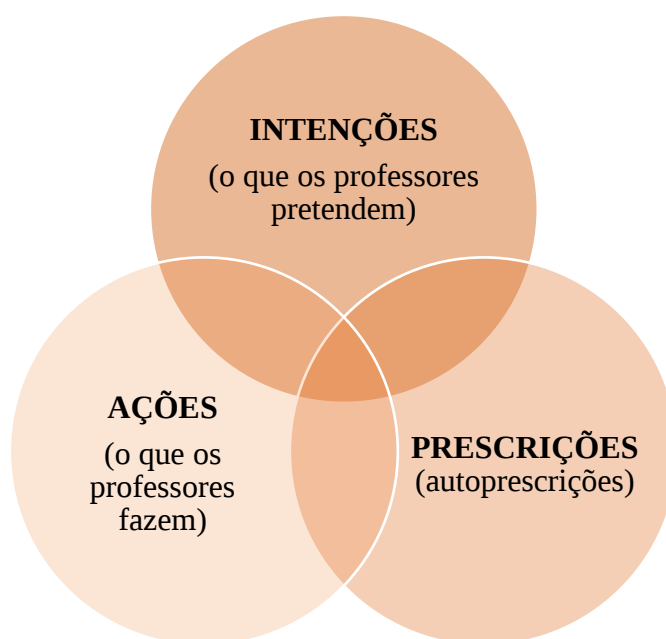
INTENÇÕES	PRESCRIÇÕES	AÇÕES
▪ Planejamento integrado ▪ Artefato simbólico: livro didático ▪ Uso do inglês nas aulas	▪ BNCC ▪ Gestão: regras institucionais ▪ Livro didático ▪ O Outro: a <i>Fellow</i>	▪ Planejamento integrado ▪ Artefato simbólico: livro didático ▪ Uso do inglês nas aulas ▪ Gestão

Fonte: Elaboração própria (2021).

As próximas subseções estão organizadas pelas três categorias temáticas acima mencionadas. A ordem de apresentação das categorias é importante porque considera o fluxo

da construção do meio-aula, iniciada pelo que o professor gostaria de/pretende⁴⁹ fazer, seguida dos impactos ocasionados pela gestão do trabalho (que envolve fatores como tempo, perfil da turma, normas etc.) ao se considerar as prescrições, e que culmina no que de fato é realizado, isto é, nas ações. Em outras palavras, pretendo analisar como cada um dos professores trabalha com as tensões entre estes três aspectos principais para construir o meio-aula (ilustradas abaixo), isto é, à luz de Amigues (2004) e Clot (2007).

FIGURA 5 - TENSÕES NA INSTAURAÇÃO DO MEIO-AULA



Fonte: Elaboração própria (2021).

A análise dos textos-discursos, que dão acesso às representações, servirá de meio para alcançar esse objetivo. Sobre as representações, é importante ressaltar que as *representações sociais* são criadas sobre o trabalho educacional a partir do momento em que nele se desenvolvem regras, convenções e sistema de valores construídos socialmente – características próprias do mundo social. Com isso em mente e considerando que as representações sociais são apropriadas pelos indivíduos para formarem *representações individuais*, conclui-se que é nos e pelos textos-discursos que as representações sobre a realidade podem se tornar acessíveis

⁴⁹ O “gostaria de fazer” tem a ver com a vontade do professor de executar a aula de uma determinada maneira mesmo sabendo de antemão que não será possível. Por exemplo: eu gostaria de destinar 20 minutos da aula para uma atividade de escrita, mas sei que, considerando o perfil da turma, isso não seria possível porque o tempo para essa atividade precisaria ser estendida. Por outro lado, quando menciono o “pretende”, considero que o professor prescreve determinada tarefa em seu plano de aula, ou seja, empenhado em realizá-lo; no entanto, por motivos diversos, se vê impossibilitado de concretizá-la – eis onde entra o trabalho real.

(MUNIZ-OLIVEIRA, 2011). Sendo assim, a partir das intenções, prescrições e ações e dos subtemas a eles identificados, irei analisar as modalizações para destacar e discutir as manifestações de avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) feitas pelos colaboradores sobre determinados aspectos do conteúdo temático. Por fim, como consequência dessa discussão, pretendo identificar como o agir docente bilíngue é interpretado pelos professores colaboradores.

5.1 Intenções

A epígrafe deste capítulo situa as intenções no campo do trabalho real, pois mesmo o que não é realizado impacta o que é.

Com isso em mente, sigo para a análise dos trechos em que é possível identificar as intenções dos colaboradores sobre aspectos do conteúdo temático apresentado anteriormente.

5.1.1 Planejamento integrado

O planejamento integrado está relacionado à possibilidade de encontros entre os professores com o intuito de alinharem seus planejamentos e, assim, cada um ter ciência do que e como o outro está trabalhando.

SEGMENTO 01

366	C1: a terCEira professora de inglês ela dá o inglês da base, do currículo mesmo
367	P: unrum
368	C1: ela é a professora do boletim

IS - C1

A sessão de IS do C1 não tem o currículo integrado como um tema frequente ou de grande relevância. Uma possível explicação para isso talvez esteja relacionada ao modo como o trabalho está dividido, ou seja, a regra de ofício da instituição separa as disciplinas de Língua Inglesa em dois grupos distintos: um que tem a BNCC como documento norteador para a prática, perceptível a partir do uso do modalizador lógico *ela dá o inglês da base, do currículo mesmo* (L366), *ela é a professora do boletim* (L368) e outro voltado para conversação (curso).

Ao explicar que é a outra professora quem fica com o currículo, situa o seu trabalho na direção contrária, distante da necessidade de preocupação com a BNCC, o que serve de justificativa para não cessar esse assunto ali mesmo.

SEGMENTO 02

é, eu acho que ocorreu isso esse ano principalmente, é::, pela a gente tá no processo de seleção do NOvo material didático, vai precisar desenvolver um novo plano curricular etc então eu realmente não tava focado esse ano em cumprir currículo; até porque na realidade do curso não tem que seguir bem esse, nada do tipo; :a gente não se sentiu nessa obrigação de cumprir o currículo e jogou bem fácil a culpa para o material (TPI – C1 – L318-325).

Neste segmento, discutíamos o resultado referente à categoria de transmissão de conteúdo. Para C1, não há um conflito aparente entre intenções e ações a esse respeito. Há, pois, uma dimensão motivacional para esse agir que se evidencia com a fala *a gente não se sentiu nessa obrigação*, que serve de justificativa para não investir *em cumprir currículo* (L320; 324).

Diante do exposto, é importante frisar que não é porque o curso de inglês não atribui o mesmo valor para a BNCC que não haja uma preocupação com conteúdo (isso fica mais evidente nos próximos segmentos em que livro e material didático são tematizados) ou com o diálogo entre os professores⁵⁰.

SEGMENTO 03

289	C2: unrum, como eu falei, a gente traBALha conjuntamente, assim a gente tem um
290	planejamento geral, o ideal seria que fosse nosso com TOdos os professores, entende,
291	assim, mas acaba que a gente de inglês acompanha melhor o que os outros estão fazendo
292	do que, por exemplo, o que os outros professores estão fazendo em Língua Inglesa e não
293	é: muito ideal em relação ao/ao que a gente precisa, já que é uma escola bilíngue, o ideal
294	era que trabalhasse com mais frequência tudo o que todo mundo tá fazendo

IS - C2

De imediato, parece-me haver um conflito entre o que C2 chama de trabalho conjunto e individual. Ao mesmo tempo em que destaca que *“a gente trabalha conjuntamente”* (L 289), logo em seguida, faz uma ressalva ao dizer: *“assim, a gente⁵¹ tem um planejamento geral, o ideal seria que fosse nosso com TOdos os professores, entende?”* (L 289-290). Ao relacionar os trechos das linhas 289 e da 290, dá a entender que o *a gente* ao qual ela se refere corresponde

⁵⁰ Dessa maneira, na seção de apresentação das “ações”, demonstro como a desnecessidade de se pautar na BNCC e como ser mediado pelas prescrições refletem sobre as ações C1 a respeito do subtema “currículo integrado”.

⁵¹ Em tempo, ainda que o índice de pessoa não seja uma categoria analítica neste trabalho, gostaria de enfatizar que C2 faz o uso do “a gente” e do “eu” com frequência ao longo de toda a sessão de instrução ao sócia, mesmo tendo sido explicada que a proposta do procedimento incluía o uso do “você”. Como já dito, isso se deve ao fato de que o professor precisa se deslocar da função e assumir o sócia como agente das suas ações.

Embora as marcas de agentividade não sejam o único meio para analisar a objetividade ou subjetividade do indivíduo em relação à ação comentada (RODRIGUES, 2010), o foco nessas instâncias agentivas apontam para uma forte implicação da colaboradora na ação representada, *i.e.*, ela se responsabiliza enunciativamente, perceptível também pelo alto grau de autoprescrições (a serem apresentadas mais na frente), ao longo de toda a sessão, na medida em que ela constrói **seu** meio aula.

ao grupo de professores das disciplinas de inglês (do ensino regular e do curso), os quais trabalham em conjunto em relação ao planejamento geral. Logo, a utilização do modalizador apreciativo *o ideal seria* não só demonstra que a colaboradora avalia negativamente o fato de não haver um planejamento geral que inclui os professores de outras disciplinas, como sugere que uma das suas intenções para o trabalho docente bilíngue é a da reunião com os professores de todas as outras disciplinas, possibilitando diálogos e formulações na direção de uma integração curricular.

Com relação aos elementos constitutivos do trabalho do professor, a atividade é, sobre este subtema, acima de tudo, conflituosa.

SEGMENTO 04

assim, porque eu assumi essa **responsabilidade**, digamos, do regular é:: e:: eu acho que de certa for::ma **o ideal seria** isso que eu tô te falando em relação a: /.../ digamos que a gente pegue a BNCC, **a escola inteira pegue a BNCC e divida a BNCC e dividir nas habilidades que elas existem, né? Que ela tem, e aí a gente trabalha por habilidades, entende? Ao invés de fazer essa divisão entre:: regular e curso de inglês por exemplo**; porque eu não tenho certeza, assim, eu não sei exatamente como [professores do curso] **traBALham, é: o que é que eles fazem de diferente do que eu faço, entende? (TPI – C2 - L239-246)**

O segmento 4 acima corresponde a um trecho do texto-discurso resultante da entrevista posterior ao preenchimento do questionário TPI, quando discutíamos os resultados da categoria “transmissão de conteúdo”.

C2 parece interpretar o ensino da disciplina de Língua Inglesa do ensino regular como uma *responsabilidade* (L239), dada a necessidade de cumprimento da BNCC. Ao mencionar que *o ideal seria* (L240) que *a escola inteira pegue a BNCC* (L241), *ao invés de fazer essa divisão entre regular e curso de inglês*, com o intuito de fazer uma divisão por habilidades; e que ela não sabe *exatamente*⁵² *como [professores do curso] trabalham*, penso em duas coisas: (i) que C 2 representa o trabalho prescrito, do ponto de vista da BNCC, como desigual e (ii) que este trecho reforça a inclinação (ou intenção) da professora para a integração curricular, uma vez que assim ela compreenderia *o que eles fazem de diferente* (L245).

SEGMENTO 05

inclusive eu sugeri, no ano passa:do a gente tinha as duas primeiras aulas da sexta-feira livres, assim ela era registrada para to::dos, os alunos faziam outras atividades, assistiam filme, ou vinha alguém e dava uma palestra, alguma coisa, e a gente se

⁵² Suponho que o uso do “exatamente” é para mostrar que, embora exista uma afinidade maior entre os professores de inglês (segundo o segmento 2 da IS), no sentido de discutir como as aulas são planejadas, ainda não é suficiente para se ter os detalhes necessários que colaborariam com um currículo mais integrado.

reunia e fazia planejamento e aí fazia esse planejamento semana:l nessas duas aulas, entende?; dentro do horário de aulas mesmo; porque fica mais fácil, a gente já tá na escola; essas duas aulas elas são voltadas para isso, então a gente conseguia trabalhar mais nesse sentido, do que vi::r um outro dia só:: para isso, acaba que nunca dá certo, sabe?; eu cheguei a falar isso, que a gente faça/volte a fazer isso no ano que vem, sabe?; ter essas duas aulas dentro do horário de aula, nem que seja só pra, por exemplo, os professores de história e geografi:a, essas duas aulas eles estão na escola mas eles não vão ter aula, vão trabalhar juntos, entende? Toda semana; assim, te:m o horário deles mas para trabalharem um com o outro e não com os alunos. (TPI – C2 – L295-314)

Ao sugerir uma nova estrutura para as reuniões de professores (L295-298), C2 age em prol de transformar este artefato simbólico em um instrumento que amplia o poder de ação, uma vez que os instrumentos servem tanto para trazer bem-estar aos alunos quanto aos próprios professores.

Mais uma vez, o discurso da professora parece fiel à análise feita sobre a integração curricular, haja vista a sua defesa dos encontros entre os professores para que possam ter um momento para *trabalhar juntos [...] toda semana* (L312), *nem que seja só pra, por exemplo, os professores de história e geografi:a* (L310-311), dividindo as responsabilidades e aumentando o diálogo entre os professores e áreas afins.

O próximo subtema, presente nos textos-discursos de ambos os professores, trata-se da utilização do livro didático e da produção de material didático.

5.1.2 Artefato simbólico: livro didático

O livro didático pode ser visto como um elemento prescritivo, haja a vista a necessidade de utilizá-lo na realização do trabalho. No entanto, nesta subseção, discuto como os professores intencionam o seu uso.

SEGMENTO 06

143	C1: então no centro de línguas tem dois materiais, para adultos e para adolescentes, então
144	o de adolescentes também é utilizado na escola, mas é:: um:: material é:: para o qual
145	você tem críticas
146	P: sim
147	C1: ele é::, pouco comunicaTivo, ele não traz questão /.../ não traz aspectos de cultura do
148	Mundo
149	P: unrum
150	C1: é mais baseado em situações, mas não traz cultura, não traz outros contex::tos
151	P: unrum

O C1 faz as seguintes avaliações a respeito do livro didático: através de modalização apreciativa, que *é::, pouco comunicativo* (L147) e de modalização lógica de que *não traz aspectos de cultura do mundo* (L147-148), que *é mais baseado em situações, mas não traz cultura, não traz outros contex::tos* (L150-151). Essas avaliações indicam que o professor esperaria utilizar um LD que fosse mais comunicativo e que contemplasse uma variedade de contextos culturais.

SEGMENTO 07

239	P: certo, é: acho que você mencionou o livro didático, né?
240	C2: sim, sim
241	P: você usa ele, [sempre?
242	C2: [não, não, na verdade o livro ele tá desatualizado em relação a BNCC

IS - C2

C2, por sua vez, faz uso de uma modalização lógica ao comentar que *o livro ele tá desatualizado em relação a BNCC* (L242). Como consequência dessa avaliação e da importância do currículo (tal como orientado pela BNCC) para o seu agir docente bilíngue, é de se esperar que a professora não encontre motivações nem intenções suficientes para usar o LD da maneira que se esperaria que ele fosse utilizado. A seção “Ações” irá desenvolver o que é realmente levado a cabo no sentido do uso do LD.

SEGMENTO 08

172	C1: [[isso direction você vai trabalhar: locais na cidade de como chegar nesses loca::is
173	P: unrum
174	C1: como descrever a localização:o, com relação a outros pon::tos, mas o livro ainda é
175	muito pobre nisso , então você ainda vai preparar OUtros materiais [...]

IS – C1

O C1 também faz uma avaliação negativa do LD, utilizando o exemplo do tema da aula que é descrita para a sósia, ao utilizar a modalização apreciativa *o livro ainda é muito pobre nisso* (L174-175 – modalização apreciativa). A sua intenção, em relação este conteúdo temático, é deduzida a partir da modalização pragmática *você ainda vai preparar OUtros materiais* (L175 – modalização pragmática), que confere a ele a responsabilidade de complementar este artefato simbólico. Em outras palavras, o livro didático representa uma característica importante do seu agir docente bilíngue, podendo ser um meio para a ampliação do poder de agir ao deixar de ser artefato para virar instrumento de ação, afinal:

[...] para que o professor desenvolva de forma plena seu trabalho, obtendo efeitos positivos para si mesmo, é necessário que ele possa ter recursos materiais e simbólicos, internos e externos, para: (a) **reelaborar continuamente as prescrições,**

mesmo antes de entrar em sala de aula, **readaptando-as de acordo com a situação, com as reações, interesses, motivações, objetivos e capacidades de seus alunos, de acordo com seus próprios objetivos, interesses, capacidades e recursos** (corporais, sociais, institucionais, cognitivos, materiais, afetivos, etc.) [...] (MACHADO, 2007, p.93, *grifo meu*).

A seguir, discuto como o uso de inglês nas aulas é representado pelos professores na sob o aspecto das intenções.

5.1.3 Uso do inglês nas aulas

Quando ambos os colaboradores detalham as suas atividades de ensino, o uso do inglês nas aulas corresponde a um tema relevante, haja vista a proposta de educação bilíngue. Nos segmentos a seguir, portanto, investigarei como esse tema é representado por eles e de que maneira se faz presente na construção dos seus meios-aula.

SEGMENTO 09

514	C1: você cumprimenta os alunos, faz/vai fazer algumas perguntas em inglês sobre como
515	é que eles estão então, vai ter um aluno que ainda vai dizer que não sabe o que é um “How
516	are you?” “What’s up?” aí o outro vai dizer: r, vai responder em português MÊS::mo que
517	ele já saiba aquela respostinha básica do “I’m fine!” “I’m so so!”
518	P: unrum
519	C1: então tem, você vai encontrar alunos que apesar de terem o conhecimento tem
520	resistên:cia
521	P: unrum
522	C1: e você vai ter alunos que vão fazer questão de só falar com você em inglês

IS – C1

A respeito do uso do inglês, C1 utiliza-se da modalização deôntica quando instrui sobre iniciar a aula cumprimentando os alunos da seguinte maneira: *faz/vai fazer algumas perguntas em inglês [...]* (L514-516), sinalizando uma tarefa projetada pelo próprio colaborador. Portanto, o uso do inglês no início da aula é uma das características do trabalho planejado de C1.

Além disso, o segmento 09 também descreve o que esperar dos alunos, os quais possuem reações variadas, textualizadas por modalizações lógicas nesses exemplos: *vai ter um aluno que ainda vai dizer que não sabe o que é um “How are you?” “What’s up?” aí outro vai dizer: r, vai responder em português MÊS::mo que ele já saiba aquela respostinha básica do “I’m fine!” “I’m so so”* (L515-517) e *então tem, você vai encontrar alunos que apesar de terem o conhecimento tem resistên:cia [...]* e *você vai ter alunos que vão fazer questão de só falar com você em inglês”*.

Como já dito, a construção do meio-aula se dá através da interação professor-aluno também, ou seja, as intenções do professor já representam uma reação em relação o que se configura na aula normalmente. Com isso em mente, o professor realiza ajustes, mobilizando artefatos materiais e simbólicos, a fim de propiciar a apropriação desses também por parte dos alunos.

SEGMENTO 10

569	P: certo, aí essa pergunta, então é essencial, eu falo em português em algum momento?
570	C1: fala [[você não gostaria, mas você fala

IS – C1

Neste segmento, é perceptível como a reação do professor acaba sendo contrária à sua intenção, a qual aparece modalizada deonticamente no trecho: *fala [[você não gostaria, mas você fala* (L570). Logo, sua intenção é manter o uso do inglês durante toda a aula.

Uma outra intenção de C1 está presente na L588, onde ele se utiliza da modalização pragmática para informar: *você vai praticar a oralidade Dessas questões com os alunos [...]*, afinal, este é o intuito da disciplina de inglês do curso e corresponde a uma prescrição da instituição.

As circunstâncias que o levam a tomar decisões tais como o uso intercalado do português e do inglês serão discutidas na próxima subseção.

SEGMENTO 11

110	C2: dependendo do tipo da aula dá pra gente dar uma aula toda em inglês, dependendo
111	do que a gente tá fazendo na aula, [...]
112	P: certo
113	C2: porque a gen:te vai é:: trabalhar alguns conteúdos de gramática e:: em geral esses
114	conteúdos não dá para dar a instrução em inglês [...]

IS – C2

Nesse segmento 10, o trecho: *dependendo do tipo de aula dá pra gente dar uma aula toda em inglês* (L-110 – modalização deontica) representa a intenção das aulas serem ministradas totalmente em inglês, mas, de antemão, já esclarece que que isso nem sempre é possível (pelos motivos a serem descritos posteriormente) e, assim, o uso do inglês durante toda a aula depende do *tipo* de aula que será dada.

SÍNTESE DA CATEGORIA “INTENÇÕES”

O currículo integrado demonstra-se fortemente atrelado ao agir docente bilíngue de C2, especialmente por ser professora do ensino regular, para quem a BNCC serve de artefato. Por outro lado, motivado pela prescrição que estrutura o curso de inglês de uma maneira diferente da do ensino regular (não tendo que se pautar da BNCC), o agir docente bilíngue do C1 se desenvolve sobre outras temáticas que não o currículo, apesar de haver indícios que demonstrem o reconhecimento da importância do diálogo entre professores em prol da integração curricular.

Por fim, o “artefato simbólico: livro didático” e o “uso do inglês nas aulas” são temas que se fazem presentes no agir docente bilíngue de ambos os colaboradores.

Para concluir, as intenções de C2 incluem (i) o cumprimento das prescrições da BNCC; (ii) o uso parcial do LD, complementado por material construído pela professora e (iii) a inserção de aulas que possam ser ministradas totalmente em inglês. Similarmente, o real da atividade para o C1 também inclui os elementos (ii) e (iii) descritos para C2. Logo, o cumprimento das prescrições da BNCC não compõe o trabalho real do C1.

Dessa maneira, dou continuidade ao que os dados revelam ser elementos importantes para a construção do meio-aula dos dois professores.

Como a atividade é mediada por artefatos simbólicos e/ou materiais (MACHADO, 2007), pelos pré-construídos (BRONCKART, 1999), pelas regras de ofício (AMIGUES, 2004) e pelo gênero profissional (CLOT, 2007), dimensões onde se desenvolvem as motivações e intenções, investigarei convergências e divergências em relação aos conteúdos temáticos a serem discutidos a seguir (resultante da influência das prescrições sobre as intenções).

5.2 Prescrições

Alguns trechos citados na subseção anterior trazem elementos prescritivos tais como o planejamento e a BNCC, mas são direcionados às intenções que os professores têm sobre o conteúdo temático destacado.

Nesta subseção, pretendo dar continuidade ao processo de construção do meio-aula tal como representado pelos colaboradores. Logo, os trechos que serão aqui discutidos exercem uma função mais específica sobre o que será a ação, isto é, o trabalho realizado. Em outras palavras, mostrarei quais e como as tensões que permeiam um aspecto do trabalho real (intenções) e o trabalho prescrito (prescrições) levam os colaboradores à construção do meio-aula (ações/trabalho realizado).

Além disso, não tem como descartar o papel dos alunos na construção desse meio-aula porque eles também se relacionam com os artefatos materiais e simbólicos disponíveis a fim de realizar ações. Por esse motivo, quando o professor transforma os artefatos em instrumentos de ação e estabelece regras sociais, estes se dirigem ao meio (aula), ao outro (alunos, colegas de trabalho, instituição) e ao próprio professor. É uma via de mão dupla e de constantes adequações. Nesse sentido, o instrumento da ação é, ao mesmo tempo, matéria-prima e produto da sua relação com a turma (AMIGUES, 2004; MACHADO, 2007). Por esse motivo, as estratégias que os professores utilizam variam de tempo em tempo, de turma para turma.

5.2.1 BNCC

Assim como já descrito anteriormente, a discussão a respeito da BNCC neste capítulo de análise irá focar especificamente sobre como esse elemento prescritivo é representado pelos colaboradores da pesquisa e nas consequências para a construção do meio-aula.

SEGMENTO 12

319	P: e você acha que a sua prática se beneficiaria de outra regulamentação que não fosse⁵³
320	essa BNCC, que fosse algo mais preciso pra prática do professor bilíngue que é o seu caso
321	C2: [[ah, sim sem dúvida, sim sim sim
322	P: [[porque assim, a BNCC é de língua ingle::sa
323	C2: sim, sim, sim, exato, é: sem dúvida
324	P: e a gente não tem
325	C2: não, não, Não TANTo que como eu falei assim a gente tá assim: totalmente tateando
326	no escuro porque não existe /.../ a gente não tem esse tipo de formação, digamos,
327	voltada especificamente pra, um ensino bilíngue, né?

IS- C2

O segmento evidencia que a falta um elemento prescritivo específico para a atividade de ensino em contexto bilíngue [tanto da esfera governamental, no sentido de diretrizes específicas; quanto da própria instituição escolar, no sentido de um PPP (está em construção), levam professores e escola, na incumbência de se servir de um documento oficial norteador, a

⁵³ Neste segmento, acabo rompendo com o procedimento de IS para indagar sobre a posição da colaboradora em relação a uma possível regulamentação que fosse específica para o trabalho docente bilíngue (Caso tivesse realizado um teste piloto também para a IS, teria conseguido organizar melhor elementos do trabalho docente bilíngue que eu gostaria de entender melhor sem que tivesse que fazer isso com quebras na IS). Esse rompimento segue até o final da Parte I da IS com a colaboradora. Contudo, essa quebra não parece ter comprometido o andamento da sessão, inclusive porque ela normalmente volta ao passado para contextualizar o conteúdo da aula instruída. Ao retornar, começo a parte II retomando a última instrução dada em relação à aula propriamente dita.

adotar exclusivamente a BNCC para este fim, especialmente considerando que a escola em questão é uma escola integral⁵⁴.

Quando digo professores e escola, me baseio no uso do *"a gente"*, em *a gente tá assim: totalmente tateando no escuro porque não existe /.../ a gente não tem esse tipo de formação, digamos, voltada especificamente pra, um ensino bilíngue, né?* (L325-327); e quando, em seu comentário escrito, C2 relata que discutir sobre o ensino bilíngue requer *um mergulho intelectual conjunto da equipe docente e pedagógica em torno de algo tão complexo*, isso me faz refletir que se já houvesse diretrizes específicas para a educação bi/plurilíngue, a própria instituição educacional teria mais apoio para elaborar suas próprias regras dentro desse contexto; e tanto as normas quanto o funcionamento da formação específica também já estariam mais bem amparadas⁵⁵.

Há, portanto, um vazio de prescrições que vem desde a esfera federal à municipal e institucional. Atrelado a isso está também o fato de que a instituição educacional está em seus anos iniciais de funcionamento, sem diretrizes específicas, sem PPP e com uma proposta de ensino ainda nova dentro do nosso contexto local; ou seja, não possui regras coletivas bem estabelecidas. Além disso, me chama atenção a educação bilíngue ter início no sexto ano do fundamental sem que os alunos tenham tido uma preparação anterior na língua estrangeira.

Logo, essas questões de cunho prescritivo parecem ter relação com a ação descrita no comentário escrito de C2 em que ela modaliza deonticamente a seguinte frase: ***as exigências do cotidiano acabam sempre se sobrepondo*** à *necessidade de um mergulho intelectual conjunto da equipe docente e pedagógica em torno de algo tão complexo*. Afinal, como agir sem as prescrições para direcionar? Essa instabilidade prescritiva *“pode trazer uma perturbação grave para as regras coletivas já estabelecidas, fragilizando o gênero de atividade que guia o agir do trabalhador, deixando-o desamparado diante dos conflitos, principalmente quando todo o coletivo de trabalho é atingido”* (ABREU-TARDELLI; MACHADO, 2005, p. 16). Isso posto, há um “déficit instrumental” (CLOT, 1999) que impacta negativamente o poder de agir.

No caso em questão, o poder de agir demonstra-se reduzido em razão da falta de prescrição específica para a atividade docente bilíngue, de modo que todos (equipe docente e

⁵⁴ A BNCC se compromete a orientar a favor da educação integral como meio para formar e desenvolver os alunos de uma maneira global (BNCC, 2018, p. 16)

⁵⁵ No capítulo III, art. 10, inciso II, alínea c das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue, que aguarda homologação, prevê uma formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 horas; pós-graduação *lato sensu*; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC).

pedagógica) se contentam com as prescrições da BNCC, direcionadas ao ensino de Língua Inglesa (e não do ensino em Língua Inglesa/estrangeira).

SEGMENTO 13

252	C2: dá trabalho: a BNCC é a primeira coisa, assim, porque a gente na bilíngue tem duas::
253	é:: /.../ a disciplina de inglês, no caso o curso de Língua Inglesa ele é dividido em duas
254	frentes, uma é o inglês que a gente chama de regular que é baseado na BNCC
255	P: unrum
256	C2: e o outro que é o curso de inglês que é à tarde, são outras aulas, com um enfoque
257	mais voltado para a conversa:ção, então as minhas aulas são mais pautadas mesmo na
258	BNCC

IS – C2

No segmento 13, a importância que a BNCC tem para o agir docente de C2 fica mais uma vez evidente, pois apenas neste pequeno trecho, ela faz menção ao documento três vezes: pela fala *a BNCC é a primeira coisa* (L252), e pelas modalizações deônticas em *é baseado na BNCC* (L254) e *pautadas mesmo na BNCC* (L257-258).

Os próximos segmentos tratam do subtema “gestão”.

5.2.2 Gestão

Este se relaciona com a gestão por parte da instituição educacional, a exemplo da estrutura das aulas, em que o inglês faz parte de duas propostas distintas: do ensino regular e do curso; como também se relaciona com a gestão por parte do professor, no que concerne, por exemplo, o gerenciamento de sala e do tempo que destina ao planejamento e à execução das aulas.

SEGMENTO 14

481	C1: né? A folha normalmente fica com eles então eles têm que aprender a manter o
482	material que reCEbem, manter a atividade em bom esTado, se pedirem uma segunda
483	cópia e a gente/você tiver uma segunda cópia ainda, você vai marcar que aquela é uma
484	segunda cópia
485	P: unrum
486	C1: que não é o origina:l, que ele recebeu
487	P: unrum
488	C1: então já há um certo desconto na /no valor da atividade por isso
489	P: unrum
490	C1: porque o/o cuida::do, a responsabilidade, são considerados
491	P: isso é uma política da escola o:u /.../
492	C1: cada professor tem a liberdade para fazer como bem entende, então dependendo da
493	turma, por exemplo, na semana anterior teve <i>halloween</i>

IS – C1 – CULTURA DE SALA DE AULA

O gerenciamento de sala inclui o perfilamento da turma a fim de compreender quais habilidades gerais, inclusive de cunho comportamentais, precisam ser trabalhadas. Por esse motivo, a atividade varia de turma para turma (LANDRUM; KAUFFMAN, 2006).

C1, conforme apresentado no segmento 14, demonstra uma preocupação com o *cuida::do, a responsabilidade* (L490) dos alunos e, umas das maneiras que ele escolhe desenvolver isso nos alunos é através do cuidado com os materiais que recebem. Isso é algo que eles *têm que aprender* (L481). Ao perguntá-lo se esta é uma política da escola, ele responde com o uso de uma modalização lógica que *cada professor tem a liberdade para fazer como bem entende* (L492), o que caracteriza essa ação como um gesto específico (*regra de ofício*), que pode ser particular não só de uma disciplina específica, mas de uma determinada turma, perceptível quando ele faz a ressalva com *dependendo da turma* (L492-493).

Assim sendo, C1 se autoprescreve a tarefa de desenvolver habilidades que incluam o cuidado e a responsabilidade dos alunos a partir dele mesmo, de sua própria representação social, uma vez que não há um consenso coletivo ou regra sobre isso. Com efeito, o fato de haver *um certo desconto na /no valor da atividade* (L488), caso o aluno precise de uma segunda cópia da atividade, demonstra a importância que isso tem para C1 e que, inevitavelmente, se relaciona com a intenção dele de criar uma cultura de sala de aula que seja, sobre esta perspectiva, responsável.

O resultado do questionário TPI demonstra que C1 tem as categorias “nutrir” e “desenvolvimento” como dominantes no seu agir docente bilíngue. Isto significa dizer que ele se coloca no lugar do aluno e se preocupa em criar um meio de trabalho onde cada um deles possa desenvolver e superar seus desafios (conferir o apêndice II para detalhes da descrição de cada categoria do TPI). Em virtude dessa característica é que, na minha visão, C1 autoprescreve a tarefa de desenvolver habilidades de cuidado e responsabilidade nos seus alunos. Por conseguinte, é possível argumentar que essa decisão se enquadra na gestão de uma cultura de sala aula, afinal, cuidado e responsabilidade servem de prerequisites para qualquer atividade que venha a ser desenvolvida. Para melhor exemplificar isso, trago outros segmentos da IS; além de trechos do TPI para dialogar com essa interpretação.

SEGMENTO 15

311	C1: e você está tendo que lidar não só com alunos de níveis bastantes distintos no mesmo
312	a::no, mas com questões sociA:is e de:: as vezes certo, a palavra da moda as vezes é até
313	complicado de usar mas um <i>bullying</i> , um assédio moral a quem /.../às vezes a quem tem
314	dificuldade ou às vezes a quem é muito bom
315	P: unrum
316	C1: então você sentiu um pouco de dificuldade em equilibrar i:sso, questões
317	comportamentais, e você senti:u que o a:no foi uma montanha russa
318	P: unrum
319	C1: de a:ltos e baixos, em que as coisas funcioNAvam e não funcioNAvam e porque você
320	percebeu que estava vivendo nos dois mundos agora

IS – C1 – CULTURA DE SALA DE AULA

As modalizações apreciativas presentes em: *você sentiu um pouco de dificuldade [...]* (L316); *você sentiu que o ano foi uma montanha russa [...]* *de altos e baixos, em que as coisas funcioNAvam e não funcioNAvam porque você percebeu que estava vivendo nos dois mundos agora* (L317-320) representam os conflitos vivenciados por C1.

Essa relação com o meio, não só no sentido da Língua Inglesa, mas no da construção de um meio-aula propriamente dito, se apresenta conflituosa e inevitavelmente acarreta reflexões. Como consequência da interação aluno-professor, foi possível perceber que coisas *funcioNAvam e não funcioNAvam* (L319). No entanto, fica claro que há um conflito relacionado à *dificuldade em equilibrar i:sso, questões comportamentais* (L316-317). Similarmente, a modalização deôntica em *você está tendo que lidar não só com alunos de níveis bastante distintos* a::no, mas com *questões sociA:is* (L311-312).

Ademais, os próximos segmentos demonstram as influências que C1 teve para autoprescrever tarefas com o intuito de desenvolver uma cultura de sala de aula, como ele coloca.

SEGMENTO 16

458	C1: em que você tem que esperar eles cheGAREm, recebê-los, acalmá::-los, você perde
459	tempo na saída também, porque você precisa manter uma cultura de manter a sala
460	organizada e limpa

IS – C1 – CULTURA DE SALA DE AULA

Este segmento representa uma característica que, conforme será apresentado, é comum para os dois colaboradores: o tempo. A esse respeito, acredito que o tempo pode fazer parte do gerenciamento de sala.

Existe, na minha análise de como o tempo foi representado nesse segmento, através do uso da modalização deôntica em *tem que esperar eles chegarem, recebê-los, acalmá::-los*

(L458), uma tensão entre o que o professor gostaria de fazer e o que ele necessariamente consegue fazer. Essa tensão existe pelo fato de que os professores têm o limite de tempo de aula que precisam cumprir (essa é uma avaliação minha com base nas regras do coletivo da profissão professor), ou seja, esta é uma regra comum para professores em geral (AMIGUES, 2004, p. 43) e que esse tempo investido no acolhimento dos alunos é retirado do tempo que seria destinado para o trabalho do conteúdo previsto.

Além disso, retoma-se a tarefa de trabalhar a responsabilidade e o cuidado com os alunos, só que, dessa vez, através do cuidado em *manter a sala organizada e limpa* (L460).

SEGMENTO 17

601	C1: e quando utilizam vo-cê:: de maneira bem rígida você vai reprimir, você não tole:ra
602	ridicularização, você não tolera <i>bullying</i> , você não tole:ra comentários machistas nem
603	homofóbicos de nenhuma natureza na sala
604	P: e quando eu chamo a atenção deles em relação a isso tende a se repetir ou eles
605	enten:dem: acabam, acalmam os ânimos?
606	C1: an:: eles não fazem mais explicitamente
607	P: unrum
608	C1: então a gente /.../ vocês têm percebido isso, você e os outros professores, [...]

IS – C1 – CULTURA DE SALA DE AULA

Outros atributos, tais como o respeito às diversidades aparecem nesse último segmento, mais especificamente em *vocês têm percebido isso, você e os outros professores* (L608), atribuindo essa tarefa ao coletivo não só dos professores de Língua Inglesa, como a todos os professores da instituição.

Dando continuidade ao que já foi posto sobre as autoprescrições que C1 faz em relação à cultura de sala de aula, trago, a seguir, um trecho da entrevista sobre o TPI para demonstrar como a sua experiência observando aula nos EUA (como parte do seu treinamento e resultado da parceria com a embaixada/consulado dos EUA no Brasil) parece tê-lo impactado.

SEGMENTO 18

C1: mas a gente tem tido muita dificuldade com a **cultUra de aprender do aluno**, o que a gente observou lá fora, era professor numa sala de segundo na:o e terceiro na:o que estavam em estações de quatro, cada estação tinha uma atividade diferente, então por exemplo, eles ficavam, tinham um baralho na mesa pequenininho, três alunos uma tabuada, um com uma tabuada, cada aluno pegava uma carta, colocava na testa, o que tava com a tabuada olhava os dois e dizia “VInte/Twenty” eles não saiam qual era a dele, eles tinham que saber qual era a carta do outro; para fazer a divisão e dar o resultado, enquanto isso OUtros trabalhavam com OUtra atividade e a professora estava no canto dela, não tava interferindo em nenhum deles; **todo mundo trabalha:do**; e isso numa sala com DEZ visitantes, que entraram no MEio da aula com isso á ocorrendo, dez adultos estrangeiros entraram e os alunos nã:o deram muita bola para eles, **oLHA:ram e continuaram a atividade, então a professora fez “ok, change stations”** pegou a cartinha, organizou o material e levanta vão para outra **sem confusão, sem um correr, bater no outro, sentou, já sabem o que fazer e formam a atividade**; é a cultura em aprender, é complicado você tentar /.../ há/há um

desequilíbrio entre, o contex:to, o que o professor sabe de teoria, o que o aluno tem, o que o aluno espera do professor, a gente tem um aluno que espera ser receptivo ou fazer brincadeira, eles não têm muita noção que muitas vezes a aula pode ser dinâmica discursiva, eles pensam que tem que tá correndo para pegar uma palavri::nha, para fazer um *matching* aqui e ali se você passa algo para ler, para **pensar um pouquinho, já acha cha::to** (TPI – C1 – CULTURA DE SALA DE AULA - L548-572)

O seu relato da observação de aula nos EUA parece se aproximar daquilo que ele tenta desenvolver com seus alunos aqui no Brasil: responsabilidade (*formam a atividade – L565*), autonomia (*já sabem o que fazer – L565*) e cuidado (*sem confusão, sem um correr, bater no outro – L564-565*).

SEGMENTO 19

336	C2: e aí como a minha/a minha /.../ eu fiquei incumbida de fazer essa coisa do inglês
337	regula:r, daquela grade regular que precisa tá::/tá assim registrada oficialmente , digamos,
338	por sermos escola
339	P: unrum
340	C2: acaba que isso a gente deba:te mas nunca voltado para o bilinguismo entende?
341	Voltado pra Língua Inglesa mesmo, como se o aprendizado de Língua Inglesa fosse /.../
342	tivesse sido somente como eu disse, intensificada

IS - C2

Neste segmento, o uso do verbo incumbir chama atenção: *eu fiquei incumbida* (L336), pois se relaciona ao dever ou à obrigação de se fazer algo; e, mais que isso, que essa obrigação lhe foi dada por um terceiro.

Ademais, o uso da modalização deôntica na frase *precisa tá::/tá assim registrada oficialmente* (L337) demonstra que a professora se apoia nas regras constitutivas do mundo social para apresentar o cumprimento das prescrições na BNCC como uma obrigação social ou conformidade com a norma, condição para que a instituição escolar funcione. Logo, o cumprimento do conteúdo da BNCC representa uma regra de ofício, que se restringe às disciplinas no ensino regular.

Retomando a referência a um terceiro, responsável por incumbir à C2 a obrigação de seguir a BNCC em razão do seu papel social particular (a disciplina de inglês do ensino regular), e fazendo uma ponte com o trecho em que ela diz *acaba que isso a gente debate mas nunca voltado para o bilinguismo* (L340), entendo que essa obrigação venha como uma prescrição que, segundo Saujat (2004, p. 43), apresenta várias formas; e, para este caso, indica vir da instituição educacional (*a gente*), a exemplo das reuniões pedagógicas.

SEGMENTO 20

600	C2: então, não atrasa porque eu /.../ assim eu não consigo não dar o conteúdo inteiro,
601	mesmo quando eu tava em outras escolas que eu tinha o <i>present perfect</i> que, aleluia saiu
602	ou pelo menos diminuiu bastante de importância na BNCC, mas eu não conseguia NÃO
603	fazer tudo isso, sabe? Então por exemplo, eu tenho colegas que conseguem é: identificar
604	exatamente o que ainda tá faltando pra que eles tenham é:: como é que eu digo, pra que
605	eles dominem: completamente um conteúdo específico
606	P: unrum
607	C2: por exemplo, no início do ano, o verbo <i>To be</i> aí vêm os pronomes possessivos::vos e tal
608	se eu planejei três aulas pra isso, vai ser três aulas pra isso, entende?

IS – C 2 –CULTURA DE SALA DE AULA

No caso de C2, ao modalizar pragmaticamente sua interpretação em relação ao subtema tempo em *então, não atrasa porque eu/.../ assim eu não consigo não dar o conteúdo inteiro* (L600), ela relaciona o tempo especificamente ao cumprimento do conteúdo previsto na BNCC. Embora a BNCC esteja representada como um elemento prescritivo importante para o agir docente bilíngue da professora, a preocupação com o conteúdo é prefigurada por ela, observável pelo uso da modalização pragmática em: *se eu planejei três aulas pra isso, vai ser três aulas pra isso, entende?* (L608). Em outras palavras, para C2, seguir rigorosamente o que foi planejado corresponde a uma tarefa cujo objetivo é dar o conteúdo inteiro.

Seguindo esse raciocínio, o planejamento se manifesta como parte do trabalho planejado de C2, uma vez que “os textos de planificação, que explicitam o conjunto de tarefas, seus objetivos, suas condições materiais e a forma de desenvolvimento das ações são projetadas pelo próprio trabalhador para atingir seus objetivos” (MACHADO, 2002, p. 41). Essa interpretação fica ainda mais clara com o segmento a seguir.

SEGMENTO 21

[...] **Assim, porque ao mesmo tempo que a BNCC ela::ela determina o que precisa ser trabalhado, né? Ela também dá liberdade**, pra que a gente faça esse trabalho é:: de acordo com: o que a gente observa em sala de aula e tal e por exemplo eu trabalho com literaturas, assim o meu campo de pesquisa é literatura, e:: eu me sentiria/ me sentiria muito melhor se eu conseguisse, e aí é **uma questão de tempo mesmo, assim, sabe? de parar, de pensar, organizar todo o currículo que tem a ver com os conteúdos, mas, voltado pra:: um trabalho em cima de textos literários que me façam é:trazer esses conteúdos para a sala de aula, sabe?** (TPI – C2 – CULTURA DE SALA DE AULA - L415-422)

Esse segmento do TPI esclarece que a preocupação de C2 em contemplar o conteúdo previsto pela BNCC corresponde mais às expectativas dela do que do documento, tendo em

vista que *ao mesmo tempo que a BNCC ela::/ela determina o que precisa ser trabalhado, né? Ela também dá liberdade, para que a gente faça esse trabalho é:: de acordo com: o que a gente observa em sala de aula e tal* (L415-425).

Em suma, o conteúdo, que está intimamente relacionado ao planejamento, se apresenta como uma forte característica do agir docente bilíngue de C2 porque há uma preocupação com a responsabilidade a ela atribuída em razão de ser professora do ensino regular e estar incumbida de cumprir o elemento prescritivo que é a BNCC e pelo sentimento de isolamento que isso acarreta para ela. Logo, o seu posicionamento a favor da integração curricular aponta tanto para a sua convicção de que este é o melhor caminho quanto para o desejo de sentir-se mais bem amparada, no sentido de poder compartilhar o peso da responsabilidade.

Ao mirar o olhar para outro ângulo que não o do cumprimento do conteúdo especificamente, observo as maneiras como o tempo tem, sim, sua influência, quando ela diz: *aí é uma questão de tempo mesmo, assim, sabe? de parar, de pensar, organizar todo o currículo que tem a ver com os conteúdos* (L419-421).

À sua maneira, a professora demonstra como ela organiza suas aulas a partir do que observa dos alunos, o que apresentarei na subseção “ações”.

SEGMENTO 22

233	P: por quê? Por que que a gente não conversa?
234	C1: a:: então, [a outra professora] tem uma agenda mais
235	che::ia
236	P: unrum
237	C1: e/;;; a gente até procurou alguns hora::rios pela
238	manhã, mas esses encontros nã::o ocorreram
239	P: nenhuma vez?
240	C1: só em um treinamento que ocorreu em um hotel que a gente parou para planejar:
241	algo, com as atividades porque era atividades do próprio treinamento
242	P: sim

IS - C1 –REGRAS INSTITUCIONAIS

Os dois últimos segmentos conversam entre si no seguinte sentido: quando existe uma prescrição advinda de uma instância superior (ex. instituição educacional promovendo treinamento; consultoria com a *fellow*), aquilo que era intenção finalmente vira uma ação. Essa transição se manifesta entre as linhas 237 e 241, através das modalizações lógicas, *a gente até procurou alguns hora::rios pela manhã, mas esses encontros nã::o ocorreram* e *só em um treinamento [...] que a gente parou para planejar: algo, com as atividades porque era atividades do próprio treinamento*.

A próxima subseção irá tratar do livro didático.

5.2.3 Artefato simbólico: livro didático

SEGMENTO 23

143	C1: então no centro de línguas tem dois materiais, para adultos e para adolescentes, então
144	o de adolescentes também é utilizado na escola, mas é:: um:: material é:: para o qual
145	você tem críticas
146	P: sim
147	C1: ele é::, pouco comunicaTivo, ele não traz questão /.../ não traz aspectos de cultura do
148	mundo
149	P: unrum
150	C1: é mais baseado em situações, mas não traz cultura, não traz outros contex::tos
151	P: unrum
152	C1: e:: você tem se criticado bastante esse ano, inclusive por isso, pelo fato de você estar
153	precisando desenvolver um material didático [...]

IS - C1

A temática do livro didático é retomada aqui nas prescrições porque, fosse ele adequado para as aulas das disciplinas em contexto de educação bilíngue, possivelmente teria um papel prescritivo maior sobre o agir dos dois colaboradores enquanto artefato a ser transformado em instrumento de ação. Retomo, aqui, a distinção que Machado (2009, p. 38) faz se artefato e instrumento:

O primeiro designa, de modo neutro, toda coisa finalizada (que se destina a uma finalidade) de origem humana, que pode ser material (o objeto, o utensílio, a máquina), imaterial (o programa de computador) ou simbólica (signos, regras, conceitos, metodologias, planos, esquemas, etc.) sócio-historicamente construída, presente no processo operatório e inscrita nos usos. O *instrumento*, por sua vez, só existe se o artefato for apropriado *pelo* e *para* o sujeito, com a construção de *esquemas de utilização*).

Para C1, é através da adaptação do livro e da criação de materiais extras que o livro didático, enquanto artefato simbólico, é transformado instrumento de ação.

As motivações demonstram se centrar nas avaliações negativas do livro didático, as quais seguem um caminho similar e, ao mesmo tempo, particular para C1 quando as modaliza apreciativamente da seguinte maneira: *ele é::, pouco comunicativo, ele não traz questão /.../ não traz aspectos de cultura do mundo* (L147-148). Como consequência, o professor se vê na necessidade de *desenvolver um material didático* (L153), cujas consequências serão discutidas na subseção “ações”.

Assim sendo, reforço que o livro didático leva ambos os professores (os quais possuem a categoria “nutrir” – foco no aluno – como umas das duas categorias dominantes) a

ressignificarem o uso desse artefato, planificando-o, cada uma à sua maneira, ao agir docente bilíngue.

A seguir, demonstro como, pelo olhar de C2, que está em outro contexto, ela também faz avaliações e toma decisões similares a de C1 sobre essa temática.

segmento 24

269	c2: eu não uso porque ele não serve pra os conteúdos de agora, então assim a ideia é que
270	ano que vem como vai chegar os livros, espero que cheguem os livros, é: adequados ao
271	conteúdo dessa disciplina, provavelmente eu vou usar com mais frequência, até porque a
272	gente não tem datashow suficiente para dar a todo mundo todas as aulas, entende? então
273	acaba que:: /.../ p: você já sabe quais são os livros que vão chegar?
274	c2: a gente escolheu um, eu não sei se chega o que a gente escolheu, né?
275	p: unrum
276	c2: mas a gente escolheu o <i>way to english</i> daí tô esperando o pessoal da/do polo, né?

is – c2

Para C2, a avaliação por meio de uma modalização lógica a respeito do livro didático no trecho *eu não uso porque ele não serve Pra os conteúdos de agora* (L269) também demonstra um pouco da liberdade dos professores quanto ao uso desse material. Isto é, ele é um artefato simbólico e permanece sendo um artefato simbólico porque não é incorporado, como se deveria, ao agir do profissional.

Dito isso, a construção de um material extra, necessário em razão da inespecificidade do livro didático, representa uma autoprescrição; o que significa dizer que o material construído pelos professores se insere no campo do trabalho planificado. Além disso, o trecho em que ela diz *a gente escolheu um [...] o Way to English* [L274-276] demonstra a participação dos professores nas tomadas de decisão da escola, ainda que não haja garantias de que a indicação será atendida.

5.2.4 O Outro: a *fellow*

SEGMENTO 25

206	P: certo, pode continuar então a partir daí, você está analisando os maTEriais e daí o que,
207	que acontece? [[o que é que eu preciso saber?
208	C1: [[sim, então você::, termina de ajustar o que for preciso para a aula, e::: desde a
209	semana passada você está tendo encontros com:: uma <i>fellow</i> americana que está prestando
210	é::/está prestando consultoria à escola, tendo encontros pontuais com T Os os
211	professores por um período de tempo
212	P: urum

213	C1: então você vai ter essa reunião amanhã da::s dez e meia a meio dia, você e a outra
214	professora de inglês::s
215	P: hum
216	C1: que trabalha com o MESmo material que você, mas vocês durante o ano não se
217	reuniram e não planejaram juntos as aulas , então vocês estão dando o mesmo curso
218	P: unrum
219	C1: só que de maneira:: diferente
220	P: hum
221	C1: cada um está tomando seu caminho sem estar a par do que o OUtro está
222	desenvolvendo no grupo, paralelo

IS - C1

Como já dito, dada a parceria da escola com as iniciativas entre o Brasil e os EUA em educação, a escola recebeu uma *fellow* americana para implementar workshops de desenvolvimento profissional para professores, criar material didático e auxiliar na produção de currículo. Segundo informações do *site* da embaixada dos EUA no Brasil, esse programa dura dez meses. Essa ação é reconhecida no texto-discurso de C1 através de uma modalização lógica onde ele destaca: *você tá tendo encontros com:: uma fellow americana que está prestando é::/está prestando consultoria à escola, tendo encontros pontuais com TODos os professores por um período de tempo* (L208-211).

Diante disso, o relacionamento dos professores com a *fellow* está na ordem do coletivo, já que é uma relação com outrem, ainda que não seja do mesmo nível hierárquico. No entanto, considerando que o propósito dessa relação está exclusivamente voltado para o desenvolvimento profissional dos próprios professores, inclusive com a intenção de produzir material didático e currículo, então, ela também está na ordem dos artefatos simbólicos porque há a intenção de criar prescrições (por parte da *fellow*) ou, ao menos, autoprescrições (por parte dos professores).

Dado o exposto, retomo o que foi discutido na subseção “intenções” quanto ao planejamento integrado porque é sobre esse ponto em que a *fellow* mobiliza ações diferentes do que havia sido pensado anteriormente. Afinal, embora se reconhecesse a importância de dialogar e planejar conjuntamente - especialmente entre os professores de disciplinas comuns - apesar dos esforços, essa intenção não foi concretizada, pois *durante o ano não se reuniram e não planejaram juntos as aulas, então vocês estão dando o mesmo curso [...] só que de maneira:: diferente [...] cada um está tomando o seu caminho sem estar a par do que o Outro está desenvolvendo no grupo, paralelo* (L216-222 – modalizações lógicas).

SEGMENTO 26

482	C2: é mais uma questão minha mesmo assim de ansiedade minha, tanto que a gente tem
483	uma <i>fellow</i> que tá lá e ela sempre fala, ela sempre fala e/e realmente é/é uma coisa que
484	eu/que eu preciso fazer que é de-sacelerar e simplifica::r o máximo para que eles
485	((interrupção na sala)) /.../ pra sem::pre é:: /.../
486	P: desacelerar?
487	C2: é, desacelerar e simplificar o vocabulá::rio , e os tempos verba::is, falar mais devagar
488	, que é um pouco difícil par mim, sabe?

IS – C2

A relação deste *outro* com C2 também demonstra algumas transformações em curso, no caso dela, a *fellow sempre fala e/e realmente é/é uma coisa que eu/que eu preciso fazer que é de-sacelerar e simplifica::r o máximo* (L483-484 – modalização deônticas).

Tomando esse caso como exemplo, a intenção da *fellow* parece ser a de colaborar para ampliar o raio de ação do agir da professora e, nesse sentido, suas indicações podem ser assimiladas como uma prescrição.

Por outro lado, a professora, mesmo reconhecendo - talvez até pela primeira vez - que essas são questões que necessitam de mudança, diante de seus e tantos outros impedimentos, pode (inclusive pela autonomia que ela já relatou ter) realizar modificações nessas prescrições, transformando-as em uma versão diferente da prescrição original a fim de planificar e potencializar o seu trabalho dentro do que é possível ser feito. Afinal, nas suas palavras, *é mais uma questão minha mesmo assim de ansiedade minha* (L482) e *que é um pouco difícil pra mim, sabe?* (L488 – modalização apreciativa).

Essas mesmas observações servem para o seguinte caso de C1.

SEGMENTO 27

245	P: e esse treinamento de amanhã com a <i>fellow</i> americana é::: como que eu me porto nesse
246	momento? É/é muito mais expositivo?, esse momento de ela falar e: eu ouvir? Ou,
247	exi/exige alguma participação mais ati::va, eu exponho algumas iDEias ou Não, como
248	funciona?
249	C1: eu vou chegar com a/com a aula preparada com as ideias e a gente vai fazer um
250	trabalho reflexivo disso daí pra é:: deixar as aulas mais comunicativas, né?
251	P: esse é o objetivo da reunião?
252	C1: isso, que ela seja mais comunicati::va, promover mais o <i>speaking</i> dos alunos e a gente
253	tem percebido/você tem percebido que, é:: a questão de usar os pares diferencia::dos tem
254	servido na verdade como muleta para os alunos com mais dificuldade

IS – C1

O trabalho conjunto entre C1 e a *fellow* sobre o planejamento do professor tem o objetivo de *deixar as aulas mais comunicativas* (L250), a fim de atender ao propósito da disciplina de inglês do curso para *promover mais o *speaking* dos alunos* (L252).

Diante do exposto, acredito que as observações da *fellow* a respeito das aulas dos professores dá a oportunidade de se ter um olhar de fora - de alguém com muita experiência – capaz de levantar questões até então não percebidas. Aprofundando um pouco mais sobre isso, o uso do *a gente* (L252) remete a esse trabalho conjunto com a consultora, em que juntos perceberam que *usar os pares diferencia::dos tem servido na verdade como muleta pra os alunos com mais dificuldade* (L253-254).

Por fim, esse trabalho de observação de aula, discussão sobre o que foi observado e trabalho conjunto para mapear o que precisa ser contornado gera uma prescrição que pode sofrer alterações e, nesse sentido, se manifestar como trabalho prescrito e/ou planejado.

Na próxima subseção, pretendo investigar como o trabalho real (intenções), nas relações com o trabalho prescrito (prescrições) e o planejado (prefiguração/autoprescrição) podem afetar ou não o trabalho realizado (ações).

SÍNTESE DA CATEGORIA “PRESCRIÇÕES”

Nessa subseção, foram apresentadas quatro principais subcategorias relacionadas ao trabalho prescrito, sendo elas: a BNCC, questões relacionadas à gestão (de cultura de sala de aula por parte do professor e do formato de aulas/treinamentos por parte da instituição escolar), o livro didático e a *fellow* americana.

Em primeiro lugar, o papel da BNCC continuou representado no agir docente bilíngue de C2, apesar de ser de uma maneira que diminua o seu poder de agir, tendo em vista que ela busca seguir a BNCC à risca, mesmo compreendendo que ele sozinho não dá conta do contexto bilíngue. Logo, a BNCC faz parte do trabalho planejado de C2. O mesmo não se aplica para o trabalho de C1, principalmente pelo fato de que este já não é um elemento prescritivo para a disciplina de inglês do curso, a qual, inclusive, possui outra proposta, que envereda mais pelo caminho da oralidade.

As tensões geradas pela preocupação com a instauração de uma cultura de sala de aula se apresentam de maneira mais sutil no caso de C2, que estão mais relacionadas à garantia de realizar as aulas da maneira em que elas foram planejadas. Por outro lado, esse aspecto aparece fortemente associado ao trabalho docente bilíngue de C1, que se esforça para ajudar os alunos a se tornarem mais autônomos, cuidadosos e responsáveis.

O livro didático, embora seja distinto para C1 e C2 (o ensino regular tem um e o do curso tem outro), demonstra ser similarmente avaliado pelos dois colaboradores, no sentido de

que não são adequados para o uso no contexto bilíngue. Logo, tanto C1 quanto C2 têm o livro didático como parte importante do seu trabalho planejado.

Para concluir, a *fellow* americana, ainda que esteja inserida no coletivo de trabalho de ambos os professores, age como um Outro, é uma fonte para transformação de artefatos simbólicos (esquemas elaborados em conjunto a partir das observações das aulas) em instrumentos de ação, possibilitando o fortalecimento do poder de agir.

O próximo subtema irá, pois, investigar como as relações até então discutidas, muitas vezes conflituosas, refletem no trabalho realizado propriamente dito.

5.3 Ações

Nesta subseção, irei apresentar o trabalho realizado por ambos os professores colaboradores, dialogando com as duas subseções anteriores no intuito de analisar como as tensões geradas nas relações entre as intenções e as prescrições podem levar às ações descritas pelo método da instrução ao sócio; e, assim, discutir como cada um interpreta seu trabalho e a construção de sua aula em contexto de educação bilíngue. Para isso, em alguns momentos, irei retomar alguns dos segmentos já apresentados para perceber a sequência dos eventos entre intenções e ações, que, ocasionalmente, aparecem de forma contínua em um mesmo segmento.

Dito isso, quando apresentei o segmento 03 na subseção “Intenções”, destaquei que esse trecho trazia o currículo integrado como uma ação que C2 gostaria de realizar, de que essa era uma prática representada no seu agir docente bilíngue. Agora, trago o trecho um pouco mais estendido para observar se e como ela consegue transformar essa intenção em uma ação.

5.3.1 Planejamento Integrado

SEGMENTO 28

373	C1: e EU e esta outra professora, tivemos alguns encontros que foram um pouco
374	quebra::dos que foram dificuldades de hora::rio e não ocorreu como deveria , então a
375	gente está tendo agora no fiNAL do ano, só que começamos /.../ não sei se começaram
376	na semana passa::da e pelo que foi converSAdo seria interessante que vocês nesta
377	semana /.../ na última e nesta semana tentassem fechar as revisões que estavam fazendo
378	P: hum
379	C1: que apesar de ser a mesma coisa, vocês estavam em estilos diferentes
380	P: certo
381	C1: em/em ritmos diferen::tes, etc

O reconhecimento da importância do diálogo entre os professores, ainda que só entre os que compartilham as mesmas disciplinas ou que são de áreas afins, fica claro com as tentativas para se reunirem, a exemplo de quando se destaca que tiveram *alguns encontros que foram um pouco quebra::dos que foram dificuldades de hora::rios* (L373-374 – modalização lógica) e *não ocorreu como deveria* (L374 – modalização apreciativa).

A partir da linha 376 desse segmento, C1 faz referência aos encontros com a *fellow*, que oportunizou os encontros entre os dois professores do curso. Através desses encontros, esse coletivo pôde perceber que eles *estavam em estilos diferentes* (L379) *em/em ritmos diferen::tes* (L381) – modalizações lógicas.

Como essas percepções só ocorreram já no final do ano, não foi possível acompanhar se as reuniões lograram efeito prático, em direção à integração curricular, ainda que um primeiro passo já tenha sido dado na direção de transformar essa regra de ofício/artefato simbólico em um instrumento de ação.

SEGMENTO 29

206	P: certo, pode continuar então a partir daí, você está analisando os maTERiais e daí o que,
207	que acontece? [[o que é que eu preciso saber?
208	C1: [[sim, então você::, termina de ajustar o que for preciso para a aula, e::: desde a
209	semana passada <i>você está tendo encontros com:: uma fellow americana que está prestando</i>
210	<i>é::/está prestando consultoria a escola, tendo encontros pontuais com TODos os</i>
211	<i>professores por um período de tempo</i>
212	P: urum
213	C1: então você vai ter essa reunião amanhã da::s dez e meia a meio dia, você e a outra
214	professora de inglês::s
215	P: hum
216	C1: que trabalha com o MESmo material que você, mas vocês <i>durante o ano não se</i>
217	<i>reuniram e não planejaram juntos as aulas</i>, então vocês estão dando o mesmo curso
218	P: unrum
219	C1: só que de maneira:: diferente
220	P: hum
221	C1: <i>cada um está tomando seu caminho sem estar a par do que o OUTro está</i>
222	<i>desenvolvendo no grupo, paralelo</i>

IS – C1

O segmento 29 reforça a intenção da *fellow* americana em reunir, ao menos, professores das mesmas disciplinas (nesse caso, do curso) a fim de trabalhar conjuntamente para propiciar a integração curricular e de evitar o que já está acontecendo que é *cada um está tomando seu caminho sem estar a par do que Outro está desenvolvendo no grupo, paralelo* (L221-222 – modalização lógica.).

Apesar disso, não foi possível observar se esse coletivo conseguiu transformar o real da atividade (intenção de integrar os planejamentos dos professores do curso) em trabalho realizado.

SEGMENTO 30

289	C2: unrum, como eu falei, a gente traBALha conjuntamente, assim a gente tem um
290	planejamento geral, o ideal seria que fosse nosso com TOdos os professores, entende,
291	assim, mas acaba que a gente de inglês acompanha melhor o que os outros estão fazendo
292	do que, por exemplo, o que os outros professores estão fazendo em Língua Inglesa e não
293	é: muito ideal em relação ao/ao que a gente precisa, já que é uma escola bilíngue, o ideal
294	era que trabalhasse com mais frequência tudo o que todo mundo tá fazendo
315	C2: então foi um trabalho um pouco individual , digamos assim, no sentido de: juntar as
316	duas coisas, mas pra tentar contemplar tudo, sabe? E fazer ao mesmo tempo, digamos
317	assim, na mesma época em que eles estão estudando tal coisa com os meninos à tarde

IS - C2

A continuação desse segmento demonstra como a intenção evoluiu para a ação. Nesse sentido, diante da intenção de integrar currículos, da ausência de prescrição que regule assuntos relacionados a esse tema e da autonomia dada aos professores, C2 realiza seus próprios esforços (ou seja, ela planifica ou autoprescreve a integração curricular ao seu trabalho), em um movimento que ela avalia apreciativamente como sendo *um trabalho um pouco individual* (L315), para *juntar as duas coisas, mas pra tentar contemplar tudo, sabe? E fazer ao mesmo tempo, digamos assim, na mesma época em que eles estão estudando tal coisa com os meninos à tarde* (L315-317 – modalização pragmática).

Um exemplo prático desse esforço está destacado no segmento a seguir.

SEGMENTO 31

299	C2: inclusive, por exemplo, com o sétimo ano, que a gente trabalhou o vocabulário de
300	<i>Places in the sea</i> e <i>Means of transportation</i> umas coisas assim, eles já tinham visto com
301	os outros professores de inglês , então a aula era só uma, quarenta e cinco minutos, foi só
302	pra: é: revisar esse vocabulário, fiz, tipo uns/uns <i>puzzles</i> pra eles lembrarem, desenhei
303	para eles lembrarem quais eram, mas a gente tem mais afinidade com os professores de
304	inglês, do que com os professores de outras disciplinas em relação ao que eles estão
305	trabalhando, né?

IS – C2

C2 relata sobre uma situação prática que representa a *afinidade com os professores de inglês* (L303). O exemplo demonstra que a professora do ensino regular pôde encurtar o tempo de sua aula destinado ao vocabulário referente aos meios de transporte, fazendo apenas uma revisão. Não fosse, portanto, o conhecimento de que os alunos já tinham estudado este conteúdo em outra disciplina, informação que aparece com o uso do modalizador lógico *eles já tinham*

visto com os outros professores de inglês (L301) o seu planejamento para essa aula e a condução dela teria tido uma outra conformação.

O segmento a seguir traz um relato de C2 sobre as intenções da *fellow* americana no que diz respeito ao planejamento integrado.

SEGMENTO 32

C2: ela me acompanhou de abril até julho, julho, é, a gente tinha /.../ ela acompanhava uma aula e a gente conversava uma hora na seguida, né? Em seguida depois disso, agora ela voltou a me acompanhar, ela trabalhou com outros professores e agora voltou a me acompanhar e a gente tem mais um tempo entre nós assim, mas verDAde a intenção dela, eu acho, é que a gente trabalhasse em conjunto, entende? ela acompanhava nós três e a gente conversava juntos [[mas a gente nu/nunca; é, essa oportunidade de ter um horário de ter um momento que a gente pode fazer isso; além desse horário que eu tinha individualmente com ela, a gente tinha a reunião na quinta-feira, mas era um:: trabalhos volta::dos pra:: é:: como é que eu digo *classroom management* coisas mais relacionadas a:: /.../ coisas mais gerais porque era com todos os professores, entende? (TPI – C2 – L271-284).

Segundo esse relato e interpretação de C2, a *fellow* americana também tinha interesse em trabalhar com grupos específicos para que houvesse uma integração curricular. Ao que parece, esse trabalho não foi realizado em virtude de impedimentos tal como o horário, perceptível pela fala: *na verdade a intenção dela, eu acho, é que a gente trabalhasse em conjunto, entende? Ela acompanhava nós três e a gente conversava juntos [[mas a gente nu/nunca [...] é, essa oportunidade de ter um horário de ter um momento que a gente pode fazer isso* (L274-279).

SEGMENTO 33

307	C2: aí é como eu falei, no meu caso eu uso a BNCC
308	P: certo
309	C2: no caso dos professores do: curso, é: eles têm um livro que é do Celest, que é o livro
310	que eles usam lá no Smart Choice eu acho, eu não sei, e eu tentei adaptar o que eles
311	precisavam fazer de acordo com aquele conteúdo do livro didático
312	P: unrum
313	C2: com o que eu precisava fazer em relação a BNCC, entende?

IS – C2

A análise dos segmentos em que o conteúdo temático versa sobre o planejamento integrado demonstra a intenção de C2 em ter momentos específicos, dentro do horário de aulas (em que os professores estariam na escola) para todos os professores pudessem dialogar conjuntamente sobre planejamento, a fim de buscar pontos de convergência, de integração. No entanto, reconhecendo a dificuldade de reunir todos os professores com esse propósito, a

professora sugere com mais assertividade algo mais plausível: a reunião entre professores da mesma disciplina ou de áreas afins.

Apesar de ainda não haver esses encontros, a professora, reconhecendo a importância do currículo integrado, busca incorporar um pouco do que os outros professores estão fazendo para as suas aulas. Neste segmento 33, essa tentativa se manifesta quando ela modaliza pragmaticamente o seguinte trecho: *eu tentei adaptar o que eles precisavam fazer de acordo com aquele conteúdo do livro didático [do curso de inglês] com o que eu precisava fazer em relação a BNCC, entende?* (L310-313). Além disso, é interessante notar, nesse trecho, que C2 se refere à BNCC como o seu livro didático, quando diz: *no meu caso eu uso a BNCC, no caso dos professores do curso eles têm um livro que é do Celest* (L307-309 – modalização deôntica) que, na verdade, é a sua fonte para preparação de aulas e materiais para aula.

Diante do exposto, o agir de C2 amplia o seu raio de ação na medida em que extrapola os limites das prescrições, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais frutífero tanto para si mesma quanto para os alunos. Em outras palavras, o planejamento integrado representa um elemento essencial do agir docente bilíngue de C2, pois ela o transforma em trabalho planejado e atua de modo a conseguir igualar suas ações às suas intenções.

No caso de C1, foi discutido anteriormente que o currículo integrado não é intencionado, embora se reconheça sua importância; e, que, apenas através de uma situação prescritiva (a interação com a *fellow* americana), alguns encontros foram organizados com esse propósito.

A seguir, retomo o subtema do LD reapresentando o segmento 07, que trouxe na subseção “intenções”. Mas, desta vez, o trago em sua forma estendida para poder acompanhar o que se converte em ação.

5.3.2 Artefato simbólico: livro didático

SEGMENTO 34

172	C1: [[isso <i>direction</i> você vai trabalhar: locais na cidade de como chegar nesses loca::is
173	P: unrum
174	C1: como descrever a localização:o, com relação a outros pon::tos, mas o livro ainda é
175	 muito pobre nisso, então você ainda vai preparar OUTros materiais, você vai pesquisar na
176	internet, você vai passar às vezes algumas tardes pesquisando iMAgens que tenham uma
177	boa resolução::o
178	P: hum
179	C1: que tenham o mínimo de coesão entre si para estarem na mesma ativiDAde , então
180	você vai gastar bastante tempo preparando atividades
181	P: unrum
182	C1: o que termina fazendo com que você pense um pouquinho menos tempo pensando

183	na execução da aula, e sim no que vai ser feito durante a aula
-----	--

IS - C1

Quando discuti as intenções do C1 em relação ao LD, apresentei que as suas avaliações em relação ao material disponível foram negativas, mais especificamente, que ele o considera pouco comunicativo, descontextualizado e acultural. Também demonstrei que era sua intenção preparar materiais extras através dos quais ele pudesse inserir essas características.

Logo, neste segmento 34, C1 usa uma modalização pragmática em: *you still will prepare OUTros materiais* (L175) para frisar que é necessário complementar o LD, por esse motivo o professor utiliza modalizações lógicas para explicar que precisará ser feito: *will research on the internet, [...] will pass at times some afternoons researching iMAgens that have a good resolution::o, that have the minimum of cohesion between si para estarem na mesma atividade* (L175-179) e que a consequência disso é que *will spend a lot of time preparing activities* (L180).

SEGMENTO 35

152	C1: e:: você tem se criticado bastante esse ano, inclusive por isso, pelo fato de você estar
153	precisando desenvolver um material didático, você percebeu que uma falha sua tem sido,
154	não pensar de maneira macro
155	P: rum
156	C1: você pensa o que você quer para aquela sema::na, para aquele conteú::do, mas você
157	percebeu que está faltando conectar de maneira que ajude os alunos estruturarem melhor
158	na cabeça o que é:: necessário, o que é demandado deles

IS - C1

Ao discutir as prescrições e o trabalho planejado, autoprescrição, na subseção anterior, comentei que a necessidade de produzir um material didático para complementar o LD, avaliado negativamente por ambos os professores colaboradores, poderia ser visto como um processo de transformação do artefato/ferramenta em um instrumento de ação a depender de como o trabalho realizado iria se configurar, afinal, a autoprescrição ainda poderia passar por algum outro impedimento não previsto no campo das prescrições.

No entanto, o segmento 35 demonstra que a oportunidade de planificar o material didático ao agir possibilitou a ampliação do seu poder de ação, identificada nos seguintes trechos: *you perceived that a flaw you have been, not think in a macro way* (L-153-154 – modalização apreciativa); *you think what you want for that sema::na, for that conteú::do* (L156 – modalização lógica), *but you perceived that it is missing to connect in a way that helps the students structure better [...] what is demanded of them* (L157-158 –

modalização pragmática). Em conclusão, ao intencionar e agir para produzir o material didático que supre a falta do LD, o professor passa por uma tomada de consciência referente a outros elementos do seu agir, a saber, a da relação com o aluno e de como esse trabalho planejado está funcionando *de maneira que ajude os alunos a estruturarem melhor na cabeça o que é:: necessário, o que é demandado deles* (L157-158).

Dessa maneira, fica implícito que o trabalho está passando por ajustes a partir das observações feitas sobre o que já foi realizado, com o objetivo de construir um meio-aula mais proveitoso e significativo para todos. A despeito disso, é possível concluir que a produção de material didático representa uma parte importante do agir docente bilíngue de C1.

SEGMENTO 36

239	P: certo, é: acho que você mencionou o livro didático, né?
240	C2: sim, sim
241	P: você usa ele, [sempre?
242	C2: [não, não, na verdade o livro ele tá desatualizado em relação a BNCC
243	P: uhm
244	C2: mas, por exemplo, como era um vocabulário de <i>fruits and vegetables</i> então tem
245	algum material pra gente trabalhar com listas e figuras e tal, então quando preci::sa a
246	gente faz uso dos livros deles
247	P: unrum
248	C2: não é uma coisa que a gente usa toda aula, eu acho que no ano inteiro a gente deve
249	ter usado em vin:te por cento das aulas

IS – C2

Na subseção “prescrições” já era possível observar um caminho livre para as intenções se converterem em ações sem impedimentos. Isso porque ficou claro, mais uma vez, a autonomia que os professores têm sobre como irão conduzir suas aulas; além da abertura para fazer parte das tomadas de decisão sobre assuntos pedagógicos, tais como a escolha do próximo LD. Ao analisar o segmento completo, é possível ver que as avaliações feitas sobre o LD (em “intenções”), que apontavam para a falta de motivações relacionadas ao seu uso, se confirmam na ação, isto é, não houve impedimentos que a forçassem a utilizar o LD.

SEGMENTO 37

265	C2: geralmente quando dá pra fazer, os textos que geralmente dá pra fazer alguma leitura,
266	ou então eu utilizo às vezes, então ele não é muito bom, embora assim eu gosto muito
267	de usar livro didático

IS – C2

Um dos motivos, portanto, para que C 2 busque maneiras de utilizar o LD parece ser pelo que ela diz neste trecho: *eu utilizo às vezes* (L266 – modalização deôntica), *então ele não*

é muito bom (L266 – modalização apreciativa) *embora assim eu gosto muito de usar livro didático* (L266-267 – modalização apreciativa). Em outras palavras, por mais que ela goste de utilizar o LD, não é possível utilizar o que se tem disponível por estar desatualizado em relação à BNCC. Além disso, seu comprometimento com o conteúdo pode também estar atrelado à experiência que ela relata no segmento seguinte, quando discutíamos os resultados do TPI.

SEGMENTO 38

C2: e ainda mais porque esse ano tá pior, porque eu trabalhei na/no PNLD e a gente fez a escolha dos livros didáticos, eu trabalhei na equipe de dezenove professores eu e mais, né? vinte professores do Brasil inteiro, **então a BNCC está toda na minha mente** ((risos)) e aí o fato de eu ter feito essa escolha das o:bras a gente ter debatido sobre i::sso durante seis me::ses, num sei o que lá, então isso eu acho que deixou ainda ma-is sabe esse/esse **senso de responsabilidade foi ainda [mais /.../ solidificado** digamos, porque eu já tinha como eu disse eu dava aula de *Present Perfect* para o nono ano FAcilmente assim, se eu não desse eu ia ficar com um peso na consciência, mas aí agora como eu disse, com a BNCC no meu juízo aí pronto ((risos)) (TPI – C2 – L493-502)

Durante a entrevista sobre os resultados do TPI, a colaboradora comentou sobre sua experiência com o Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), que resultou em um *senso de responsabilidade [...] ainda [mais /.../ solidificado* (L498-500) e *com a BNCC no [...] juízo* (L502).

Com isso em mente, os segmentos demonstram uma preocupação com a BNCC e com o LD por parte de C2, e, exatamente por isso, só consegue usar este último *em vin:te por cento das aulas* (L249, segmento 34).

SEGMENTO 39

269	C2: eu não uso porque ele não serve Pra os conteúdos de agora , então assim a ideia é que
270	ano que vem como vai chegar os livros, espero que cheguem os livros, é: adequados ao
271	conteúdo dessa disciplina, provavelmente eu vou usar com mais frequência , até porque a
272	gente não tem Datashow suficiente para dar a todo mundo TODas as aulas, entende? Então
273	acaba que:: /.../ P: você já sabe quais são os livros que vão chegar?
274	C2: a gente escolheu um, eu não sei se chega o que a gente escolheu, né?
275	P: unrum
276	C2: mas a gente escolheu o <i>Way To English</i> daí tô esperando o pessoal da/do polo, né?
277	Aí hoje o que eu faço muito é::: material avulso, por exemplo, esse texto, uso muito alguns
278	vídeos do Youtube que tem a ver com o conteúdo
279	P: unrum
280	C2: eu pego e adapto de alguma forma como esse, eu encontrei esse que tinha as duas
281	coisas que tinha para finalizar o conteúdo, que é o <i>present continuous</i> e <i>imperative</i> , né? E
282	aí tinhas essas coisas da receita e tal, que tinha a ver com o vocabulário que a gente precisa
283	estudar também para finalizar, né?

Aprofundando um pouco mais sobre como o LD é tematizado no agir de C2, retomo a sua avaliação sobre ele não servir para os conteúdos que ela precisa ministrar (L269) e sobre a sua expectativa de *usar com mais frequência* (L271) no futuro, não só porque o LD é um artefato material com o qual ela gosta de trabalhar, mas porque *não tem Datashow para dar a todo mundo TODas as aulas* (L272 – modalização lógica).

Assim sendo, o fato de ainda não se ter um material apropriado para o que se deseja desenvolver (refletindo, nesse caso, a BNCC) atrelado à intenção de suprir essa falta com a produção de materiais próprios não só representa um conflito, tendo em vista que a colaboradora precisa reorganizar todo o seu trabalho a fim de incluir essas novas atribuições, como se apresenta como uma oportunidade para que a professora desenvolva novas capacidades de trabalho, novas percepções e novas maneiras de se relacionar com outros desafios (qualidade da imagem, formatação, impressão, etc.).

Dito isso, o agir individual de C2 em relação ao LD resulta na produção de *muito é:: material avulso, por exemplo, esse texto, uso muito alguns vídeos do Youtube que tem a ver com o conteúdo [...] eu pego e adapto de alguma forma [...] aí tinha essas coisas da receita e tal, que tinha a ver com o vocabulário que a gente precisa estudar pra finalizar, né?* (L277-283 – modalizações pragmáticas). É possível notar que a professora, apesar de não achar o LD adequado para uso, se refere a ele e busca aproveitar o que dá, pois *pego e adapto de alguma forma* (L280).

Diante do exposto, compreendo que a intenção de produzir material extra (trabalho planejado; autoprescrição) corresponde à utilização dele como uma ferramenta (AMIGUES, 2004) ou um artefato material (MACHADO, 2007). Por conseguinte, na medida em que ela faz esses ajustes e utiliza o material em suas aulas, essa ferramenta/artefato se transforma em um instrumento de ação para trabalhar o conteúdo na maneira que ela considera mais benéfica para os alunos e, por conseguinte, para si própria. Assim sendo, a produção de material extra representa um aspecto importante do agir docente bilíngue de C2 e, portanto, da sua construção de um meio-aula.

Dando continuidade à análise dos subtemas, sigo agora para o uso do inglês nas aulas.

5.3.3 Uso do inglês nas aulas

SEGMENTO 40

571	P: [[em que momento eu falo português? Como eu vou saber que momento eu posso ou
572	não po::sso, eu devo ou não devo falar?
573	C1: an:: você tem tido problemas com a questão da atenção dos alunos, então é:: essa é
574	uma crítica, é uma questão de outros professores também, da escola, você está dando
575	instruções e os alunos estão distraídos com OUttras coisas, então você dá a instrução em
576	inglês, uma parte entende, você reforça, você exemplifi::ca, outra parte entende, mas outra
577	parte continua dispersa, então você termina recapitulando e usando o português porque
578	é o que chama a atenção deles
579	P: unrum, certo, então tem mais a ver com as instruções, o momento das instruções
580	C1: unrum
581	P: e eles pedem para eu falar em português ou /.../sim?
582	C1: sim, eles pedem, eles dizem que não enten::dem, os que têm dificuldades por mais
583	que entendam, eles dizem que não entendem ou acham que não entenderam
584	P: eu esgotei todas as possibilidades de explicar o que eu quero explicar, o que eu quero
585	explicar na Língua Inglesa, quando eu /.../ isso não dá certo eu posso utilizar o português
586	C1: você passa a utilizar mais o português, mas você começo::u o ano nessa perspectiva

IS – C1

Por este último segmento, nota-se que a queixa do uso do inglês nas aulas é algo que todo o coletivo de professores (e, aparentemente, dos gestores também) tem em comum, pelo que é dito em *você tem tido problemas com a questão da atenção dos alunos, então é:: essa é uma crítica, é uma questão de outros professores também, da escola, você está dando instruções e os alunos estão distraídos com Outras coisas, então você dá a instrução em inglês, uma parte entende, você reforça, você exemplifi::ca, outra parte entende, mas outra parte continua dispersa, então você termina recapitulando e usando o português porque é o que chama a atenção deles* (L573-578 – modalizações lógicas).

SEGMENTO 41

91	você vai entrar na sala, vai falar com os alunos, dar bom dia a todos, normalmente, é::,
92	normalmente não, todas as aulas eu inicio falando apenas em inglês
93	P: urum
94	C2: então a gente nesse momento inicia:l é apenas em inglês rápido
95	P: unrum
96	C2: nada muito demorado e:: se você precisar dar alguma instrução específica e você
97	perceber que eles não estão entendendo, por exemplo, sobre o conteúdo, normalmente eu
98	pergunto “Do you remember what we studied last Monday?” por exemplo e se eles não
99	enten-dem, você tenta enfatizar as paLA::vras, por exemplo a gente com o sexto ano a
100	gente viu um pouco do Present Continuous, então Present, -ING, aí você enfatiza para
101	ver se eles lembram
102	P: unrum
103	C2: se não lembrar não tem problema explica em português porque têm alguns alunos
104	que ficam um pouco tímidos em dizer que não estão entendendo
105	P: unrum
106	C2: e:: outros alunos entendem e aju::dam, enfim, aí essa é uma instrução geral, digamos
107	assim, para todas as aulas, que a gente sempre inicia com esse/com essa introdução em

108	Língua Inglesa, totalmente em Língua Inglesa, né?
109	P: unnrurum
110	C2: dependendo do tipo da aula dá pra gente dar uma aula toda em inglês, dependendo
111	do que a gente tá fazendo na aula, não é o caso dessa aula de amanhã
112	P: certo
113	C2: porque a gente vai é:: trabalhar alguns conteúdos de gramática e:: em geral esses
114	conteúdos não dá para dar a instrução em inglês, porque eles precisam entender, o uso e
115	tal e:: aí eu faço uso do português e eu também me sinto menos é:: /.../ eu me sinto um
116	pouco ansiosa quando eu percebo que eles não estão entendendo algo que eu acho que é
117	o principal, digamos assim, do conteúdo, daquela aula

IS – C2

Neste segmento 41, percebe-se que o uso do inglês se apresenta como um assunto conflituoso e que depende muito da leitura do professor em relação a sua turma, *porque eles precisam entender* (L114). Considerando que *têm alguns alunos que ficam um pouco tímidos em dizer que não estão entendendo* (L104) e que a professora percebe *que eles não estão entendendo algo que [ela acha] que é o principal, digamos assim, do conteúdo, daquela aula* (L116-117 – modalização apreciativa), então, ela faz *uso do português* (L115 – modalização pragmática).

A principal parte do conflito parece estar relacionada à interpretação que a professora faz da situação e de como ela a faz sentir, pois *eu me sinto um pouco ansiosa quando eu percebo que eles não estão entendendo algo* (L116). Portanto, ressalto que esse conflito tem origem na própria professora, em como a situação a provoca para agir de uma determinada maneira que resulte em um sentimento mais próximo do que ela acha que deveria sentir, no sentido de ter certeza de que os alunos estão entendendo o que ela quer dizer. Dessa maneira, o impedimento para o uso do inglês surge desse meio-aula que está em construção (e não de uma prescrição específica), da sua relação com a turma e das ferramentas/artefatos que ela vem trabalhando incluir.

O segmento 42 demonstra esse desenvolvimento com mais clareza, a partir do seu trabalho com a *fellow*.

SEGMENTO 42

C2: eles percebem, eles sabem, que: eles não precisam se esforçar muito, porque na hora que eu perceber eu já vou vir pra o português, entende?; e aí ficam tranquilos e tal, mas acontece que eles não /.../ é::, é o que/é o que a *fellow* diz, ela fala também, essa semana até, ela me disse que a dificuldade deles não é com a língua, é com: /.../ como é que ela falo:u /.../ não me lembro, ela fez /.../ eles não tem problema de trabalhar com a língua, entende? Mas assim, quando tem essa/essa /.../ quando eles sentem essa dificuldade::de e tudo e eu já: dou a resposta fácil para eles, eles não se sentem é: desafiados até; e acaba que eu realmente facilito, eu percebo, o que precisa ser dado para que eles consigam cumprir as instruções; mas eu acho que o que falta é:: essa parte de dar independência para que eles consigam: é:: identificar algumas

coisas sozinhos o:u/ou se ajudarem mais, entende? Assim /.../; é algo que eu percebo, mas que eu tenho MUita dificuldade de mudar assim, mas eu sei, assim eu percebo, eu sei quando eu faço, né?; : é:: e tudo, eu sei que eu deveria fazer, até assim, na realidade eu melhorei bastante no início do ano eu não conseguia nem dar uma aula de inglês completa assim, eu não conseguia, simplesmente não conseguia e achava que não ia ser possível, mas *a fellow* me ajudou::u nessas aulas que ela me acompanho::u, e aí a gente começou a trabalhar i::sso e aí hoje eu sei que eu consigo [sim dar uma aula inteira em inglês e funciona assim, eles entendem e tá tudo *ok*, entende? (TPI – C2 – L324-350)

Ao reler a transcrição do TPI e buscar relações com os dados da IS, me parece que ela gostaria de não se incomodar com a possível incompreensão dos alunos. Isso porque, no final das contas, a sua reação não os ajuda a desenvolver porque *acaba que eu realmente facilito* (L334) e *eles percebem eles sabem, que: eles não precisam se esforçar muito, porque na hora que eu perceber, eu já vou vir pra o português, entende?* (L324-325). Logo, a razão para intenções e ações estarem em igualdade pode ser um reflexo exatamente desse conflito que ela relatou, de saber o que precisa fazer (manter o inglês mesmo quando achar que os alunos não estão entendendo) e de reconhecer que essa é uma tarefa de grande dificuldade para ela (*e achava que não ia ser possível* -L346-, por isso, acredito, que as intenções se equiparam com ações), que exige um esforço.

Eis que é sobre esse conflito que a *fellow*, pelo que é mobilizado nos textos-discursos, a faz ir além e superar esse desafio, afinal *no início do ano eu não conseguia nem dar uma aula de inglês completa assim, eu não conseguia, simplesmente não conseguia e achava que não ia ser possível, mas a fellow me ajudou::u nessas aulas que ela me acompanho::ou, e aí a gente começou a trabalhar i;;sso e aí hoje eu sei que eu consigo [sim [...] dar uma aula inteira em inglês e funciona assim, eles entendem e tá tudo ok, entende?* (L345-350).

Diante do que foi colocado, resgato o que ficou sugerido na subseção “prescrições” quando da possibilidade de a *fellow* desempenhar um papel importante para a ampliação do poder de agir de C2. A maneira com que ela faz isso é através da percepção da professora sobre uma nova forma de agir. Logo, o uso do inglês na sala de aula, consequência da sua relação com *fellow* (coletivo de trabalho), representa um valioso aspecto do seu agir docente bilíngue e, portanto, da construção do seu meio-aula.

A seguir, apresento as ações referentes a última subcategoria: “gestão”.

5.3.4 Gestão

SEGMENTO 43

601	C1: e quando utilizam vo-cê:: de maneira bem rígida você vai reprimir, você não tole:ra
602	ridicularização, você não tolera bullying, você não tole:ra comentários machistas nem
603	homofóbicos de nenhuma natureza na sala
604	P: e quando eu chamo a atenção deles em relação a isso tende a se repetir ou eles
605	enten:dem: acabam, acalmam os ânimos?
606	C1: an:: eles não fazem mais explicitamente
607	P: unrum
608	C1: então a gente /.../ vocês têm percebido isso, você e os outros professores , alunos que
609	inibem a participação na sala e tem trabaLHado conversado com esses alunos, com os
610	pais desses alunos em reuniã:o, para desenvolver um trabalho mais cooperativo , mais
611	solidário em sala

IS – C1- CULTURA DE SALA DE AULA

Na subseção “prescrições” demonstrei como no trabalho planejado de C1 está a gestão de uma cultura de sala de aula, sobre o qual ele foi positivamente impactado quando da sua visita a uma escola nos EUA. Agora, o segmento 43 mostra como essa autoprescrição tem funcionado.

C1 *não tolera ridicularização, [...] não tolera bullying, não tole:ra comentários machistas nem homofóbicos de nenhuma natureza na sala* (L601-603 – modalização pragmática) e *tem trabaLHado conversado com esses alunos, com os pais desses alunos em reuniã:o para desenvolver um trabalho mais cooperativo, mais solidário em sala* (L609-611 – modalização pragmática).

SEGMENTO 44

651	C1: mas, você costuma ter feito as atividades da quinta-feira pensan:do em ter a base para
652	a sexta-feira, a fellow americana tem conversado com você para uso de exit cards
653	P: unrum
654	C1: na saída da aula, mas isso demanda mu:ito tempo também
655	P: como funciona os <i>exit cards</i> ?
656	C1: você tem que fazer o aluno só sai quando de:: o aluno responde alguma pergunta ou
657	alguma informação que você peça sobre a aula

IS – C1 –CULTURA DE SALA DE AULA

Neste segmento 44 é possível perceber mais um envolvimento da *fellow*, dessa vez, com estratégias para gerir a sala e envolver os alunos, ou seja, para fortalecer o meio-aula. Neste caso, a estratégia corresponde ao uso de *exit cards*. No entanto, o professor relata um impedimento, que *isso demanda mu:ito tempo também* (L-654).

Para concluir, ao que parece, a gestão da sala por parte do professor tem ramificações (gestão do tempo, gestão do comportamento dos alunos ou da cultura da sala de aula, etc.). Nesse sentido, o que parece se converter melhor em ações, isto é, sair do trabalho planejado para o trabalho realizado, é o da cultura de sala aula, através, inclusive, das reuniões com os familiares em uma tentativa de conscientização e parceria entre escola e famílias.

SEGMENTO 45

519	C2: é: sim, sim, sim, na realidade, é como eu disse, é:: dependendo do que a gente fo::r
520	fazer, é:: depende do dia também, são muitas variáveis com relação /.../ tem coisas por
521	exemplo, semana passada eles estavam super ok, é:: a aula seguinte eles já estavam bem
522	/.../ foi bem cansativo, não sei o que é
523	P: uhm
524	C2: eu acho que tem a ver com o feriado
525	P: uhm
526	C2: que é que vai acontecer provavelmente quando você for me substituir amanhã

IS – C2 – CULTURA DE SALA DE AULA

Durante a instrução da aula para o sócia, C2 sente a necessidade de explicar que o que ela está descrevendo muito provavelmente não será completado no horário das aulas previstas para um dia de substituição. Como consequência, isso implica dizer que ela prevê mais de um dia para as atividades que ela pretende fazer, considerando seu conhecimento sobre o ritmo dos alunos, o nível de compreensão deles e o fato de a aula ser anterior ao dia de um feriado (L524), o que mexeria com o comportamento deles, deixando-os mais inquietos. No entanto, como inevitavelmente existe uma distância entre o trabalho prescrito e o realizado, os próximos segmentos demonstram os conflitos gerados nesse interstício, reforçando o papel que o gerenciamento de tempo tem, em suas diversas formas, sobre o agir docente bilíngue.

SEGMENTO 46

577	C2: como a gente tá acelerado em relação ao final do bimestre , a cada aula a gente tem
578	uma atividade que vale dois pontos e meio e a cada semana dá dois e meio pra ser
579	a segunda nota, né?
580	P: unrum
581	C2: e a outra nota é a atividade do teste na segunda, então a conclusão dessa atividade
582	vale dois pontos e meio, jun:to com a parte da receita que eles vão levar pra casa , porque
583	como a gente falou também não vai dar pra concluir , assim eles vão precisar de orientação
584	para compreender TOda a atividade na aula que tem ainda antes da prova , entende? Então
585	essa não é a única aula com essa /.../ com o trabalho com esse diálogo, a gente ainda vai
586	trabalhar na aula seguinte

IS – C2 – CULTURA DE SALA DE AULA

No segmento acima, C2 textualiza modalizações lógicas em *a gente tá acelerado em relação ao final do bimestre* (L577) e *não vai dar para concluir* (L583), ou seja, isso indica que nem tudo foi de acordo com o plano. Similarmente, ao utilizar-se das modalizações

deônticas *eles vão levar para casa* (L582); *não vai dar para concluir* (L583) e *a gente ainda vai trabalhar na aula seguinte* (L585-586) demonstra como a professora reorganiza seu planejamento em função do tempo, o qual está imbricado nas interações entre ela e os alunos. Dessa maneira, os alunos, ao interagirem em aulas em que a língua estrangeira é acentuada, exercem um impacto sobre o tempo (seja por questões comportamentais, pela necessidade de ter a instrução dada em duas línguas etc.) e que, por consequência, levam a professora a ressignificar o agir.

SEGMENTO 47

635	C2: [...]a ideia era fazer na sala mas
636	, como não deu tempo, você vai perceber que essa atividade vai ficar para a outra aula e/e
637	vai ser melhor porque a gente vai ter uma hora e meia pra fazer com mais ca:lma, os que
638	conseguirem fazer, vão ajudar os que não conseguiram fazer, né? E:: de repente a gente
639	conse:gue usar os verbos que a gente aprendeu, com o vocabulário que a gente sabe para
640	criar uma receita, por exemplo

IS – C2 – CULTURA DE SALA DE AULA

Dando continuidade ao que foi discutido no segmento 46, a ressignificação fica clara quando C2 percebe, durante a aula, que o que havia planejado terá que se estender ao dizer *como não deu tempo, você vai perceber⁵⁶ que essa atividade vai ficar para a outra aula e/e vai ser melhor porque a gente vai ter uma hora e meia para fazer com mais calma* (L636-637 – modalização deôntica) e, ao perceber isso, imediatamente pensa em novos encaminhamentos para as aulas que virão, como quando diz *E:: de repente a gente conse:gue usar os verbos que a gente aprendeu, com o vocabulário que a gente sabe para criar uma receita, por exemplo* (L638-640 – modalização deôntica).

Para concluir, a maneira como C2 representa questões relacionadas à gestão parece centrar mais sobre ela do que sobre o todo. Para exemplificar, a percepção que ela demonstra sobre gestão recai sobre os reajustes que ela precisa fazer sobre o planejamento em virtude do tempo que não foi suficiente. Logo, seus esforços parecem se concentrar mais no que ela pode fazer para garantir o conteúdo do que no que pode ser feito para otimizar o meio-aula, a exemplo de estratégias que tornem os alunos mais autônomos (tal como sugerido pela *fellow*).

⁵⁶ É possível que como a instrução foi dada sobre uma aula que ela já havia sido dada (no mesmo dia em que IS ocorreu), mesmo que projetando-a no futuro, a colaboradora trouxe falas que talvez não tivessem sido manifestadas se, de fato, tivesse buscado instruir sobre uma aula que ainda não tivesse acontecido. No entanto, vejo isso como positivo para análise, pois, a partir disso, foi possível observar mais claramente o impacto do tempo sobre questões como o gerenciamento de sala, o papel do tempo como elemento importante para o trabalho planejado e a ressignificação do professor em relação ao planejamento e execução das aulas.

Sobre este último ponto, é no segmento 42 que a própria colaboradora reconhece que precisa incluir o trabalho com a autonomia dos alunos em sua prática, quando ela diz: *mas eu acho que falta é:: essa parte de dar independência para que eles consigam: é:: identificar algumas coisas sozinhos o:u/ou se ajudarem mais, entende?* (L337-338), o que ela também confirma ser algo difícil de fazer. A esse respeito, portanto, não é possível perceber esse trabalho sendo realizado ainda e, por esse motivo, representa o real da atividade para C2.

No entanto, sobre os reajustes necessários ao conteúdo da aula (em vez de dar em 3 aulas, dar em 4, por exemplo), C2 encontra no conflito uma oportunidade para fortalecer o aprendizado dos alunos. Nesse sentido, a sua intenção sobre o conteúdo continua fortemente presente nas ações; ou seja, o real da atividade se converte no trabalho realizado.

SÍNTESE DA CATEGORIA “AÇÕES”

O planejamento integrado para C2 está fortemente associado ao seu agir docente bilíngue e à criação de um meio-aula na medida em que seus esforços para aproveitar o que outros professores estão fazendo em outras disciplinas potencializam a interação entre ela e os alunos, assim como também o aprendizado deles. Já para C1, devido a proposta do curso (focar em conversação) e de não haver a obrigação de seguir a BNCC ou qualquer outro elemento prescritivo claro, o planejamento integrado fica no campo do real da atividade. Isso porque o colaborador reconhece a sua importância e pelo fato de já ter iniciado reuniões com a outra professora do curso com esse propósito – algo que foi oportunizado em conjunto com a *fellow*.

Com relação ao livro didático, ambos os professores têm esse elemento planejado em seus trabalhos, o qual conseguem converter em ações, ou seja, em trabalho realizado. Esse elemento representa uma parte da construção do meio-aula pela tentativa de ajustar os materiais às realidades dos alunos, tornando a aula mais atrativa para eles e mais compatível com as propostas bilíngues para o ensino regular e para o curso.

No que diz respeito ao uso do inglês nas aulas, ambos os colaboradores se inserem em situações extremamente conflituosas. Em relação a C1, ele inicia o ano muito empenhado em manter o inglês durante toda a aula e, no decorrer, encontra dificuldades e motivação para manter. Já o caso de C2 é o inverso. Embora ela sempre tentasse manter o inglês, cedia para o português por se sentir angustiada de que os alunos não estivessem compreendendo o conteúdo (algo de alta importância para ela). Porém, o trabalho com a *fellow* (que teve mais oportunidade de encontros com C2, possivelmente por ela ser a professora “da base”, “do ensino regular”, do

“currículo”) surtiu o efeito positivo de fazê-la acreditar ser possível dar a aula toda em inglês sem comprometer o conteúdo e, aliás, potencializando o aprendizado dos alunos, já que dessa maneira eles seriam desafiados. Logo, esse subtema está no campo do real da atividade para C1 e do trabalho realizado para C2 – ainda que as aulas totalmente em inglês não aconteçam sempre (porque “depende do tipo de aula”). Apesar disso, acredito que o caminho de construção para o meio-aula através do uso exclusivo do inglês está sendo feito, ainda que em seus estágios iniciais.

Por fim, o subtema da gestão, que inclui outras ramificações, demonstra se converter em ações para C1, pois ele busca desenvolver habilidades como o cuidado, respeito e autonomia dos alunos inclusive através de um trabalho colaborativo entre escola e famílias. Dito isso, o desenvolvimento dessas habilidades nos alunos é agregador para o meio-aula. No que concerne a relação de C2 com o subtema da gestão, concluo que este ainda está muito mais fortemente associado ao conteúdo do que aos alunos, especialmente considerando que ela própria reconhece a importância e dificuldade de desenvolver a autonomia deles. Por esse motivo, entendo, para C2, a gestão da construção de um espaço colaborativo e envolvente para professor(es) e alunos se circunscreve no real da atividade.

O próximo capítulo trará as considerações finais, fazendo uma ponte entre a análise aqui discutida e os conceitos como o do *suleamento* e do modelo de bilinguismo representado nos textos-discursos dos dois professores; além disso, apontará novas direções para o trabalho docente bilíngue.

6 ENSINO BILÍNGUE: NOVOS CAMINHOS POSSÍVEIS

Você sentiu que o ano foi uma montanha russa, de altos e baixos, em que as coisas funcionavam e não funcionavam e porque você percebeu que estava vivendo nos dois mundos agora.

(C1, IS, L. 311-315).

[...] as exigências do cotidiano acabam sempre se sobrepondo à necessidade de um mergulho intelectual conjunto da equipe docente e pedagógica em torno de algo tão complexo.

(C2 – Sessões I e II – Texto Reflexivo).

Nesta pesquisa de dissertação, me dediquei a investigar como dois professores de Língua Inglesa interpretam seu trabalho e a construção do meio-aula em uma escola bilíngue, integral e de ensino fundamental no município de João Pessoa – PB, motivada pela minha própria experiência profissional com a educação bilíngue (envolvendo o inglês) em uma escola particular da mesma região e pelo meu envolvimento com a academia, através das disciplinas ofertadas pelo Proling e do GELIT na UFPB.

Foi na descoberta das diversas dimensões do meu próprio agir docente bilíngue que indaguei como seria levar a cabo um projeto de bilinguismo em seus estágios iniciais na rede pública de ensino. Afinal, são inúmeras as variáveis que poderiam impactar o agir docente bilíngue desses profissionais, a saber, em termos de lacunas: a falta de uma legislação específica para a educação bilíngue (foi no curso dessa pesquisa que um projeto de lei que estabelece Diretrizes Curriculares para a Educação Plurilíngue foi estabelecido e, até o presente momento, aguarda homologação); a falta de uma formação específica para a educação bilíngue; a falta de um projeto-político pedagógico que direcione minimamente a atividade na instituição escolar; os interesses políticos do governo municipal e da Embaixada dos EUA no Brasil etc.

Com isso em mente, identificar quais temáticas surgem nas representações dos professores sobre o trabalho que desempenham e como eles as avaliam pareceu ser um bom caminho para entender as relações que, porventura, causam tensões no agir. Dessa maneira, fundamentei a pesquisa na abordagem interacionista sociodiscursiva de linguagem e desenvolvimento humano (BRONCKART, 1999; 2006; 2008; MACHADO; BRONCKART, 2009) e nas concepções de trabalho conforme desenvolvidas pelos cientistas das Ciências do Trabalho, a saber: a Clínica da Atividade (CLOT, 1999/2007) e a Ergonomia da Atividade

(SAUJAT, 2004; AMIGUES, 2004) e suas ressignificações na proposta da visão do ensino como trabalho, também conhecido como a atividade de trabalho docente (MACHADO, 2004, 2007; CLOT, 2007; 2010 etc.). A utilização desse arcabouço teórico possibilita a discussão de assuntos que fazem parte do campo de investigação da LA contemporânea, na medida em que possibilita desenclausurar as visões que podem acarretar o melhoramento da vida social.

Iniciar a pesquisa com o perfil dos colaboradores através do questionário TPI se mostrou extremamente benéfica, inclusive para integrar a análise feita dos dados. Foi interessante notar como as nuances entre crenças (no sentido proposto pelo questionário e não das representações), intenções e ações se relacionaram com o que foi analisado nos e pelos textos-discursos.

Ancorada na abordagem metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo, utilizei o conteúdo temático (nível organizacional) e suas relações com as *modalizações* (nível enunciativo) observadas nos textos-discursos dos colaboradores para (i) discutir as relações dos temas com o agir docente bilíngue e (ii) analisar como eles interpretam o trabalho planejado e o trabalho real ao me instruírem sobre o trabalho que é, de fato, realizado.

Respondendo à primeira pergunta de pesquisa, sobre quais são os principais temas para a construção de um meio-aula, durante as instruções das aulas a serem ministradas pelo sócia, e uma situação hipotética de substituição, os colaboradores demonstraram lidar com alguns conflitos, os quais estavam relacionados a três categorias principais: as intenções, as prescrições e as ações. Em outras palavras, os professores vivenciam tensões entre o que eles querem fazer, o que eles devem fazer e o que eles efetivamente fazem. Com isso, alguns dos subtemas são comuns entre as três categorias, tendo em vista que elas são carregadas do trabalho real (campo das intenções), através do trabalho prescrito/planificado (campo das prescrições/normas) até o trabalho realizado (concluído/realizado). Logo, os subtemas que se relacionam com essas três categorias principais incluem: (i) o planejamento integrado; (ii) o artefato simbólico: livro/material didático; (iii) o uso do inglês das aulas; (iv) a cultura de sala de aula; (v) a BNCC; (vi) a *fellow* americana e (vii) a gestão (de regras institucionais e da cultura de sala de aula). Ao analisar os subtemas sob essas três categorias principais, as relações com as outras dimensões do trabalho do professor, tal como concebido por Amigues (2004) e Machado (2004) se sobressaíram, a saber: o meio-aula (objeto), os coletivos (outrem), as regras de ofício, as prescrições, as ferramentas/instrumentos (artefatos simbólicos e materiais) e o próprio professor. Logo, as tensões geradas de maneiras distintas a partir dos subtemas sobre a atividade foi crucial para compreender como os professores constroem o meio-aula.

Durante a análise, algumas diferenças entre os dois colaboradores ficam notáveis principalmente em razão de ocuparem papéis distintos na escola. Embora ambos sejam professores de Língua Inglesa, C1 dá aula para a disciplina que estruturam como sendo um curso, voltado para a prática de conversação ou para o desenvolvimento da oralidade dos alunos. Já C2 é responsável pela disciplina do ensino regular e, portanto, tem a obrigação de se pautar na BNCC. Essa estruturação das aulas demonstrou-se relevante para diferenciar alguns elementos do trabalho, pois, embora C1 e C2 os representem similarmente em algumas situações, em outras elas diferem, em parte, como resultado da distinção entre aula do ensino regular e aula para conversação. Os trechos a seguir respondem a segunda pergunta de pesquisa sobre a maneira em que o trabalho planejado e real representa a construção do meio-aula pelos professores.

No campo das intenções, nota-se que, apesar de reconhecer a importância do diálogo entre os professores de disciplinas diferentes, C1 não tem representado em seu discurso um movimento de intenção em relação a integração curricular, inclusive pela falta de uma regra de ofício que justifique maiores esforços nessa direção. No entanto, C2 traz esse elemento fortemente associado ao seu agir docente, isto é, o planejamento integrado faz parte do seu trabalho planejado, ao ponto de sugerir alternativas para propiciar as reuniões entre eles.

Por outro lado, na análise referente ao uso do livro didático e do inglês nas aulas, ambos os colaboradores demonstraram intenções similares. Ainda que os livros didáticos utilizados por cada um sejam diferentes, as avaliações feitas sobre eles são negativas; por parte de C2, a avaliação é a de que ele está desatualizado em relação à BNCC e, de C1, que ele não é específico para a atuação bilíngue e que não traz elementos de contextos culturais variados. Como resultado, ambos demonstram a intenção de produzir materiais extras para complementar o que não encontram nos livros. Além disso, o fato de haver ao menos a intenção de fazer já demonstra uma relação com o perfil do TPI de cada um, tendo em vista que ambos possuem as mesmas categorias dominantes: “nutrir” e “desenvolvimento” – ambas voltadas para o aluno, os quais se beneficiariam dessa adequação.

Quanto ao uso do inglês, ambos os colaboradores demonstram a intenção de mantê-lo durante toda a aula, haja vista a proposta da educação bilíngue. De imediato, essa visão parece se alinhar mais à heteroglóssica de modelo recursivo (de imersão) (GARCÍA, 2009; GARCÍA e WEI, 2014). No entanto, é difícil dizer se há uma intenção para a prática translíngue, embora veja indícios para isso, principalmente através dos resultados do TPI para a categoria “reforma social” e do que foi representado por C1 quando do desenvolvimento de uma cultura de sala de

aula. Isso porque, tanto a categoria “reforma social” quanto a intenção do desenvolvimento de uma cultura de sala de aula têm a coletividade valorizada, seja pela visão crítica dos fatos sociais ou pelo respeito à diversidade. Vale aqui ressaltar que modelos bilíngues (bilíngues, aqui, é um termo guarda-chuva, englobando também modelos tri-, multilíngues) (GARCIA; WEI, 2014, p. 48), distintos podem fazer uso de uma abordagem translíngue e o motivo de ser difícil dizer, sem, de fato, observar o curso de uma aula em interação com os alunos (aqui, o método da autoconfrontação possivelmente serviria de auxílio) é que a prática translíngue envolve “um processo onde a interação aluno-professor acontece através de práticas discursivas complexas, envolvendo TODAS as práticas de linguagem de TODOS os alunos da sala para desenvolver novas práticas e manter as já existentes, a fim de comunicar e se apropriar de conhecimento, e dar voz a novas realidades sociopolíticas por meio do questionamento sobre desigualdade linguística”⁵⁷ (GARCÍA; WEI, 2014, p. 66, tradução da autora).

Do ponto de vista das prescrições, C1 demonstra ter incorporado ao seu trabalho planejado o desenvolvimento de uma cultura de sala aula que envolva um trabalho com os alunos no sentido de os tornarem mais autônomos, cuidadosos, respeitosos, solidários e responsáveis. Já C2 encara a gestão do ponto de vista do conteúdo, mais especificamente sobre os ajustes que ela necessariamente precise fazer garantir que o conteúdo previsto será cumprido. No entanto, até mesmo a BNCC (que representa uma prescrição) confere liberdade ao professor no sentido de como ele irá desenvolver o que está previsto no documento, assim como também faz a instituição escolar. Logo, a preocupação com o conteúdo corresponde ao trabalho planejado por C2 ao seu agir docente bilíngue.

O acompanhamento das aulas dos colaboradores por parte da *fellow* americana aponta para uma experiência positiva para ambos os colaboradores. Infelizmente, não foi possível perceber pelas representações nos textos-discursos o acompanhamento do trabalho da consultora com C1 no aspecto do uso da Língua Inglesa, possivelmente porque este trabalho estava em andamento quando da conclusão da sessão de IS. No entanto, há evidências nos textos-discursos do trabalho desenvolvido para favorecer a integração curricular entre os professores do curso (C1 e outra professora que não participou da pesquisa). As reuniões entre

⁵⁷ Texto original: “a process by which students and teachers engage in complex discursive practices that include ALL the language practices of ALL students in a class in order to develop new language practices and sustain old ones, communicate and appropriate knowledge, and give voice to new sociopolitical realities by interrogating linguistic inequality” (Garcia and Kano, forthcoming).

os dois, que até momento anterior à *fellow* não passavam de tentativas frustradas, finalmente passaram a acontecer. No caso de C2, a *fellow* a ajuda a perceber pontos de melhoria no que concerne a cadência da voz e a complexidade dos vocábulos escolhidos. Além disso, a *fellow* parece trabalhar a confiança de C2 quanto à garantia de que ela poderia dar uma aula totalmente em inglês sem prejudicar a compreensão dos alunos. Em momento anterior à consultoria, C2 relatou sentir ansiedade por achar que os alunos não estavam acompanhando seus direcionamentos em inglês. Ou seja, o trabalho com a *fellow* reafirmou o uso do inglês tal como destacado no campo das intenções, mantendo-o como um trabalho planejado originado na relação com o coletivo de trabalho.

Para concluir as considerações sobre a categoria “prescrições”, é notório que existe uma lacuna importante de prescrições oriundas do coletivo, da instituição e, obviamente, do próprio Ministério da Educação (MEC) no que diz respeito ao trabalho docente bi/plurilíngue. O resultado disso é que os professores se encontram no meio de diversas dimensões do agir sobre as quais eles precisam tomar decisões próprias. Sobre este ponto, então, reitero as colocações de Machado e Abreu-Tardelli (2005, p. 16) quando retomam o “gênero de atividade” (CLOT, 1999) para confirmar que são esses conjuntos de regras (explícitas e implícitas), partes da memória do trabalho, que ajudam os trabalhadores na resolução de conflitos. A sua ausência, portanto, é motivo para o desencadeamento do estresse e/ou sentimento de impotência. Como foi possível observar na categoria “prescrições”, o trabalho planejado ou a atividade prefigurada é o que mais se apresenta no agir docente bilíngue dos dois colaboradores.

A última categoria, “ações”, demonstra o trabalho que é de fato realizado pelos dois colaboradores. Sobre o planejamento integrado, para C1, não foi possível identificar os efeitos da interação com a *fellow* sobre isso e, portanto, o planejamento integrado se insere à dimensão do real da atividade, tendo em vista que este o considerava importante já antes da participação da consultora e, através dela, iniciou o caminho para pô-la em prática. Por outro lado, para C2, há evidências de que consegue levar a cabo as suas intenções, inclusive porque os impedimentos que poderiam vir das prescrições não existem. Assim sendo, o planejamento integrado passa de trabalho planejado para realizado para C2.

Com relação às produções de material extra para suprir as lacunas dos livros didáticos disponíveis, tanto C1 quanto C2 demonstram transformar esse trabalho planejado em trabalho realizado.

Em relação ao uso do inglês nas aulas, C1 relata o movimento inverso de C2. É importante ressaltar que C2 teve mais tempo de interação com a *fellow*, que a ajudou nesse

processo. Dito isso, o uso do inglês durante todo o curso de uma aula está inserido na dimensão do trabalho realizado de C2 e na do trabalho real para C1.

No que diz respeito à gestão (relacionada ao melhoramento do meio em que interagem professor e alunos), C1 transforma esse trabalho planejado em trabalho realizado, pois, inclui a participação das famílias nessa tarefa, além de outras estratégias que ele traz para a aula. C2 trata da gestão de uma maneira mais distanciada dos alunos, focando no conteúdo. Embora a maneira como ela dá o conteúdo para os alunos contribua para o aprendizado, a participação dos próprios alunos nesse processo ainda pode ser potencializada e, por esse motivo, este subtema representa a atividade real para C2.

Para C1, a construção do meio-aula se dá principalmente pela instauração de uma cultura de sala de aula que visa à responsabilidade, autonomia, cuidado, respeito e solidariedade dos alunos, qualidades que hão de surtir efeitos positivos sobre os desafios concernentes ao comportamento e, portanto, à atenção dos alunos. Outro aspecto importante da construção do meio-aula para C1 se refere à adaptação do livro didático, a partir do qual ele também potencializa a aprendizagem dos alunos, tendo em vista que consegue dar mais sentido para as questões trabalhadas, focando em contextos culturais variados. Aqui, mais uma vez, vejo uma boa correlação com os resultados do TPI.

Para concluir, a construção do meio-aula para C2 inclui o planejamento de aulas completas na Língua Inglesa, ainda que menos frequentes do que gostaria; também envolve o uso de material extra e variado (vídeos, áudios, jogos, textos, leituras compartilhadas); e o planejamento integrado, potencializando o aprendizado dos alunos. Essas características, portanto, demonstram-se bem alinhadas com o resultado do perfil traçado pelo TPI.

Por fim, acredito que a pesquisa tenha alcançado o seu objetivo geral e respondido as principais questões elencadas no início. Os principais temas e suas relações com a construção do meio-aula demonstraram o desafio que é trabalhar sobre algo tão novo quanto a educação bilíngue no Brasil, sem aparatos legais que a definam e oriente, sem formação específica, sem a memória de um *métier* que dá vitalidade ao gênero profissional porque ele ainda é embrionário. Dessa maneira, a oportunidade para *sulear* está fortemente presente no caso dos professores colaboradores desta pesquisa e, ao que me parece, foi bem aproveitada por eles, não só porque aceitaram fazer parte desta pesquisa e estiveram dispostos a se avaliarem, mas também porque fizeram uso da autonomia a eles conferida para contribuir com o desenvolvimento global dos alunos (através do diálogo com diferentes culturas, da modificação dos poucos elementos prescritivos disponíveis para tornar a aula mais atrativa e produtiva).

Isto posto, acredito também que esta pesquisa tenha servido para inspirar outros trabalhos sobre essa temática, a exemplo da observação de práticas translíngues em contextos de educação bilíngue; de aspectos da formação inicial e continuada; dos estágios supervisionados em uma conjuntura de aula ainda pouco conhecida. Além disso, há, ainda, assuntos relacionados à política linguística (a exemplo da avaliação das futuras Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta do Ensino Plurilíngue), ao papel dos governos (locais e internacionais) e suas organizações/programas (a exemplo da Fulbright) na promoção de desenvolvimento de modelos educacionais bilíngues; e, até, à aquisição de linguagem e suas relações com o trabalho do professor, afinal de contas, objetivando o desenvolvimento dos alunos (e dos professores), quais as implicações de se iniciar o projeto de educação bilíngue na educação infantil e fundamental 1? Como isso afetaria o trabalho do professor? O que isso significaria do ponto de vista da política linguística, da formação?

Com todos esses direcionamentos pontuados, confio e espero que este trabalho sirva para que a experiência do Brasil e sua busca por uma Educação Bilíngue que realize a justiça social e a igualdade seja compreendida do ponto vista suleado.

REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, Lília Santos, MACHADO, Anna Rachel. Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira do estresse do professor? **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 8, v. 1, 2005, p. 11-24.
- AMORIM, Ibsy Blaese de. **Escola bilíngue vs. Escola internacional: conceitos, diferenças e semelhanças**. 2016. 45f. Monografia (Especialização em Línguas Estrangeiras Modernas) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2016.
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduep, 2004, p. 37-53.
- ANJOS, Flavius Almeida dos. O inglês como língua franca global da contemporaneidade: em defesa de uma pedagogia pela sua desestrangeirização e descolonização. **Revista Letra Capital**, v. 1, n. 2, 2016, p. 95-117.
- ARAGÓN, Náthaly Guisel Bejarano. **(Re)configurações do agir docente: o ensino de língua estrangeira a alunos com necessidades específicas visuais à luz do ISD e das ciências do trabalho**. 2016. 129f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.
- ARAÚJO, Gertrudes Hellena Cavalcante de. Precisões, ações e reflexões: professoras de Língua Inglesa no ensino médio e seu *métier*. *In*: PEREIRA, Regina Celi Medes; MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn (orgs.). **Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015, p.171-198.
- AUERBACH, E. R. Reexamining English only in the ESL classroom. **TESOL Quarterly**, v. 27, i. 1, p. 9-32, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Martins Fontes, São Paulo, 1997 [1979].
- BARTOLOMÉ, Lilia I. Understanding policy for equity in teaching and learning: a critical-history lens. **ProQuest Education Journals**, v. 85, i. 5, 2008, p. 376-381.
- BARRICELLI, Ermelinda. **Transformações e conflitos no processo de elaboração, de difusão e de utilização de instruções oficiais de educação infantil: um estudo genealógico**. 2012. 222f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BRASIL LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (Versão Final)**. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 2**, de 9 de julho de 2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei de nº 4909**, de 2020. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/145112#:~:text=Projeto%20de%20Lei%20n%C2%B0%204909%2C%20de%202020&text=Ementa%3A,de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20bil%C3%ADngue%20de%20surdos>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRENTANO, Luciana de Souza. **Bilinguismo Escolar**: uma investigação sobre controle inibitório. 2011. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um Interacionismo Sociodiscursivo. 2 ed. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In.: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um Interacionismo Sociodiscursivo. 2. ed. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2012.

BRONCKART, Jean-Paul. Entrevista. Entrevistador: Rivadavia Porto Cavalcante. **Revista Prolíngua**, v. 10, n. 3, nov/dez de 2015, p.105-117. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/viewFile/28708/15293>. Acesso em: 29 jan. 2021.

BENESCH, S. **Critical English for academic purposes**. NJ: Mahwah, Lawrence Erlbaum, 2001.

BRITISH COUNCIL. **Researching English bilingual education in Thailand, Indonesia and South Korea**. 2010. Disponível em:
https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/publication_2_-_researching_english_bilingual_education.pdf. Acesso em: 24 jan. 2021.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. 2007. 220f. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CAMARGO, Helena Regina Esteves de. **Duas línguas e uma cultura: traços de brasilidade evidenciados em falas de professoras e de adolescentes bilíngues em português e inglês**. 90 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2014.

CANAGARAJAH, A. Suresh. Critical ethnography of a Sri Lankan classroom: ambiguities in opposition to reproduction through ESOL. **Tesol Quarterly**, v. 27, n. 2, 1993, 301-306.

CANAGARAJAH, A. Suresh. The Politics of English Teaching. In: MAY, S.; HORNBERGER, Nancy H.. **Encyclopedia of Language and Education**. 2nd Edition, 2008, p. 212-227.

CARDOSO, Ângela Cristina. **“A gente pode aprender muito com essas trocas de línguas e não ficar preso numa língua só”** – práticas de linguagem na introdução do ensino bilíngue em sala de aula do ensino médio. 2015. 200f. Dissertação (Mestrado em linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

CARDOSO, Janaina da Silva; COUTINHO, Juliana; OLIVEIRA, Vania Santana Carvalho de. Reflexão sobre diferentes concepções de educação bilíngue. **Linguagem, Estudos e Pesquisas**, Catalão – GO, v. 22, n 1, 2018, p. 53-66.

CARTAXO VISTORIA escola bilíngue e destaca importância do ensino de idiomas. **Jornal Correio da Paraíba**, João Pessoa, 11 set. 2017. Disponível em:
<https://correiodaparaiba.com.br/politica/cartaxo-vistoria-escola-bilingue-e-destaca-importancia-do-ensino-de-idiomais/>. 2017.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z. de; CELANI, M.A.A. (orgs.). **Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística aplicada transdisciplinar**. Educ, São Paulo, 1990.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem e Ensino**, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Tradução por Adail Sobral. Petrópolis. RJ: Vozes, 2007[1999].

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Tradução por Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte, MG: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Yves. Clinique du travail et action sur soi. *In*: BAUDOUIN, Jean-Michel; FRIEDRICH, Janette (orgs.). **Théories de l'action et education**. Bruxelas: De Boeck, 2001a.

CLOT, Yves. Méthodologie en Clinique de l'activité: l'exemple du sosie. *In*: DELEFOSSE, Maria Santiago.; ROUAN, Georges (dir.). **Les méthodes qualitatives em psychologie**. Paris: Dunod, 2001b.

COLLINS, John B.; PRATT, Daniel D. **The teaching perspectives inventory at 10 years and 100.000 respondents**: reliability and validity of a teacher self-report inventory. *Adult Education Quarterly*, v. 61, n. 4, p. 358-375, 2011.

CORTEZ, Ana Paula Barbosa Risério. **A Língua Inglesa como objeto e instrumento mediador de ensino-aprendizagem em educação bilíngue**. 2007. 185f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CRESSWELL, John. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução de Dirceu da Silva Sandra Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Editora Penso, 2014.

CRESSWELL, John. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. 2 ed. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DANTAS, Rosycléa. **As metamorfoses da formação**: experiência com alunos com deficiência e desenvolvimento profissional ético. 2019. 214f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

DAVID, Ana Maria Fernandes. **As concepções de ensino-aprendizagem do Projeto Político-Pedagógico de uma escola de educação bilíngue**. 2007. 196 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-42.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Análise da conversação. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (Orgs.). **Introdução à Linguística**: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69-99.

DILTHEY, W. **Le monde d'Esprit**. Paris: Montaigne, 1947 [1924].

DURKHEIM, E. Représentations individuelles et representations collectives. **Revue de métaphysique et de morale**, n. 6, p. 273-302, 1898.

EMBAIXADAS E CONSULADOS DOS EUA NO BRASIL. **Iniciativas Brasil-EUA em Educação**. 2019. Disponível em: <https://br.usembassy.gov/pt/iniciativas-brasil-eua-em-educacao/>. Acesso em: 15 jan. 2021.

ENGLAND, Travis W. Bilingual education: lessons from abroad for America's pending crisis. **Wash. U.L. Review**, v. 86, i. 5, 2009, p. 1211-1239.

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: EDUEL, 2004, p. 57-80.

FÁVARO, Fernanda Meirelles. **A educação infantil bilíngue (português/inglês) na cidade de São Paulo e a formação dos profissionais da área: um estudo de caso**. 2009. 199 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

FAZION, Flávia. **A elaboração de Livro Didático baseado em gêneros textuais por professores de francês: análise de uma experiência**. 2017. 292f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba. n. 2, 2014.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FLORY, Elizabete Villibor ; SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de Souza. Bilinguismo: Diferentes definições, diversas implicações. **Revista Intercâmbio**, v. XIX, p. 23-40, São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2009.

FORTES, Laura. O acontecimento do “ensino bilíngue”: representações da Língua Inglesa entre memórias e políticas. **Recorte – Revista Eletrônica**, v. 11, n. 1, 2014.

FREUDENBERGER, Francieli. **O trabalho do professor iniciante de língua estrangeira e as ferramentas docentes: um caminho para compreender o desenvolvimento?** 2015. 542fl. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1992.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vygotsky: mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2012. p. 41 a 52.

GÁNDARA, Patrícia; ESCAMILLA, Kathy. Bilingual education in the United States. In: GARCÍA, Ofelia *et al.* (eds.). **Bilingual and Multilingual Education**. Switzerland: Springer International Publishing, 2016.

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual education in the 21st Century: A global perspective**. Malden, MA: Willey-Blackwell, 2009.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging**: Language, bilingualism and education. London, UK: Palgrave Macmillan, 2014.

GARCÍA, Ofelia. Bilingual education: uma vista do sul (prefácio). In: MEGALE, Antonieta Heyden (Org.). **Educação bilíngue no Brasil**. Prefácio Ofélia García. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

GAZZOTTI, Daniele. **Resolução de conflitos em contextos de educação infantil bilíngue**. 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

GENESEE, Fred. **Learning through two languages**: studies of immersion and bilingual education. Cambridge: Massachusetts, Newbury House Publishers, 1987.

GUIDI, Fernanda Cristina Lombardi. **Concepções de educação bilíngue de elite em três escolas privadas do estado de São Paulo**. São Paulo. 2017. 175f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel**. Fayard, Paris, 1987.

HARMERS, J. F.; BLANC, M. **Bilinguality & Bilingualism**. New York: Cambridge University Press, 2000.

HELLER, M. The commodification of language. **Annual Review of Anthropology**, v. 3, p. 101-114, 2010.

HORNBERGER, Nancy H. Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy. In: GARCIA, Ofelia (Ed.). **Bilingual education in focus in honor of Joshua A. Fishman**. Philadelphia: John Benjamins, 1991. p. 215-234.

INTEGRATED COMMUNITIES STRATEGY GREEN PAPER. **Building stronger, more united communities**. 2018. Disponível em: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/696993/Integrated_Communities_Strategy.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

KEMMER, Lígia Gomes Salgueiro. **O ensino-aprendizado afeto-cognitivo de sujeitos bilíngues em uma atividade de circle time**. São Paulo. 171f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

KLEIMAN, Ângela B (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Mercado de Letras, Campinas, São Paulo, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani. Parábola: São Paulo, 2013.

KUBOTA, R. An investigation of L1-L2 transfer in writing among Japanese University students: implications for contrastive rhetoric. **Journal of Second Language Writing**, v. 7, n. 1, 1999, p. 69-100.

KUMARAVADIVELU, B. Critical classroom discourse analysis. **TESOL Quarterly**, v. 33, n. 3, p. 453-484, 1999.

LAMUS, Daniel Ramirez. **Bilingual education in the USA: a transition to monolingualism?** Proceedings of the Seventh Annual College of Education Research Conference: Urban and International Education Section. Miami: Florida International University, 2008. p. 80-85.

LAND, Simone Grams. **Entre nós: emoções e recursos para o agir na linguagem sobre o trabalho docente**. 2017. 148f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

LANDRUM, Timothy J.; KAUFFMAN James M. Behavioral approaches to classroom management, *In*: EVERTSON, Carolyn M.; WEINSTEIN, Carol S. **Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues**. New York: Routledge, 2006.

LEITE, Lígia de Souza. **O desenvolvimento da interlíngua na aprendizagem da escrita em inglês em uma escola bilíngue: um estudo exploratório**. 144f. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. The problem of activity in psychology. **Soviet Psychology**, v. 13, n. 2., p. 4-33, 1974.

LIBERALI, Fernanda Coelho; MILLER, Inés; BEZERRA, Isabel C. R. Moraes. Entrevista com Fernanda Coelho Liberali. **Revista SOLETRAS**, n. 35, 2018.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. Os pequenos grandes impedimentos do professor: entre tentativas e decepções. *In*: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina, EDUEL, 2004.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. **Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. 2006. 333p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, Anna Rachel. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, 2002, p. 39-53.

MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho**. Londrina: Edue, 2004.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In*: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos *et al.* **O interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In*: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. *In*: ABREU-TARDELLI, Lília S.; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia (Orgs.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MAHER, Terezinha Machado. Ecos de resistência: políticas linguísticas e as línguas minoritárias brasileiras. *In*: NICOLAIDES *et al.* (Orgs.). **Políticas e Políticas Linguísticas**. Campinas, Pontes, 2013, p. 117-134.

MANZONI, Chiara; ROLFE, Heather. How schools are integrating new migrant pupils and their families (Migrant Children Integration Final Report). **National Institute of Economic and Academic Research**, London, UK, 2019.

MARCELINO, Marcello. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**. São Paulo: LAEL/PUC-SP, v. XIX, p. 1-22, 2009.

MARX, Karl. **Le 18-Brumaire de Louis Bonaparte**. Paris: Editions sociales, 1928 [1852].

MEANEY, Maria Cristina. **Argumentação na formação do professor na escola bilíngue**. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MEDRADO, Betânia Passos. Tornando-se professor: a compreensão de graduandos em Letras sobre a atividade educacional. *In*: MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn. **Projetos e práticas na formação de professores de Língua Inglesa [E-book]**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, p. 151-169, 2017.

MEGALE, Antonieta Heyden. Duas línguas, duas culturas? A construção da identidade cultural de indivíduos bilíngues. **Veredas** (UFJF. Online)., v. 2/09, p. 90-102, 2009.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e Educação Bilíngue: discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 3, p. 1-12, 2005.

MEGALE, Antonieta Heyden (Org.). **Educação bilíngue no Brasil**. Prefácio Ofélia García. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MEGALE, Antonieta Heyden. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **The Specialist**, v. 39, n. 2, 2018.

MEGALE, Antonieta Heyden. **Memórias e histórias de professores brasileiros em escolas bi/multilíngues de elite**. 2017. 235f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2017.

MEGALE, Antonieta Heyden; LIBERALI, Fernanda Coelho. Elite bilingual education in Brazil: an applied linguistic's perspective. **Colomb. Appl. Linguist. J.**, v. 18, n. 2, p. 95-108, 2016.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. **“O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês”**: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma “Escola Bilingue”. 2002. 333 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2002.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. Educação bilíngue: uma breve discussão. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, p. 118-140, 2010.

MIASCOVSKY, Helena Wolffowitz. **A produção criativa na atividade sessão reflexiva em contextos de educação bilíngue**. 2008. 226 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MICHAELIS, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. **Diglossia** (verbetes).. São Paulo: Melhoramentos, 2020. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=QE2Z#:~:text=Dicion%C3%A1rio%20Brasileiro%20da%20L%C3%ADngua%20Portuguesa&text=Ling%20Exist%C3%A2ncia%20de%20bilinguismo%20ou,as%20duas%20l%C3%ADnguas%20ou%20dialetos>. Acesso em: 12 out. 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Afinal, o que é linguística aplicada? **Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada**, São Paulo, nov. 1990.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **D.E.L.T.A.**, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. M.; ROCA, M. del P. (Org.). **Linguística Aplicada**: um caminho com muitos acessos. São Paulo: Editora Contexto, 2009. p. 11-24.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. **O trabalho representado do professor de pós-graduação de uma universidade pública**. 2011. 239f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

NASCIMENTO, Kaline Brasil Pereira; SILVEIRA, Karyne Soares Duarte (orgs.). **Ensino de línguas e inclusão social**: experiências e reflexões. Ideia, João Pessoa, 2020.

NATIONAL MUSEUM WALES ARCHIVE. **Welsh Not**. 1852. Social and Cultural History Collection Area, Item number 25.288. St. Fagans Wales Is Gallery. Disponível em: <https://museum.wales/collections/online/object/7ea8f0b9-6293-3c66-b56a-a85b7181e7af/Welsh-not/>. Acesso em: 22 fev. 2021.

NIETO, David. A brief history of bilingual education in the United States. **Perspectives on Urban Education**, v. 6, n. 1, 2009, p. 61-69.

ODDONE, Ivar; RE, Alessandra; BRIANTE, Gianni. **Redécouvrir l'expérience ouvrière: vers une autre psychologie du travail?** Paris: Editions Sociales, 1981.

PENNYCOOK, A. The concept of "method", interested knowledge, and the politics of language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 23, n. 4, p. 589 - 618, 1989.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics**. Mahwah - NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

PÉREZ, Mariana. **Com a palavra, o professor: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo**. 2009. 153f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

PÉREZ, Mariana. **Construindo sentidos sobre o agir docente: o uso da instrução ao sócio na formação inicial do professor de Língua Inglesa**. 199f. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, 2014.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford - UK: Oxford University Press, 1992.

PIANTÁ, Patrícia Balestra. **O desenvolvimento da consciência metalinguística analisado em diferentes contextos bilíngues no Brasil**. 102 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

PMJP Se Reúne com Consulado dos EUA. **Jornal MaisPB**, João Pessoa, 27 abr. 2018. Disponível em: <https://www.maispb.com.br/260999/pmjp-se-reune-com-consulado-dos-estados-unidos.html>. Acesso em: 15 jan. 2021.

PRETINI JUNIOR, Airton. **Enunciados narrativos e performáticos no ensino-aprendizagem com base em atividades sociais: a relação teoria-prática na formação de professores**. 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

RASSOOL, Naz. Language Policy and Education in Britain. In: MAY, S; HORNBERGER, Nancy H (eds). **Encyclopedia of Language and Education**. 2a. Edição. Nova Iorque: Springer Science, 2008. p. 267-284.

REICHMANN, Carla Lynn. A professora regente disse que aprendeu muito: a voz do outro e o trabalho do professor iniciante no estágio. **Raído**, Dourados, MS, v. 8, n. 15, jan./jun., 2014.

REICHMANN, Carla Lynn. **Letras e letramentos – escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.

REICHMANN, Carla Lynn. Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitária. In: MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn. **Projetos e práticas na formação de professores de Língua Inglesa [E-book]**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2017. p. 106-132.

RICOEUR, P. **Du texte à l'action**: essais d'herméneutique II. Paris: Seuil, 1986.

RIO DE JANEIRO. **Resolução nº 737**, de 10 de novembro de 2004. Rio de Janeiro – RJ: Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/df2f8dda4ee814e1032564ff00613a69/b486f550dcf80e0783256f490061a7d8?OpenDocument>. Acesso em: 21 jul. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Projeto de Resolução nº 819**, de 28 de setembro de 2004. Rio de Janeiro – RJ: Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro0307.nsf/b1384d85df49f0cc83256cef004aedee/05a601f5a36c67b383256f1d006138ba?OpenDocument&Start=1.1.1.6>. Acesso em: 21 jul. 2021.

RODRIGUES, Daniella Lopes Dias Ignácio. **A autoconfrontação simples e a instrução ao sócia**: entre diferenças e semelhanças. 2010. 165f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

ROLIM, Janine dos Santos. **Atividade de ensino e educação infantil**: representações de duas professoras de Língua Inglesa acerca do seu *métier* na primeira etapa da educação básica. 2020. 196f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina, EDUEL, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**, 1916 [2017], Editora Cultrix, 2017.

SCHMIDT, Maria Luísa S. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Psicologia USP**, v. 17, n. 2, p. 11-41, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard. Les outils de l'enseignant: un essai didactique. **Repères**, n. 22, 2002.

SHEFFIELD UNIVERSITY. **The difference between university and college in the UK**. Disponível em: <https://usic.sheffield.ac.uk/blog/categories/study-experience/the-difference-between-university-and-college-in-the-uk#:~:text=The%20first%20thing%20to%20note,referred%20to%20as%20secondary%20school.&text=For%20the%20most%20part%2C%20high,students%20aged%2016%20to%2019>. Acesso em: 14 jan. 2021.

SILVA, Claudia Osorio; BARROS, Maria Elizabeth; LOUZADA, Ana Paula Figueiredo. Clínica da atividade: dos conceitos às apropriações no Brasil. In: BENDASSOLLI, Pedro; SOBOLL, Lis Andrea (Orgs.). **Clínicas do trabalho**: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011. p. 188-207.

SILVA, Valéria Rosa. **Caminhos da educação bilíngue**: uma análise sobre a proposta de ensino para a educação infantil de uma escola de Goiânia. 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

STORTO, André Coutinho. **Discursos sobre bilinguismo e educação bilíngue**: a perspectiva das escolas. 2015. 120f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2015.

SOUZA-E-SILVA, M. Cecília Pérez; FAÏTA, Daniel (orgs.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, Erica Maura Dias Martins. **Interação em sala de aula bilíngue (inglês/português)**: fatores linguísticos e extra-linguísticos. 2004. 85 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2004.

SOARES, Isabelle Mayal. **Educação bilíngue e ensino de língua estrangeira**: estudo de caso. 2009. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2009.

TEACHING PERSPECTIVES INVENTORY. Disponível em:
<http://www.teachingperspectives.com/tpi/>. Acesso em: 09 jan. 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1ª Edição. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

VYGOTSKY, Lev Semiónovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984 [1930].

VYGOTSKY, Lev Semiónovich *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. **Pensamento e Linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo, 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008 [1934].

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da USP, 1998.

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

WOLFFOWITZ-SANCHEZ, Norma. **Formação de professores para a educação bilíngue**. 2009. 229 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

ANEXOS

ANEXO I - PROJETO DE LEI Nº 4909/2020 – DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

(Arquivo em CD)

**ANEXO II -DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A OFERTA DE
EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE**

(Arquivo em CD)

APÊNDICES

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA- UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES- CCHLA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA - PROLING
E-MAIL: inaeporto.ribeiro@gmail.com

Prezada(o) professor(a) bilíngue/estagiário(a),

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado intitulada “**TRABALHO DOCENTE E IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES BILÍNGUES NA PARAÍBA: UM ESTUDO À LUZ DO ISD**”, que está sendo desenvolvida sob a orientação e responsabilidade da Prof^a. Dr^a Carla Lynn Reichmann e a aluna de Pós-graduação em Linguística (nível mestrado), Inaée Porto de Vasconcelos Ribeiro, da Universidade Federal da Paraíba. Antes de decidir sobre sua participação é importante que entenda o motivo de a mesma estar sendo realizada e como ela se realizará, portanto, leia atentamente as informações que seguem e se tiver alguma dúvida, consulte a pesquisadora responsável ou a aluna colaboradora. O objetivo principal deste trabalho é analisar os indícios de uma identidade profissional de professores no contexto de escola bilíngue pública. Este estudo será realizado com professores do ensino bilíngue na rede pública, da cidade de João Pessoa- PB. Participarão também estagiários do curso de Letras- Inglês da UFPB. Sua participação nesta pesquisa consiste em responder um questionário e uma entrevista semiestruturada, seguida do procedimento de Instrução ao Sósia, que serão gravados e posteriormente transcritos com o auxílio de um gravador de voz. Os riscos que envolvem a sua participação nesta pesquisa são mínimos (a exemplo desconforto na resposta de alguns itens), entretanto, respeitando-se os preceitos éticos, caso você vier a sentir alguma espécie de desconforto ou constrangimento ocasionado pela coleta de dados desta pesquisa, a mesma será imediatamente interrompida. Apesar da existência de riscos mínimos, os benefícios proporcionados serão superiores, dado que o estudo pode auxiliar em uma maior compreensão sobre o papel e o trabalho do professor em contexto de ensino bilíngue.

(Assinatura do participante da pesquisa)

(Assinatura do pesquisador responsável)

(Assinatura do pesquisador participante)

Informamos que a sua participação é voluntária e, portanto, você não é obrigado a fornecer as informações e/ou colaborar com a pesquisadora, nem tampouco receberá nenhuma remuneração por isso. Você tem o direito de decidir não participar do estudo, ou de resolver desistir da participação no mesmo a qualquer momento, sem nenhum dano, prejuízo ou constrangimento. Todas as informações obtidas em relação a esse estudo permanecerão em absoluto sigilo, assegurando proteção de sua imagem, de sua privacidade e respeitando valores morais, culturais, religiosos, sociais e éticos. Os resultados dessa pesquisa poderão ser apresentados em congressos ou

publicações científicas, porém sua identidade não será divulgada nestas ocasiões, nem serão utilizadas quaisquer imagens ou informações que permitam a sua identificação. Este documento foi elaborado em duas vias de igual teor, que deverão ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo profissional convidado a participar da pesquisa, pela aluna pesquisadora e pela pesquisadora responsável. Tal documento apresenta duas laudas e, portanto, todas devem ser rubricadas pelo participante da pesquisa. Você receberá uma das vias e a outra ficará arquivada com os responsáveis pela pesquisa. Não é previsto que você tenha nenhuma despesa na participação nesta pesquisa ou em virtude da mesma, todavia, caso você venha a ter qualquer despesa em decorrência de sua contribuição neste estudo, será plenamente ressarcido. Ressaltamos ainda que, no caso de eventuais danos acarretados pela participação no presente estudo, você será indenizado. Antes de prosseguir, de acordo com o disposto na Resolução 466/2012 CONEP/CNS/MS, no que diz respeito às normas, procedimentos e ética nas pesquisas que envolvem seres humanos, faz-se necessária a documentação de seu consentimento. Em caso de qualquer dúvida, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Carla Lynn Reichmann, ou a aluna colaboradora, Inaée Porto de Vasconcelos Ribeiro. Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento participar da pesquisa e para publicação dos resultados, entendendo que minha identidade será mantida em sigilo. Estou ciente também que receberei uma cópia deste documento. Por ser verdade, firmo o presente.

Assinatura do participante da Pesquisa

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

Para maiores informações:

Universidade Federal da Paraíba- UFPB
Centro de Ciências Humanas, letras e artes- CCHLA
Programa de Pós-graduação em Linguística – Proling
Caixa Postal 5070
CEP 58051-970
E-mail Institucional: proling@cchla.ufpb.br
Telefone: (83) 3216-7745
E-mail: carlareichmann@gmail.com
inaeeporto.ribeiro@gmail.com

Contato do Comitê de ética em pesquisa- Centro de Ciências da Saúde (CCS/UFPB):

Centro de Ciências da Saúde - 1º andar
Campus I - Cidade Universitária
CEP: 58.051-900
Telefone: (83) 3216 7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

APÊNDICE II - DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS PRESENTES NO QUESTIONÁRIO TPI

Categorias TPI	Descrição
Transmissão de conteúdo	O ensino eficaz exige um comprometimento considerável ao conteúdo ou assunto O ensino bom exige domínio do assunto ou conteúdo. A responsabilidade principal do professor é a representação precisa e eficaz do conteúdo. A responsabilidade do aprendiz é aprender o conteúdo nas suas formas autorizadas ou legítimas. Os professores bons explicam de forma sistemática as tarefas que resultam no domínio do conteúdo, fornecendo objetivos claros, ajustamento o ritmo da preleção, usando o tempo da aula de uma maneira eficiente, esclarecendo dúvidas, respondendo perguntas, fornecendo feedback a tempo, corrigindo erros, fornecendo revisões, resumindo o que foi apresentado, dirigindo os alunos aos recursos apropriados, estabelecendo critérios rigorosos para a realização das tarefas, e desenvolvendo meios objetivos de avaliar o aprendizado. Os professores bons se empolgam com o seu conteúdo e transmitem esse entusiasmo aos seus alunos. Para muitos aprendizes, professores que transmitem o conteúdo de uma forma eficaz são memoráveis.
Aprendizagem	O ensino eficaz exige que os aprendizes realizem tarefas autênticas dentro de sua “zona de desenvolvimento” Professores bons são praticantes muito proficientes no que ensinam. Quer seja na sala de aula, quer seja nos lugares de emprego, eles são reconhecidos por sua perícia. Os professores precisam revelar como funciona o desempenho habilidoso e transmiti-lo em linguagem acessível e uma série de tarefas que geralmente procede do simples ao complexo, permitindo diferentes pontos de entrada dependendo da capacidade do aprendiz. Professores bons sabem o que seus alunos podem fazer sozinhos e onde eles precisam de orientação; eles envolvem os seus aprendizes dentro de sua “zona de desenvolvimento”. À medida que os aprendizes amadurecem e se tornam mais competentes, o papel do professor muda. Eles oferecem menos orientação e mais responsabilidade à medida que os alunos progredem de serem aprendizes dependentes e se tornam trabalhadores independentes.
Desenvolvimento	O ensino eficaz deve ser planejado e executado “do ponto de vista do aprendiz” Professores bons precisam entender a maneira que seus aprendizes pensam e raciocinam sobre o conteúdo. O alvo principal é ajudar os aprendizes a desenvolver estruturas cognitivas cada vez mais complexas e sofisticadas para compreender o conteúdo. O segredo para mudar estas estruturas está na combinação de duas habilidades: (1) o questionamento eficaz desafia os aprendizes a progredir de formas simples para formas mais complexas de pensar e (2) ‘conhecimento que abre caminho’ fornecendo exemplos que são significativos ao aprendiz. Perguntas, problemas, casos e exemplos formam estas ligações que os professores usam para conduzir os alunos das formas mais simples de pensar e raciocinar para formas novas mais complexas e sofisticadas. Os professores bons adaptam o seu conhecimento para acomodar o nível de compreensão e a maneira de pensar dos seus alunos.
Nutrir	O ensino eficaz pressupõe que esforço persistente e a longo prazo para alcançar os objetivos vem do coração, não a mente. As pessoas se tornam aprendizes motivados e produtivos quando estão resolvendo questões ou problemas sem medo de falhar. Os aprendizes ficam motivados ao saber que: (a) Eles podem ter êxito no aprendizado se eles se esforçarem (b) seu sucesso é produto de seu próprio esforço e habilidade ao invés de a benevolência de um professor e (c) seus esforços no aprendizado serão apoiados, tanto pelo professor quanto pelos colegas. Os professores bons se importam com seus alunos e entendem que alguns têm histórico de fracassos resultando em autoconfiança reduzida. Porém eles não

	fazem desculpas para os aprendizes. Em vez disso, eles encorajam os esforços dos alunos enquanto desafiam seus alunos a dar o melhor de si, promovendo um clima de carinho e confiança, ajudando as pessoas a estabelecer objetivos desafiadores, mas alcançáveis e apoiando o esforço e sucesso. Os professores bons fornecem encorajamento e apoio junto com expectativas claras e objetivos razoáveis para todos os aprendizes, mas não sacrificam autoeficácia ou autoestima a favor do sucesso. As suas avaliações do aprendizado consideram o crescimento individual bem como o sucesso absoluto.
Reforma Social	O alvo do ensino, do ponto de vista da reforma social, é o coletivo em vez do indivíduo. Os professores bons conscientizam os seus alunos aos valores e ideologias embutidos nos textos e nas práticas comuns dentro das suas áreas de ensino. Os professores bons desafiam o status quo e encorajam os alunos a considerar como os aprendizes são posicionados e construídos em discursos e práticas específicas. Para fazer isso, eles analisam e desconstróem as práticas comuns para achar as maneiras em que tais práticas perpetuam condições inaceitáveis. A discussão na sala de aula está menos focada na maneira e mais nas pessoas e propósitos pelas quais o conhecimento foi criado. Os textos são examinados para determinar o que dizem e não dizem; o que foi incluído e excluído; quem foi representado e quem foi omitido do discurso dominante. Os alunos são encorajados a tomar uma postura crítica para os dar o poder para agir para melhorar as suas próprias vidas e a vida de outros. A desconstrução crítica, embora seja essencial para esse ponto de vista, não é um fim em si.

Fonte: <http://www.teachingperspectives.com/tpi/>

**APÊNDICE III - ESTÁGIOS DO SISTEMA EDUCACIONAL NA INGLATERRA –
REINO UNIDO**

PRIMARY EDUCATION	AGE GROUP		NATIONAL CURRICULUM TESTS	
Infant School or Primary School				
- <i>Reception</i>	Age 4 to 5			
- Year 1	Age 5 to 6			
- Year 2	Age 6 to 7		KEY STAGE 1	
Junior or Primary School				
- Year 3	Age 7 to 8			
- Year 4	Age 8 to 9			
- Year 5	Age 9 to 10			
- Year 6	Age 10 to 11		KEY STAGE 2	
SECONDARY EDUCATION				
Middle School, High School or Secondary School				
- Year 7	Age 11-12	Lower Secondary		
- Year 8	Age 12-13			
- Year 9	Age 13-14		KEY STAGE 3	
- Year 10	Age 14-15	Upper Secondary		
- Year 11	Age 15-16		O LEVEL (MODERN GCSE'S)	
- Year 12	Age 16-17	Sixth Form (College)	AS LEVEL	A LEVELS
- Year 13	Age 17-18		A 2 LEVEL	

**APÊNDICE IV - TRANSCRIÇÕES DAS SESSÕES DE INSTRUÇÃO AO SÓCIA
(CORPUS)**

(Arquivo em CD)

APÊNDICE V - COMENTÁRIOS ESCRITOS DOS PROFESSORES COLABORADORES APÓS ESCUTA DOS ÁUDIOS DAS SESSÕES DE INSTRUÇÃO AO SÓSIA

COMENTÁRIO ESCRITO DO COLABORADOR 1

1	Acredito que o relato tenha sido coerente com a realidade enfrentada no ano passado. O projeto da escola é
2	bastante interessante e tem sido melhorado e adaptado de acordo com as necessidades que surgem. Para nos
3	preparar de modo a melhor promover as adaptações necessárias temos sido submetidos a diversos treinamentos e
4	analisado diferentes contextos de ensino bilingue. A equipe conta com profissionais bastante interessados e
5	capacitados que tem feito o seu melhor para atender as necessidades dos alunos

COMENTÁRIO ESCRITO DA COLABORADORA 2

1	Início do áudio, primeira coisa que me chama a atenção é que sou muito afoita, pareço não ter e
2	paciência com a instrução, fico todo o tempo "oi", "tá", "certo", "ok", "entendi". Preciso rever
3	mudar isso.
4	Começando a instrução sobre a substituição, falo de brincadeiras na entrada, cumprimentar todo
5	mundo, gosto de haver lembrado dessa prática pois é muito importante pra mim.
6	Falando sobre iniciar as aulas com instruções em inglês, lembro como falo rápido e que talvez
7	isso
8	seja desconfortável pros alunos por não entenderem e provavelmente não virem espaço pra
9	interromper e pedir ajuda.
10	Senti e quis escrever isso, mas comentei em seguida na própria entrevista, o que me soa
11	engraçado
12	porque é uma preocupação muito latente e talvez seja mais fruto da minha ansiedade em relação
13	a
14	(não) ser compreendida.
15	Sobre a pergunta se os alunos têm lugar marcado, fiz um parênteses que deveria pensar nisso, e
16	lembro que realmente é algo que nunca parei para organizar e colocar em prática. Provavelmente
17	por cansaço antecipado de lidar com a organização até que tudo se estabilize e os alunos
18	entendam
19	e parem de reclamar.
20	Sobre a questão do material didático, comento que só usamos a única coleção disponível na
21	escola
22	em cerca de 20% das aulas e lembro que gosto de trabalhar com liberdade os conteúdos da
23	BNCC,
24	buscando material adequado em fontes esparsas.
25	Sobre a questão do planejamento voltado especificamente para o bilinguismo, comento da
26	dificuldade que temos em defini-lo como parte de uma metodologia específica, e não como
27	intensificação do estudo da Língua Inglesa, e essa sensação ainda faz sentido para mim. Causa
28	um
29	pouco de ansiedade e frustração essa dificuldade, pois as exigências do cotidiano acabam
30	sempre
31	se sobrepondo à necessidade de um mergulho intelectual conjunto da equipe docente e
32	pedagógica
33	em torno de algo tão complexo.
34	Estou ouvindo as instruções finais e me parece muita informação, muitos detalhes de conteúdo
35	a,
36	serem trabalhados numa aula de 45min. É uma sensação estranha, que faz sentido pra mim hoje

27	ouvindo o relato da aula, mas ao mesmo tempo sei que dá pra fazer. Ou, pelo menos, que acho que
28	faço da forma minimamente prevista. Mais à frente eu comento exatamente isso "parece muita
29	coisa mas dá pra fazer". Engraçado perceber que isso que pensei ter surgido apenas enquanto
30	ouvira foi colocado no próprio áudio, por mim mesma.
31	Explicando a questão da contagem de pontos pra nota, percebo que preciso simplificar esse
32	sistema de avaliação pra que os alunos entendam melhor o que espero deles, e os resultados que
33	obtem. Pela primeira vez, pareceu confuso até mesmo para mim. Preciso ser mais objetiva nesse
34	aspecto.
35	Sobre o conteúdo da aula do 7º ano, sendo só uma revisão de vocabulário que já havíamos
36	estudado e sabendo que eles dominam relativamente, lembro da atividade com desenhos e
37	palavras cruzadas no quadro, e que me agrada muito uma aula como essa. Os alunos gostam
38	bastante de competições, gostam de participar no quadro, é bom pensar como eles ficam felizes, e
39	isso frequentemente me deixa mais motivada em sala de aula.
40	Já no final, comentei da minha dificuldade em pedir auxílio aos estagiários, o que é algo que me
41	incomoda e preciso tentar mudar, até mesmo pra contribuir de forma mais efetiva na formação
42	profissional deles. Dar um pouco mais de liberdade para atuarem na sala de aula, solicitar auxílio
43	em elaboração de atividades, compartilhar as ideias sobre as aulas, enfim, acho que como
44	supervisora de estágio preciso ser mais atuante.