

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

LEONARDO LUCENA PARISI

DUAS LÍNGUAS, MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES: POLÍTICAS LINGUÍSTICAS, PRINCÍPIOS E PRÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA

JOÃO PESSOA – PB

2026

LEONARDO LUCENA PARISI

DUAS LÍNGUAS, MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES: POLÍTICAS LINGUÍSTICAS, PRINCÍPIOS E PRÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística e Práticas Sociais. Linha de pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Socorro Cláudia Tavares de Sousa

JOÃO PESSOA – PB

2026

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

P234d Parisi, Leonardo Lucena.
Duas línguas, múltiplas possibilidades : políticas linguísticas, princípios e práticas para a educação bilíngue em uma escola pública do município de João Pessoa / Leonardo Lucena Parisi. - João Pessoa, 2026.
159 f. : il.

Orientação: Socorro Cláudia Tavares de Sousa.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Linguística aplicada. 2. Bilinguismo. 3. Educação bilíngue. 4. Política Linguística. 5. Inglês - idioma. I. Sousa, Socorro Cláudia Tavares de. II. Título.

UFPB/BC CDU 81'33(043)

Elaborado por RUSTON SAMMEVILLE ALEXANDRE MARQUES DA SILVA - CRB-15/0386

ATA DE DEFESA DE TESE DE
LEONARDO LUCENA PARISI

Aos vinte e dois dias do mês de junho de dois mil e vinte e seis (22/06/2026), às nove horas, realizou-se, via Plataforma Google Meet, a sessão pública de defesa de **Tese** intitulada **"Duas línguas, múltiplas possibilidades: políticas linguísticas, princípios e práticas para a educação bilíngue em uma escola pública do município de João Pessoa",** apresentada pelo(a) doutorando(a) **LEONARDO LUCENA PARISI**, Graduado(a) em **Letras** pelo(a) **Universidade Federal da Paraíba - UFPB,** orientando(a) do(a) Prof.(a). Dr(a) Socorro Cláudia Tavares de Sousa (PROLING-UFPB), que concluiu os créditos para obtenção do título de **DOUTOR(A) EM LINGUÍSTICA**, área de concentração **Linguística e Práticas Sociais**, segundo encaminhamento do(a) Prof(a). Dr(a). José Ferrari Neto, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB e segundo registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação do Programa. O(A) Prof.(a). Dr(a). Socorro Cláudia Tavares de Sousa (PROLING - UFPB) presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte os(as) Professores(as) Doutores(as) Juliana Henriques de Luna Freire (Examinadora/UFPB), Elaine Espindola Baldissera (Examinadora/PROLING-UFPB), Liane Velloso Leitão (Examinadora/IFPB) e Isis Ribeiro Berger (Examinadora/UNIOESTE). Dando início aos trabalhos, o(a) Senhor(a) Presidente, Socorro Cláudia Tavares de Sousa**,** convidou os membros da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao (à) Doutorando(a) para apresentar uma síntese de sua Tese, após o que foi arguido(a) pelos membros da banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição, os examinadores deram o parecer final sobre a Tese, à qual foi atribuído o conceito **APROVADO.** Proclamados os resultados pelo(a) Sr(a). Presidente, foram encerrados os trabalhos e, para constar foi lavrada a presente ata que será assinada juntamente com os membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 22 de junho de 2026.

Observações

A Banca realçou a boa escrita do trabalho e as contribuições de natureza descritiva e aplicada da pesquisa, sugerindo publicações e divulgação científica dos resultados.

gov.br Documento assinado digitalmente
SOCORRO CLAUDIA TAVARES DE SOUSA
Data: 23/06/2026 16:31:53-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof(a). Dr(a). Socorro Cláudia Tavares de Sousa
(Presidente da Banca Examinadora)

gov.br Documento assinado digitalmente
JULIANA HENRIQUES DE LUNA FREIRE
Data: 25/06/2026 08:49:35-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof(a). Dr(a). Juliana Henriques de Luna Freire
(Examinadora)

gov.br Documento assinado digitalmente
ELAINE ESPINDOLA BALDISSERA
Data: 25/06/2026 07:38:00-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof(a). Dr(a). Elaine Espindola Baldissera
(Examinadora)

gov.br Documento assinado digitalmente
LIANE VELLOSO LEITAO
Data: 23/06/2026 14:47:58-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof(a). Dr(a). Liane Velloso Leitão
(Examinadora)

gov.br Documento assinado digitalmente
ISIS RIBEIRO BERGER
Data: 22/06/2026 13:37:32-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof(a). Dr(a). Isis Ribeiro Berger
(Examinadora)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder saúde e perseverança ao longo desta trajetória.

À minha esposa, pelo amor, companheirismo e apoio durante todo o percurso do doutorado. Obrigado por compartilhar comigo os desafios e as conquistas desta caminhada.

À minha filha, que ilumina meus dias e me inspira a ser uma pessoa e um profissional melhor.

À minha família, pelo incentivo constante de uma vida inteira e pelas palavras de apoio em todos os momentos que precisei.

À Prof.ª Dr.ª Socorro Claúdia Tavares de Sousa, pela orientação, dedicação e confiança depositada em meu trabalho e pelas valiosas contribuições acadêmicas e humanas ao longo desta pesquisa.

À Prof.ª Dr.ª Emilee Moore, pelas sugestões e acolhida durante o Doutorado Sanduíche em Barcelona, colaborando significativamente para o amadurecimento deste estudo.

Às professoras da banca de qualificação e de defesa final, pelos comentários produtivos que ajudaram a aprimorar a tese.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC), pelo financiamento concedido, fundamental para a realização desta pesquisa.

Aos professores e servidores do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING/UFPB), pela competência e contribuições para minha formação acadêmica e profissional ao longo do curso.

Aos professores e diretores da Escola Dom José Maria Pires, pela receptividade, colaboração e disponibilidade em participar deste estudo. A contribuição de vocês foi indispensável para a concretização desta investigação.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta tese, meu sincero agradecimento.

RESUMO

A oferta de educação bilíngue português-inglês em escolas do município de João Pessoa tem aumentado nos últimos anos. Todavia, a falta de legislação nacional e municipal que regule essa modalidade de ensino permite que as escolas adotem diferentes práticas para a promoção do bilinguismo. Na literatura brasileira, ainda são poucos os estudos que investigam educação bilíngue no contexto de escolas públicas, e menos ainda aqueles no campo da Política Linguística. Diante dessa lacuna, o objetivo geral do trabalho foi investigar a educação bilíngue na escola bilíngue pública Dom José Maria Pires a partir da ótica da Política Linguística. Mais especificamente, a pesquisa buscou compreender como a educação bilíngue é praticada na referida escola, orientando-se pelas seguintes questões: como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue influenciam a gestão das línguas? Quais crenças dos educadores se mostram mais relevantes para o desenvolvimento da educação bilíngue? Quais elementos contextuais impactam o ensino das línguas? Adicionalmente, o estudo teve como objetivo propor uma intervenção pedagógica que auxilie a prática docente, assim como elaborar princípios orientadores para a promoção da educação bilíngue em escolas públicas. A fundamentação teórica teve como base os trabalhos de Spolsky (2009, 2021), no que se refere aos componentes gestão, crenças e práticas da Política Linguística, assim como Johnson (2009, 2013), no que diz respeito aos diferentes níveis de Política Linguística e à agentividade docente na interpretação e apropriação de políticas. No campo dos estudos sobre bilinguismo, educação bilíngue e *translanguaging*, destacam-se as contribuições de García (2009) e de Hamers e Blanc (2000). Metodologicamente, a pesquisa está inserida no paradigma qualitativo de cunho interpretativista, adotando uma abordagem de natureza etnográfica. Para o alcance dos objetivos propostos, foram utilizados diversos instrumentos de coleta e geração de dados, tais como análise de documentos oficiais, aplicação de questionários, realização de entrevistas semiestruturadas, registro em diário de campo, observações em sala de aula e observação de reunião pedagógica. Os resultados indicam que o ensino bilíngue praticado segue a definição adotada neste estudo, na qual duas ou mais línguas são utilizadas como meio de instrução. O modelo de educação bilíngue identificado aproxima-se do modelo de enriquecimento de Hornberger (1991), em que a língua adicional é incorporada ao repertório linguístico do aprendiz sem prejuízo da língua materna. A gestão das línguas na escola, bem como seu Projeto Político-Pedagógico, é influenciada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue. As crenças dos professores e gestores mostraram-se alinhadas às orientações da gestão. As práticas em sala de aula refletiram a articulação entre gestão e crenças. O contexto social também demonstrou impactar a maneira como o inglês é trabalhado em sala de aula. Por fim, confirma-se a tese de que aspectos relacionados à Política Linguística, como a *gestão*, representada principalmente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Plurilíngue e pelas orientações institucionais, aliados às *crenças* dos educadores sobre essa modalidade de ensino e sobre a língua inglesa, e levando em consideração diversos elementos *contextuais*, influenciam diretamente a *prática* da educação bilíngue na Escola Dom José Maria Pires.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Bilinguismo. Educação Bilíngue. Inglês. Política Linguística.

ABSTRACT

The number of Portuguese-English bilingual education programs in schools in the city of João Pessoa has increased in recent years. However, the lack of national and municipal legislation regulating this type of education allows schools to adopt different practices to promote bilingualism. In Brazilian literature, there are still few studies investigating bilingual education in the context of public schools, and even fewer in the field of Language Policy. Given this gap, the general objective of this work was to investigate bilingual education at the Dom José Maria Pires public bilingual school from the perspective of Language Policy. More specifically, the research sought to understand how bilingual education is practiced at this school, guided by the following questions: how do the National Curriculum Guidelines for Multilingual Education influence language management? What beliefs of educators are most relevant to the development of bilingual education? What contextual elements impact language teaching? Additionally, the study aimed to propose a pedagogical intervention to assist teaching practice, as well as to develop guiding principles for the promotion of bilingual education in public schools. The theoretical framework was based on the works of Spolsky (2009, 2021), regarding the management, beliefs, and practices components of Language Policy, as well as Johnson (2009, 2013), concerning the different levels of Language Policy and teacher agency in the interpretation and appropriation of policies. In the field of studies on bilingualism, bilingual education, and translanguaging, the contributions of García (2009) and Hamers and Blanc (2000) stand out. Methodologically, the research is situated within the qualitative paradigm of an interpretative nature, adopting an ethnographic approach. To achieve the proposed objectives, various data collection and generation instruments were used, such as analysis of official documents, application of questionnaires, semi-structured interviews, field diary entries, classroom observations, and observation of pedagogical meetings. The results indicate that the bilingual education practiced follows the definition adopted in this study, in which two or more languages are used as a medium of instruction. The identified bilingual education model is close to Hornberger's (1991) enrichment model, in which the additional language is incorporated into the learner's linguistic repertoire without detriment to the mother tongue. The management of languages in the school, as well as its Political-Pedagogical Project, is influenced by the National Curriculum Guidelines for Multilingual Education. The beliefs of teachers and administrators were aligned with the management guidelines. Classroom practices reflected the articulation between management and beliefs. The social context also demonstrated an impact on how English is taught in the classroom. Finally, the thesis is confirmed that aspects related to Language Policy, such as *management*, mainly represented by the National Curriculum Guidelines for Multilingual Education and institutional guidelines, combined with educators' *beliefs* about this teaching modality and about the English language, and taking into account various *contextual* elements, directly influence the *practice* of bilingual education at Dom José Maria Pires School.

Keywords: Applied Linguistics. Bilingualism. Bilingual Education. English. Language Policy.

RESUMEN

La disponibilidad de educación bilingüe portugués-inglés en las escuelas del municipio de João Pessoa ha aumentado en los últimos años. Sin embargo, la falta de legislación nacional y municipal que regule este tipo de educación permite que las escuelas adopten diferentes prácticas para promover el bilingüismo. En la literatura brasileña, aún existen pocos estudios que investiguen la educación bilingüe en el contexto de las escuelas públicas, y aún menos en el ámbito de la Política Lingüística. Ante esta carencia, el objetivo general de este trabajo fue investigar la educación bilingüe en la escuela pública bilingüe Dom José Maria Pires desde la perspectiva de la Política Lingüística. Más específicamente, la investigación buscó comprender cómo se practica la educación bilingüe en esta escuela, guiada por las siguientes preguntas: ¿Cómo influyen las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Multilingüe en la gestión lingüística? ¿Qué creencias de los educadores son más relevantes para el desarrollo de la educación bilingüe? ¿Qué elementos contextuales impactan la enseñanza de idiomas? Además, el estudio tuvo como objetivo proponer una intervención pedagógica para apoyar la práctica docente, así como desarrollar principios rectores para la promoción de la educación bilingüe en las escuelas públicas. El marco teórico se fundamentó en las obras de Spolsky (2009, 2021), en relación con los componentes de gestión, creencias y prácticas de la Política Lingüística, así como en Johnson (2009, 2013), en lo que respecta a los diferentes niveles de la Política Lingüística y la agencia docente en la interpretación y apropiación de las políticas. En el campo de los estudios sobre bilingüismo, educación bilingüe y translenguaje, destacan las contribuciones de García (2009) y Hamers y Blanc (2000). Metodológicamente, la investigación se sitúa dentro del paradigma cualitativo de carácter interpretativo, adoptando un enfoque etnográfico. Para alcanzar los objetivos propuestos, se utilizaron diversos instrumentos de recolección y generación de datos, tales como el análisis de documentos oficiales, la aplicación de cuestionarios, entrevistas semiestructuradas, entradas de diarios de campo, observaciones de aula y observación de reuniones pedagógicas. Los resultados indican que la educación bilingüe practicada se ajusta a la definición adoptada en este estudio, en la que se utilizan dos o más lenguas como medio de instrucción. El modelo de educación bilingüe identificado se asemeja al modelo de enriquecimiento de Hornberger (1991), en el que la lengua adicional se incorpora al repertorio lingüístico del alumno sin menoscabar la lengua materna. La gestión de lenguas en el colegio, así como su Proyecto Político-Pedagógico, se rige por las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Multilingüe. Las creencias de docentes y administradores se alineaban con dichas directrices. Las prácticas en el aula reflejaban la articulación entre la gestión y las creencias. El contexto social también influyó en la forma en que se enseña inglés en el aula. Finalmente, la tesis confirma que aspectos relacionados con la Política Lingüística, como la *gestión*, representada principalmente por las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Multilingüe y las directrices institucionales, combinados con las *creencias* de los educadores sobre esta modalidad de enseñanza y sobre la lengua inglesa, y teniendo en cuenta diversos elementos *contextuales*, influyen directamente en la *práctica* de la educación bilingüe en el Colegio Dom José Maria Pires.

Palabras clave: Lingüística Aplicada. Bilingüismo. Educación bilingüe. Inglés. Política lingüística.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Análise temática de pesquisas sobre educação bilíngue português-inglês. 17

Figura 2 – Localização da escola. 52

Figura 3 – Resultado da AT para a primeira pergunta. 57

Figura 4 – Placa em português e inglês. 59

Figura 5 – Resultado da AT para a segunda pergunta. 64

Figura 6 – Resultado da AT para a terceira pergunta. 74

Figura 7 – Resultado da AT para a quarta pergunta. 87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensões de bilinguismo. 22
Quadro 2 – Definições de educação bilíngue. 30
Quadro 3 – Modelos de educação bilíngue. 33
Quadro 4 – Entrevistas com os colaboradores. 50
Quadro 5 – Observação das aulas. 51
Quadro 6 – Perfil dos colaboradores. 54
Quadro 7 – Fases da AT. 55
Quadro 8 – Professores sobre educação bilíngue. 68
Quadro 9 – Colaboradores sobre papel do inglês. 72
Quadro 10 – Professores sobre o uso do inglês em suas práticas. 75
Quadro 11 – Práticas *translanguaging* observadas em sala de aula. 83
Quadro 12 – Datas e temas da formação continuada. 102
Quadro 13 – Resumo dos princípios de García e Menken. 111
Quadro 14 – Princípios para promoção da educação bilíngue. 118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEBI	Associação Brasileira do Ensino Bilíngue
AT	Análise Temática
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFR	*Common European Framework of References for Languages*
CLIL	*Content and Language Integrated Learning*
CNE	Conselho Nacional de Educação
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROLING	Programa de Pós-Graduação em Linguística
UAB	*Universitat Autònoma de Barcelona*
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 12
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 19
2.1. Bilinguismo 19
2.2. *Translanguaging* 23
2.3. Educação bilíngue 27
2.4. Política Linguística 39
3. METODOLOGIA 45
4. A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA ESCOLA DOM JOSÉ MARIA PIRES: GESTÃO, CRENÇAS E PRÁTICAS 55
4.1. Como acontece a *gestão* das línguas? 56
4.1.1. Carga horária 56
4.1.2. Avaliação 57
4.1.3. Uso do inglês 58
4.1.4. Documentos oficiais 60
4.2. Quais *crenças* influenciam o ensino bilíngue? 63
4.2.1. Língua 63
4.2.2. Bilinguismo 64
4.2.3. Educação bilíngue 67
4.2.4. Inglês 70
4.3. Como acontece na *prática* a educação bilíngue? 72
4.3.1. Uso do inglês 73
4.3.2. Uso do português 77
4.3.3. Abordagens 79
4.3.4. *Translanguaging* 82
5. INFLUÊNCIA DO CONTEXTO: PROFESSORES, ALUNOS E DESAFIOS 85
5.1. Formação docente 86
5.2. Perfil do aluno 92
5.3. Desafios 94
6. CONTRIBUIÇÕES PRÁTICAS PARA A ESCOLA DOM JOSÉ MARIA PIRES E PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE 99
6.1. Formação continuada com os professores da Escola Dom José Maria Pires 100
6.1.1. Encontro 1 – *Translanguaging* e Política Linguística 102
6.1.2. Encontro 2 – Metodologias ativas em contexto bilíngue 104
6.1.3. Encontro 3 – Desenvolvimento de material didático bilíngue 106

6.2. Autoavaliação docente 108
6.3. Proposta de princípios para a educação bilíngue 110
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS 117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 121
APÊNDICE A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA 133
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PRELIMINAR 137
APÊNDICE C – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS 138
APÊNDICE D – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS II 140
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 141
APÊNDICE F – EMENTA DA FORMAÇÃO CONTINUADA 143
APÊNDICE G – PLANOS DE AULA 144
APÊNDICE H – PESQUISA DE AUTOAVALIAÇÃO 149
APÊNDICE I – RELATÓRIO DE PESQUISA DE AUTOAVALIAÇÃO 151

1. INTRODUÇÃO

Partindo do entendimento de que a Linguística Aplicada, enquanto campo multidisciplinar, preocupa-se com questões de uso da linguagem presentes nas mais diversas práticas sociais, fica evidente a necessidade de estabelecer um diálogo com outras áreas do conhecimento para compreender a complexidade que envolve a linguagem e a vida social. Por isso, esta tese apoia-se em teorias da Política Linguística na intenção de pesquisar questões linguísticas no âmbito escolar, com foco no ensino bilíngue português-inglês.

Avanços tecnológicos vêm intensificando o processo de globalização, no qual dimensões espaciais e temporais estão diminuindo cada vez mais. Enquanto isso, há uma crescente interação entre pessoas de diferentes culturas e que falam diferentes idiomas. Aliado a todo esse processo está a língua inglesa, como língua internacional, possibilitando o intercâmbio de conhecimento e experiências nos mais variados espaços sociais: política, economia, jornalismo/mídia, propaganda, cinema, música, turismo, educação e tecnologia (Crystal, 2003). Argumentamos que o inglês tem um papel chave nesse novo contexto, ao mesmo tempo em que auxilia na aceleração da globalização, o uso da língua inglesa torna-se cada vez mais frequente por conta da globalização.

Com relação ao alcance global do inglês, Moita Lopes (2008, p. 318) enfatiza que a aprendizagem dessa língua possibilita o "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 nos interesses de seus falantes". Assim como Moita Lopes, Holborow (1999, p. 92, tradução nossa[1]) defende o papel do inglês através da seguinte analogia: "como os trilhos das ferrovias, a língua pode ser usada com muitos propósitos, e nem sempre aqueles estabelecidos pelos seus engenheiros britânicos"[2]. Esses dois discursos refletem nosso posicionamento sobre a língua inglesa. Compreendemos o inglês como uma língua que possibilita o intercâmbio de informação e conhecimento entre diversas culturas, e não nos propomos a problematizar nesse trabalho questões como o imperialismo da língua inglesa, ainda que essas discussões sejam válidas e mereçam ser investigadas.

Sobre educação bilíngue e a força que a língua inglesa exerce ao redor do mundo, García (2019), uma das autoras mais prolíficas no campo da educação bilíngue, aponta para uma contradição entre a literatura do Norte e a realidade do Sul. De acordo com a autora, de um lado

[1] Todas as traduções deste trabalho são de nossa responsabilidade.
[2] Do original: "Like railways, language can be used for many purposes, and not always those laid down by its British engineers" (Holborow, 1999, p. 92).

temos acadêmicos do Norte que costumam ser críticos quanto ao ensino de línguas de poder no Sul, como o inglês, e de outro há um clamor das pessoas do Sul por mais educação bilíngue que possibilite a aprendizagem dessa língua. García argumenta que essa contradição revela um desconhecimento da relação teoria e prática, o que resulta em escolas bilíngues mal geridas. A partir do momento que percebemos a busca de uma grande parcela da sociedade em aprender inglês, resultado de uma crença de que isso proporcionaria uma ascensão social, possibilitando melhores oportunidades profissionais (Rajagopalan, 2009), nosso interesse passa a ser aproximar teoria e prática a fim de compreender as especificidades de uma educação bilíngue português-inglês em uma escola pública.

Impulsionado pela relevância do inglês no cenário global e local, observa-se uma nova tendência mercadológica com o crescimento significativo da oferta e procura por ensino bilíngue em escolas do Brasil (Megale, 2018). O município de João Pessoa, por exemplo, conta com diversas opções de escolas da rede privada que se autodenominam "escolas bilíngues" ou que oferecem programas de educação bilíngue. Na rede pública, em contrapartida, o governo municipal inaugurou em 2018 a primeira escola bilíngue português-inglês. A Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Bilíngue Dom José Maria Pires foi escolhida para a realização da presente pesquisa por ter sido a primeira escola da rede pública dessa modalidade no município de João Pessoa.

Para entendermos melhor a situação da educação bilíngue no Brasil, vejamos alguns dados dos últimos anos. De acordo com a Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (ABEBI), em 2022, houve um aumento de aproximadamente 10% no número de escolas bilíngues de prestígio[3] no Brasil e, segundo o Ministério da Educação (MEC), a procura por essas escolas aumentou em 64% entre os anos de 2019 e 2023. A rede de escolas bilíngues *Maple Bear*, por exemplo, é outra indicação de que essa modalidade vem crescendo no Brasil, uma vez que conta, pelo menos até o ano de 2024, com 140 unidades das 568 que possui em 31 países (Gutmann; Portilho, 2024), sendo duas dessas unidades na cidade de João Pessoa.

O número de escolas particulares de educação bilíngue ainda é significativamente superior ao número de escolas que ofertam essa modalidade na rede pública do nosso país (Brasil, 2020). Apesar disso, publicações recentes como *Construindo horizontes na Educação Bilíngue pública: reflexões e utopias para a equidade*, organizado por El Kadri, Passoni e

[3] De acordo com Megale e El Kadri (2023), o termo educação bilíngue de prestígio refere-se às línguas mais valorizadas na nossa sociedade, as quais, na maioria das vezes, são eurocêntricas.

Megale (2024), sinalizam uma crescente atenção à educação bilíngue que vem sendo implementada em escolas da rede pública no nosso país. Defendemos aqui a importância de a educação bilíngue ser cada vez mais ofertada no ensino público com o propósito de não acentuar ainda mais a disparidade educacional já existente. Sobre as escolas públicas com programas bilíngues no Brasil, argumentamos que essas instituições de ensino representam um movimento contra-hegemônico, que busca diminuir a desigualdade social, a partir do empoderamento dos seus estudantes, não apenas ao desenvolverem habilidades linguísticas tão relevantes no cenário atual do país, mas também ao ampliarem o acesso à informação e a conhecimentos que podem impactar suas vidas.

Além de um aumento da oferta de educação bilíngue na rede pública, é preciso que políticas linguísticas sejam implementadas para regularizar esse tipo de ensino e possibilitar melhorias educacionais. Consideramos estreita a relação entre bilinguismo e política linguística, e concordamos com García, quando afirma que "toda educação bilíngue é um exemplo de política linguística na educação"[4] (2009, p. 135). Consequentemente, torna-se imperativo que educadores bilíngues compreendam questões do campo da Política Linguística[5].

Com relação às políticas linguísticas brasileiras voltadas para o inglês no âmbito nacional, alguns exemplos evidenciam o reconhecimento do papel crucial que essa língua tem no mundo globalizado. Em 2012, o programa *Inglês Sem Fronteiras* foi lançado para melhorar a proficiência linguística de estudantes do ensino superior, facilitando suas participações em outros programas de intercâmbio, como o *Ciência Sem Fronteiras*. Em 2017, a Lei 13.415 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e tornou obrigatório o ensino de inglês a partir do 6º ano do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio. Por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apesar de não trazer orientações específicas para o contexto de educação bilíngue, reconhece em seu texto que a aprendizagem da língua inglesa permite a "participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias" (Brasil, 2018, p. 241).

[4] Do original: "all bilingual education is an instance of language policy in education" (García, 2009, p. 135).

[5] Vale mencionar que diversos termos e conceitos já foram usados na literatura para falar de política linguística, como "Planejamento Linguístico", "Tratamento Linguístico", "Engenharia Linguística", "Planejamento e Política Linguística", para citar alguns. Optamos em utilizar o termo "Política Linguística" por ser provavelmente a expressão mais frequente na literatura brasileira (Silva, 2013).

Voltado especificamente para a educação bilíngue, em 2020, o Conselho Nacional de Educação elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Plurilíngue. O documento, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (doravante CNE) mas ainda à espera de ser homologado, foi dividido em duas partes: um relatório que justifica seu desenvolvimento e o projeto de resolução. Essas diretrizes seriam uma tentativa do governo de suprir a falta de uma legislação em nível nacional que aborde o tema da educação bilíngue. O próprio relatório argumenta que a ausência de regulamentação atrapalha o entendimento dessa modalidade de ensino e aponta que

> [...] parte significativa das ofertas de educação bilíngue do país ocorre pelo acréscimo de conteúdos na grade horária, e não conforme programas estruturados em que as línguas adicionais são utilizadas como meio de instrução, com metodologias adequadas, recursos e projeto político pedagógico coerente. (Brasil, 2020, p. 19)

Alguns estados brasileiros, por outro lado, já demonstraram avanços com relação à publicação de políticas linguísticas específicas para a regularizar a oferta de educação bilíngue. O estado do Rio de Janeiro, publicou a Deliberação CEE/RJ nº 341 em 2013, com normas para a educação bilíngue na Educação Básica. De acordo com Altoé (2018), docentes que trabalham nessas escolas já relataram uma diminuição da evasão escolar, assim como um aumento no interesse e autoestima dos alunos. Outro exemplo é o estado de Santa Catarina que, em 2016, emitiu a Resolução 2016/087/CEE/SC, também estabelecendo normas específicas para a educação bilíngue. Além desse documento oficial, o município de Blumenau, mais especificamente, planeja que 60% de suas escolas municipais se tornem bilíngues (Buonocore; Bailer, 2023).

Apesar de avanços pontuais, muitos estados brasileiros, como a Paraíba, ainda carecem de políticas linguísticas para educação bilíngue. A ausência de um documento oficial, seja nacional, estadual ou municipal, permite que qualquer escola possa simplesmente se autodenominar "escola bilíngue", independentemente da maneira como os idiomas são explorados no currículo e em sala de aula. Encontramos o rótulo "escola bilíngue" sendo usado em várias instituições na cidade de João Pessoa, porém muitas dessas escolas não proporcionam uma educação bilíngue[6] conforme descrita pelas diretrizes do CNE ou pela maioria dos pesquisadores que serão mencionados mais adiante. Isso nos faz questionar se essas escolas adotam esse termo unicamente como uma estratégia de *marketing*, uma vez que perceberam que se trata de um modelo atrativo de ensino de língua estrangeira, ou se as escolas realmente acreditam que o que estão oferecendo é de fato um ensino bilíngue. Seja *marketing* ou

[6] Descreveremos mais detalhadamente o que entendemos por educação bilíngue no Capítulo 2.3.

desconhecimento, isso revela que a educação bilíngue ainda necessita de um maior aprofundamento sobre suas particularidades, para que gestores de escolas, professores e as famílias dos estudantes tenham uma compreensão melhor do que caracteriza essa modalidade de ensino e quais seus potenciais.

Além da justificativa prática para o desenvolvimento dessa pesquisa, como a importância do ensino da língua inglesa no contexto atual de globalização e a busca por uma melhor compreensão da educação bilíngue enquanto modalidade cada vez mais popular no Brasil, argumentamos que também há uma justificativa teórica, relacionada a uma lacuna na literatura quando falamos de Política Linguística na educação bilíngue em escolas públicas. Parisi (2023) verificou através de uma análise temática das pesquisas brasileiras (artigos, dissertações e teses) sobre educação bilíngue português-inglês entre os anos de 2012 e 2022 um número ainda inexpressivo de estudos que investigam essa modalidade de ensino sob a ótica da Política Linguística, conforme vemos na Figura 1. A análise temática constatou uma grande diversidade de temas abordados nas pesquisas, revelando os variados interesses dos pesquisadores brasileiros sobre educação bilíngue. Contudo, entre os seis temas identificados na pesquisa, políticas linguísticas foi a categoria com menor número de trabalhos publicados. O número de pesquisas brasileiras ainda foi significantemente menor quando se tratava de contextos de escolas públicas, apenas nove pesquisas de um total de 92 trabalhos não foram conduzidas em escolas particulares.

Figura 1 – Análise temática de pesquisas sobre educação bilíngue português-inglês.

Principais temas	**Teses e dissertações**	**Artigos**	**Total**
Crenças	9	2	11
Cultura e identidade	10	1	11
Aquisição e habilidades na L2	7	4	11
Políticas linguísticas	4	4	8
Abordagens e métodos	19	4	23
Princípios e práticas	12	2	14
Outros	10	4	14
TOTAL	71	21	92

Fonte: adaptado de Parisi (2023).

Diante das lacunas identificadas durante a revisão da literatura sobre política linguística e educação bilíngue, nossa pesquisa buscou responder a seguinte pergunta norteadora: como acontece na prática a educação bilíngue na escola pública Dom José Maria Pires? Outras perguntas mais específicas também guiaram nossa pesquisa: como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue influenciam a gestão das línguas na escola? Quais

crenças dos educadores se mostram mais relevantes para o desenvolvimento da educação bilíngue? Quais elementos contextuais impactam o ensino de inglês na escola?

Guiada por essas perguntas, nossa pesquisa tem como objetivo geral investigar a educação bilíngue na Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Bilíngue Dom José Maria Pires no município de João Pessoa na Paraíba a partir da ótica da Política Linguística. Mais especificamente, nos propomos a: a) analisar as crenças dos professores e gestores com relação à educação bilíngue e ao papel da língua inglesa para os alunos; b) caracterizar as práticas que definem o tipo de educação bilíngue na escola; c) descrever a gestão das línguas inglesa e portuguesa na escola; d) propor possíveis intervenções pedagógicas em colaboração com os professores das disciplinas; e e) propor um conjunto de princípios teóricos para auxiliar na elaboração e implementação de uma proposta de educação bilíngue em escolas públicas do município de João Pessoa. Sustentamos a tese de que questões relacionadas à Política Linguística, como a *gestão*, representada principalmente pela influência das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Plurilíngue, bem como a da escola, aliada às *crenças* dos educadores sobre essa modalidade de ensino e sobre a língua inglesa, e, a diversos elementos *contextuais*, impactam na *prática* da educação bilíngue na escola pública Dom José Maria Pires no município de João Pessoa.

Movido pela busca por preencher a lacuna teórica identificada e ampliar a discussão sobre educação bilíngue, assim como a possibilidade de uma contribuição prática à escola *lócus* da pesquisa, são apenas alguns dos motivos para o desenvolvimento da presente pesquisa. Acrescento aqui também uma motivação de ordem pessoal para realização dessa tese. Uma vez que trabalho como professor de inglês há mais de vinte anos, minha curiosidade e interesse foram naturalmente despertados quando percebi o surgimento e o rápido aumento de anúncios de escolas bilíngues na cidade de João Pessoa nos últimos anos. Mesmo acreditando que a popularização dessa nova modalidade de ensino poderia avançar a aprendizagem de inglês na cidade, questionei-me como essas escolas lidavam com relação ao uso das línguas portuguesa e inglesa em sala de aula. Movido à busca por conhecer como a educação bilíngue e o ensino de língua inglesa ocorrem em outros contextos, aprofundei-me nesses temas durante a oportunidade de vivenciar de perto a realidade de um cenário tão fortemente plurilíngue durante minha experiência de doutorado sanduíche na cidade de Barcelona na Espanha, onde havia constantemente um choque de contato entre pelo menos as línguas castelhana, catalã e inglesa, tanto no ambiente acadêmico da *Universitat Autònoma de Barcelona* (UAB), quanto nas ruas da cidade. Ainda que em João Pessoa não haja uma pluralidade linguística tão presente quanto

na cidade espanhola, percebi ao longo da minha caminhada profissional e acadêmica, o interesse de muitos pessoenses em se tornar bilíngues, sobretudo aprendendo a língua inglesa. Aliada à curiosidade sobre as particularidades da educação bilíngue, a ideia para essa pesquisa ganha forma a partir do meu interesse pelos estudos de Política Linguística após cursar a disciplina de Tópicos em Linguística Aplicada com a Prof.ª Dr.ª Socorro Cláudia Tavares de Sousa no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Com o intuito de alcançar os objetivos traçados para nossa pesquisa, a metodologia que será utilizada para o desenvolvimento desse estudo enquadra-se no paradigma qualitativo-interpretativista (Lin, 2015), com uma abordagem de cunho etnográfico. Pesquisas etnográficas costumam fazer uso de uma variedade de instrumentos de coleta e geração de dados (Canagarajah, 2006). Logo, o *corpus* da nossa pesquisa inclui o Projeto Político-Pedagógico da escola, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Plurilíngue do CNE, questionários preliminares, entrevistas semiestruturadas com corpo docente e direção, diário de campo, observações em salas de aula e observação de reunião pedagógica. Vale ressaltar que, como é característico de pesquisas etnográficas (McCarty, 2015), nosso objetivo não é necessariamente fornecer respostas generalizantes, mas uma análise aprofundada de um contexto específico.

Com relação à estrutura da tese, além dessa introdução, nosso trabalho está dividido da seguinte forma: no Capítulo 2, abordamos a fundamentação teórica que guiou o desenvolvimento da nossa tese, na qual discutimos conceitos como bilinguismo, *translanguaging*, e educação bilíngue, além de noções de Política Linguística; no Capítulo 3, apresentamos a metodologia e os instrumentos de coleta e geração de dados que empregamos para alcançar os objetivos traçados, assim como uma descrição do contexto da pesquisa, incluindo as principais características da escola e o perfil dos nossos colaboradores[7]; nos Capítulos 4 e 5, discutimos os resultados dos dados coletados e gerados a partir de observações, entrevistas e análise documental; em seguida, no Capítulo 6, analisamos a proposta de intervenção pedagógica que contou com a participação dos professores colaboradores; e, por fim, apresentamos nossas considerações finais e implicações/sugestões para futuras pesquisas no campo da educação bilíngue.

[7] Optamos por usar o termo “colaborador” por acreditar que seu uso reconhece o envolvimento mais ativo na produção do conhecimento ao longo da pesquisa, enquanto o termo “participante” pode sugerir uma participação mais passiva.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Bilinguismo

Antes de explorarmos questões voltadas à educação bilíngue propriamente dita, faz-se necessário esclarecer alguns conceitos que permeiam esse tema. Vallejo e Dooly (2020), por exemplo, citam que o interesse generalizado por estudos multilíngues deu espaço para uma variedade de nomenclaturas, como: heteroglossia, *languaging*, práticas translíngues, modos plurilíngues, *codemeshing*, metrolingualismo, entre muitos outros. De acordo com as autoras, essa profusão terminológica revela a intenção de teorizar a complexidade que envolve o uso de diversas línguas em contato no mundo. Vale deixar claro que compartilhamos do entendido de Hamers e Blanc (2000, p. 6) que línguas em contato se referem "ao uso de dois ou mais códigos em relações interpessoais e intergrupais assim como o estado psicológico de um indivíduo que usa mais de uma língua"[8]. Traçamos nessa seção um percurso histórico citando alguns dos pesquisadores mais influentes do campo e suas definições acerca dos conceitos de bilinguismo e *translanguaging*. Consideramos esses dois conceitos mais relevantes para os objetivos traçados para nossa pesquisa.

Ao longo da história dos estudos linguísticos, o termo bilinguismo recebeu definições variadas. Bloomfield (1935, p. 56), por exemplo, definiu bilinguismo como o "controle como de um nativo de duas línguas"[9], no qual haveria uma suposta aprendizagem "perfeita" da língua adicional[10], sem nenhuma perda da língua nativa. Por outro lado, Macnamara (1967) defende que uma competência mínima em pelo menos uma das quatro habilidades linguísticas (compreensão escrita, compreensão oral, produção escrita, produção oral) seria suficiente para alguém se denominar bilíngue. Identificamos aqui dois extremos do que venha a ser considerado bilíngue. Sobre o domínio de alguma habilidade específica ao invés de um controle total, Maher (2007, p. 76) complementa o posicionamento de Macnamara ao lembrar que "os sujeitos bilíngues usam suas línguas para propósitos diferentes e, por isso, podem tornar-se competentes em uma língua em alguns aspectos, mas não em outros". Um estudante de doutorado, por exemplo, pode ter facilidade na leitura de textos na língua adicional, ainda que

[8] Do original: "the use of two or more codes in interpersonal and intergroup relations as well as the psychological state of an individual who uses more than one language" (Hamers; Blanc, 2000, p. 6).
[9] Do original: "native-like control of two languages" (Bloomfield, 1935, p. 56).
[10] De acordo com Ramos (2021), o termo "língua adicional (LA)" refere-se à língua que é adquirida ou aprendida após a primeira língua (L1). Esse conceito "guarda-chuva" pode se referir à segunda língua (L2), terceira língua (L3), línguas estrangeiras (LE), línguas de herança (LH) e línguas de acolhimento (LAc).

encontre dificuldade para se comunicar oralmente nessa mesma língua, enquanto um guia turístico talvez não encontre problemas em se expressar oralmente mesmo sem dominar a habilidade de leitura e/ou escrita.

Também divergindo da definição mais rigorosa de Bloomfield, Haugen (1953) chama de bilíngue aquele capaz de produzir frases significativas em outra língua, ainda que possua limitações. Outro pesquisador, Titone (1978), define bilinguismo como a capacidade de falar uma segunda língua, respeitando suas estruturas, sem a necessidade de parafrasear a primeira língua. Semelhantemente, Weinreich (1953) atribui bilinguismo simplesmente à capacidade de alternar entre duas línguas. A partir dessas definições apresentadas, fica evidente que aquilo que um autor considera sujeito bilíngue nem sempre será considerado por outros. Apesar de os autores citados até aqui diferirem sobre o que é ser bilíngue, suas definições se assemelham pela sua unidimensionalidade, dando ênfase apenas aos aspectos linguísticos desse fenômeno tão complexo.

Ao longo do tempo essa visão mais estrutural de bilinguismo passou a dar espaço para a inclusão de aspectos sociais. Impulsionado pelo crescimento dos estudos sociolinguísticos na segunda metade do século XX, o conceito de bilinguismo recebeu influências de outras disciplinas como antropologia, psicologia, educação, ciências políticas, sociais e econômicas, para nomear algumas. Hamers e Blanc (2000) defendem a natureza multidimensional do bilinguismo, ampliando seu conceito para além das definições apresentadas até aqui. Seguindo essa mesma linha, Valdés e Figueroa (1994), por exemplo, argumentam que sujeitos bilíngues devem ser classificados a partir de cinco dimensões: idade, habilidade, equilíbrio no uso entre as duas línguas, desenvolvimento e contexto. Apresentando algumas complementações, Hamers e Blanc (2000) chamam atenção para seis dimensões psicológicas e sociológicas relevantes para entendermos o sujeito bilíngue: competência relativa, organização cognitiva, idade de aquisição, presença de falantes da L2 no ambiente, *status* das línguas e identidade cultural. Sobre a competência relativa, um dos idiomas pode se mostrar mais dominante que o outro. Além disso, é comum que os bilíngues possuam níveis diferentes de domínio com relação a cada uma das habilidades; alguns demonstram mais proficiência com as habilidades receptivas, enquanto apresentam mais dificuldade com as produtivas. Com relação à organização cognitiva, o mesmo signo linguístico nos dois idiomas pode remeter a uma única representação ou a duas representações diferentes. A organização cognitiva costuma ser afetada pela dimensão da idade de aquisição. Hamers e Blanc dividem essa dimensão em bilinguismo infantil, adolescente e adulto. O domínio (e.g. escola, ambiente familiar, trabalho) (Spolsky,

2009) onde essa aprendizagem ocorre também costuma variar dependendo de quando se inicia o processo de aquisição. No que se refere à presença de falantes da língua adicional no ambiente, alguns bilíngues vivem em contextos monolíngues onde haverá uma dificuldade maior para encontrar outros falantes da L2, enquanto outros bilíngues fazem parte de comunidades onde a L2 está presente, seja oficialmente ou não. Já a dimensão sobre o *status* da língua, refere-se ao valor social atribuído a uma determinada língua e/ou variedade. Os autores defendem que haverá um benefício maior para experiência bilíngue quando as duas línguas são suficientemente valorizadas. Por fim, identidade cultural está relacionada a como os bilíngues se identificam, podendo se identificar positivamente com apenas um ou com os dois grupos culturais. No Quadro 1, observamos o quão variado são os tipos de bilinguismos na visão desses autores.

Quadro 1 – Dimensões de bilinguismo.

Dimensões	Denominação	Definição
Competência Relativa	Bilinguismo Balanceado	L1=L2
	Bilinguismo Dominante	L1>L2 ou L1<L2
Organização Cognitiva	Bilinguismo Composto	1 representação para 2 traduções (“família” e “family” remetem ao mesmo conceito “família/family”)
	Bilinguismo Coordenado	2 representações para 2 traduções (“família” e “family” remetem a conceitos distintos “família” e “family”)
Idade da aquisição	Bilinguismo Infantil:	L2 adquirida antes dos 10/11 anos
	Simultâneo	L1 e L2 adquiridas ao mesmo tempo
	Consecutivo	L2 adquirida posteriormente a L1
	Bilinguismo Adolescente	L2 adquirida entre 11 e 17 anos
	Bilinguismo Adulto	L2 adquirida após 17 anos
Presença da L2	Bilinguismo Endógeno	Presença da L2 na comunidade
	Bilinguismo Exógeno	Ausência da L2 na comunidade
Status das línguas	Bilinguismo Aditivo	Não há perda ou prejuízo da L1
	Bilinguismo Subtrativo	Perda ou prejuízo da L1
Identidade cultural	Bilinguismo Bicultural	Identificação positiva com os dois grupos
	Bilinguismo Monocultural	Identidade cultural referente a L1 ou a L2
	Bilinguismo Acultural	Identidade cultural referente apenas a L2
	Bilinguismo Descultural	Sem identidade cultural

Fonte: adaptado de Hamers e Blanc (2000).

Esse caráter multidimensional do bilinguismo apresentando por Hamers e Blanc é complementado por Baker (2001) com uma outra dimensão: bilinguismo eletivo e circunstancial. O primeiro refere-se ao indivíduo que escolhe aprender uma língua adicional, geralmente por interesse de avanços sociais e educacionais. O bilíngue eletivo costuma buscar meios formais, como a sala de aula, para adicionar essa nova língua, sem prejuízo da sua língua nativa, que na maioria das vezes é a língua majoritária. Como exemplo disso, temos brasileiros, faltantes de português (língua majoritária), que se matriculam em cursos de língua estrangeira. No bilinguismo circunstancial, por outro lado, não há o privilégio da escolha, mas sim a obrigação de aprender uma língua adicional, pois a língua nativa não é suficiente para as demandas da sociedade em que vive. Isso acontece geralmente com imigrantes ou falantes de línguas minorizadas, cenários onde o bilinguismo circunstancial está relacionado à "sobrevivência com pouca ou nenhuma escolha"[11] (Baker, 2001, p. 4).

Argumentamos que todos esses diferentes tipos de indivíduos bilíngues se encontram em um "*continuum* bilíngue"[12], conforme defendem García e Kleifgen (2018, p. 29). Apoiamo-nos nessa noção de *continuum* das autoras por descrever as variações de proficiência do sujeito bilíngue, e por não tratar o bilinguismo como um simples ponto de chegada. De acordo com García e Kleifgen, indivíduos bilíngues podem variar desde bilíngues emergentes[13] a bilíngues com alto nível de proficiência. Outro ponto importante é destacado por Zimmer *et al.* (2008, p. 5, grifo do original) ao afirmarem que bilinguismo e multilinguismo "são dinâmicos, e não estáticos, pois o perfil do bi/multilíngue muda com o passar do tempo, à medida que ele progride no *continuum* ou deixa de utilizar uma das línguas". Acreditamos que a maioria dos estudantes, se não todos, que encontraremos no *lócus* da nossa pesquisa estão no início desse *continuum*, bilíngues emergentes e eletivos, que optaram por uma educação bilíngue e buscam desenvolver sua proficiência na língua inglesa.

Para a presente pesquisa, torna-se essencial admitir a complexidade do processo de busca do bilinguismo e suas influências na educação, mais especificamente, na educação bilíngue de crianças e jovens no contexto brasileiro e paraibano. Sobre essa complexidade destacamos a noção de *translanguaging*, que será discutida na seção seguinte.

---

[11] Do original: "survival with little or no choice" (Baker, 2001, p. 4).
[12] Do original: "bilingual continuum" (García; Kleifgen, 2018, p. 29).
[13] O termo "bilinguismo emergente" é utilizado pelas autoras como forma de reconhecimento de que nossas *performances* linguísticas nunca são estáticas ou finalizadas, mas estão sempre se desenvolvendo. O termo também é adotado para trazer uma conotação positiva à experiência bilíngue, dando ênfase ao potencial e não às limitações do aprendiz.

2.2. *Translanguaging*

Além do conceito de bilinguismo, é preciso apresentarmos o conceito de *translanguaging*. A compreensão desse termo torna-se relevante para nossa pesquisa dada sua crescente popularidade no mundo acadêmico, mais especificamente, nos estudos sobre bilinguismo e educação bilíngue, conforme defende Wei (2017, p. 9) ao dizer que *translanguaging* "capturou a imaginação das pessoas"[14]. Além dessa popularidade na literatura, escolhemos abordar *translanguaging* por acreditar na importância e relevância de sua agenda política, conforme veremos mais adiante, e para investigar as possibilidades de aplicações pedagógicas para o contexto da nossa pesquisa.

Diferentemente de alguns autores brasileiros, optamos por não traduzir o termo *translanguaging* para translinguagem, pois acreditamos que a utilização de um verbo, como ocorre em inglês, representa mais apropriadamente esse fenômeno como uma prática dinâmica, observável e contínua na vida dos bilíngues. Resumidamente, García (2009, p. 78, grifo do original) descreve o conceito de *translanguaging* como as "*múltiplas práticas discursivas* nas quais bilíngues se engajam para *criar sentido nos seus mundos bilíngues*"[15].

Quanto à sua origem, o pesquisador galês Cen Williams cunhou o termo na década de 1980. *Translanguaging* foi originalmente usado para se referir a uma organização curricular na qual o *input* de uma lição em sala de aula era deliberadamente realizado em uma língua, enquanto o *output* em outra. Posteriormente, Baker (2001) foi um dos responsáveis pela popularização do termo internacionalmente e García (2009) ampliou a noção de *translanguaging* para além do contexto escolar, incluindo diversas práticas diárias presentes em comunidades bilíngues.

Vale a pena ressaltar que *translanguaging* não é o mesmo que *code-switching*. Apesar de haver alternância entre códigos linguísticos, a noção de *translanguaging* não se limita a isso. Faria e Sabota (2019, p. 250) fazem a seguinte distinção entre os termos:

> Enquanto *code-switching* pressupõe o uso de duas línguas como dois códigos monolíngues separados pelo falante bilíngue, que evidencia um olhar monoglóssico, o segundo termo, translinguagem, implica no reconhecimento de um repertório linguístico único, porém não homogêneo, portanto, heteroglóssico.

[14] Do original: "captured people´s imagination" (Wei, 2017, p. 9).
[15] Do original: "*multiple discursive practices* in which bilinguals engage in order to *make sense of the bilingual worlds*" (García, 2009, p. 78).

Ao adotarmos a perspectiva *translanguaging*, nos distanciamos da definição de bilíngue criticada por Grosjean (1985) e por García (2009) como a simples soma de dois monolíngues em um único indivíduo. A noção de dois idiomas perfeitamente separados na mente do bilíngue é rejeitada aqui, dando lugar a um único sistema linguístico complexo. Em outras palavras, *translanguaging*, conforme apontam García e Otheguy (2020), refere-se ao uso de *todo* o repertório linguístico disponível do falante, permitindo ir além dos limites das línguas nomeadas e separações impostas muitas vezes por questões políticas e sociais. Sobre isso, Rocha e Megale (2023, p. 3) reforçam dizendo que

> [...] a translinguagem surge como um dos conceitos que atende à necessidade de explicar, sob um enfoque mais amplo, a produção de sentidos sociais, inscrevendo as práticas linguísticas nos jogos de poder e levando em conta toda a diversidade social indexada nessas práticas.

Uma das características mais marcantes do *translanguaging* está relacionado ao uso do prefixo *trans*. De acordo com Rubinstein (2020, p. 247), esse prefixo em *translanguaging* remete-se "não apenas à transgressão criativa e crítica de limites sociais entre línguas e outros sistemas semióticos, mas também à defesa deliberada por transformações para uma abordagem educacional mais inclusiva e justa"[16]. Esse comprometimento social do projeto de *translanguaging* traz à tona questões relevantes para grupos linguisticamente minorizados e a desestabilização de ideologias monolíngues. Esses tipos de ideologias buscam manter as línguas nomeadas livres de misturas, acreditando que uma homogeneidade linguística e cultural seria mais benéfica para uma nação. O projeto *translanguaging* expõe ainda mais veementemente seu caráter político ao ir de encontro às ideologias monolíngues e promover o respeito às línguas e variedades diferentes das majoritárias, principalmente em países como os EUA, onde o bilinguismo ainda possui conotações negativas. Por isso, Baker (2001) aponta que entre os objetivos do *translanguaging* está a normalização do bilinguismo.

O próprio relatório desenvolvido pelo Conselho Nacional de Educação que justifica as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Plurilíngue reforça essas características da *translanguaging* enquanto "uma abordagem cujos princípios são o interculturalismo, o respeito pelo outro e práticas linguísticas igualitárias que valorizem o repertório linguístico do aprendiz" (Brasil, 2020, p. 8). O relatório ainda cita que essa abordagem ajudaria no objetivo de superar o silenciamento de línguas minorizadas e a fortalecer a riqueza plurilinguística do país. Na mesma linha, García (2009) enfatiza que *translanguaging* possibilita o desenvolvimento de

[16] Do original: "[…] not only to creatively and critically transgressing social boundaries between languages and with other semiotic systems, but also to deliberately advocating for transformation towards more inclusive and socially just educational approaches…" (Rubinstein, 2020, p. 247).

uma conscientização multilíngue e de uma tolerância linguística em relação às diversas maneiras de se comunicar.

Diante do que foi colocado, fica evidente que o conceito de *translanguaging* possui uma dimensão ideológica significativa. Porém, além dessa orientação política e filosófica, *translanguaging* é compreendida como uma prática educativa (García; Wei, 2014). O uso do *translanguaging* no contexto educacional, resultou na criação do termo *translanguaging* pedagógico, definido por Cenoz e Gorter (2021) como práticas ou estratégias *planejadas* pelo professor, nas quais os alunos fazem uso de todo seu repertório linguístico, como a alternância e mistura de línguas durante momentos de *input* e *output*. Ainda segundo os autores, a intencionalidade do professor em promover o uso integrado de duas ou mais línguas durante as aulas difere o *translanguaging* pedagógico do *translanguaging* espontâneo. Este último refere-se à alternância natural entre línguas, prática característica da fluidez linguística de indivíduos bilíngues. Vale ressaltar que momentos de *translanguaging* espontâneo estão propensos a ocorrer durante atividades em sala de aula nas quais o uso do *translanguaging* não era previsto no planejamento do professor. Nessas situações, cabe ao professor fazer uso dessas práticas para que impulsionem o desenvolvimento linguístico e/ou de conteúdo dos aprendizes.

Cenoz e Gorter (2022) também apontam que o *translanguaging* pedagógico possui formas fortes e fracas dependendo do uso das línguas em sala de aula. Na forma forte, duas ou mais línguas são usadas durante a mesma aula, como a leitura de um texto escrito em uma língua e seguido de uma discussão oral em outra. Os autores argumentam que esse tipo de *translanguaging* permite uma compreensão mais aprofundada do conteúdo e um maior desenvolvimento do conhecimento metalinguístico dos estudantes. Na forma fraca, por outro lado, a integração dos idiomas ocorre no currículo e não na sala de aula.

Além de naturalizar o que muitas vezes já faz parte do cotidiano de pessoas bilíngues, o *translanguaging* pedagógico possibilita várias outras vantagens. Resumidamente, Cummins (2021, p. 273) menciona algumas vantagens do *translanguaging* pedagógico, além do seu embasamento empírico:

> [...] a legitimidade do *translanguaging* pedagógico é apoiada por extensas pesquisas que demonstram que a mobilização dos repertórios multilíngues e multimodais dos alunos pode conectar o currículo à vida dos estudantes, estruturar a aprendizagem, afirmar suas identidades e reforçar o seu conhecimento de como a linguagem funciona como um sistema comunicativo oral e escrito.[17]

[17] Do original: “the legitimacy of pedagogical translanguaging is supported by extensive research demonstrating that mobilising students’ multilingual and multimodal repertoires can connect curriculum to students’ lives,

Além de Cummins, Cenoz e Gorter (2021) destacam, por exemplo, a importância do desenvolvimento da consciência metalinguística como base para uma aprendizagem autônoma, permitindo um aumento da competência multilíngue dos estudantes. Os autores ainda afirmam que o *translanguaging* pedagógico pode ser adotado não só para alunos bilíngues, mas para alunos que estão se tornando bilíngues, em diferentes níveis escolares e níveis de competência linguística. Sendo assim, de acordo com os autores, a pedagogia *translanguaging* seria aconselhável também no contexto da nossa pesquisa, onde estudantes buscam o bilinguismo adicionando a língua inglesa ao seu repertório linguístico. Contudo, apesar da importância da agenda do *translanguaging* apresentada até aqui, o excesso de convicção presente na crescente quantidade de trabalhos que defendem esse projeto nos gera uma desconfiança, principalmente, quando ainda não temos um número significativo de pesquisas qualitativas que atestem sobre sua eficácia e relevância no Brasil.

Faz-se necessário apresentar aqui críticas encontradas na literatura, ainda que poucas, sobre *translanguaging*. Jaspers (2018), por exemplo, contesta o potencial transformativo do *translanguaging*. Sobre essa pedagogia, o autor argumenta:

> Sugere-se que *translanguaging* (como pedagogia e prática) resulte em novas subjetividades, devolva voz, transforme estruturas cognitivas, aumente o bem-estar e os níveis de realização e, eventualmente, transforme uma sociedade desigual em um mundo mais justo. Isto é esperar demais da introdução de práticas linguísticas específicas na escola, e é uma questão de honestidade intelectual questionar se podemos confiar nos efeitos previstos. (p. 3).[18]

O autor, apesar de concordar com a importância da agenda *translanguaging*, considera essa pluralidade de objetivos bastante ambiciosa. Ele também critica as várias aplicabilidades do termo quando diz que

> [...] *translanguaging* pode aplicar-se a um instinto inato que inclui monolíngues; ao desempenho do uso fluido da linguagem que pertence principalmente aos bilíngues; a uma pedagogia bilíngue; a uma teoria ou abordagem da linguagem; e a um processo de transformação pessoal e social. Por qualquer padrão, isso é muito para um único termo. (p. 3).[19]

scaffold learning, affirm their identities, and reinforce their knowledge of how language works as an oral and written communicative system" (Cummins, 2021, p. 273).

[18] Do original: "Translanguaging (as pedagogy and practice) is suggested to result in new subjectivities, to give back voice, transform cognitive structures, raise well-being and attainment levels, and eventually to transform an unequal society into a more just world. This is expecting a lot from the introduction of specific linguistic practices at school, and it is a matter of intellectual honesty to inquire if we can rely on the predicted effects" (Jaspers, 2018, p. 3).

[19] Do original: "translanguaging can apply to an innate instinct that includes monolinguals; to the performance of fluid language use that mostly pertains to bilinguals; to a bilingual pedagogy; to a theory or approach of language; and to a process of personal and social transformation. By any standard this is a lot for one term" (*ibid*.).

Jaspers demonstra uma preocupação caso os objetivos do *translanguaging* não sejam alcançados, o que poderia deslegitimar sua agenda.

Outro ponto importante levantado por Jaspers refere-se à busca por justiça social para além da escola. O autor argumenta que vários sociólogos questionam o poder de se realizar transformações significativas na sociedade a partir de intervenções pedagógicas. Jaspers cita que há uma contínua "inflação de credenciais"[20] (p. 7), na qual as novas gerações precisam investir cada vez mais em educação para se destacar. Sendo assim, apesar de mudanças no ambiente escolar, a desigualdade social se perpetua com novas maneiras de diferenciar aqueles que têm acesso a recursos financeiros daqueles que não contam com o mesmo privilégio, como no caso do uso de equipamentos tecnológicos em sala de aula.

Translanguaging tem um propósito mais político do que educacional. Compartilhamos com a importância inegável dessa agenda política explícita. Todavia, argumentamos que os benefícios do *translanguaging* mencionados aqui aparentam ser mais relevantes quando os estudantes já são bilíngues ou fazem parte de comunidades bilíngues. Mas e quando os aprendizes de uma língua adicional são e vivem em uma comunidade majoritariamente monolíngue, quão eficaz seria essa abordagem? Dado o contexto da nossa pesquisa, esse questionamento torna-se essencial para entender a aplicabilidade do projeto *translanguaging*, enquanto orientação filosófica e prática pedagógica, em relação às especificidades da comunidade local[21].

Uma vez apresentadas e analisadas as noções de bilinguismo e *translanguaging*, passaremos para a próxima seção, na qual discutiremos o conceito de educação bilíngue e sua relevância para nossa pesquisa.

2.3. Educação bilíngue

Considerada por García (2009, p. 24, grifo do original) como "*a única maneira* de educar crianças no século XXI"[22], a educação bilíngue vem ganhando força ao redor do mundo, gerando interesse tanto de aprendizes de outras línguas quanto de pesquisadores. Sobre o termo "educação bilíngue" propriamente dito, Baker (2001) destaca que muitas vezes ele é usado para se referir ao ensino de alunos que já são considerados bilíngues e, outras vezes, ao ensino de

[20] Do original: "credential inflation" (Jaspers, 2018, p. 7).
[21] As características do *lócus* da pesquisa serão apresentadas no capítulo sobre a metodologia.
[22] Do original: "*the only way* to educate children in the twenty-first century" (García, 2009, p. 24, grifo do original).

alunos que querem se tornar bilíngues. Esta última se assemelha à situação dos alunos participantes da nossa pesquisa.

Observamos na literatura que educação bilíngue é constantemente usado como um termo guarda-chuva, o qual abrange o ensino de duas ou mais línguas, substituindo muitas vezes os termos multilíngues e plurilíngues. Todavia, vale apontar algumas questões pertinentes a esses termos. O Conselho da Europa (2020), por exemplo, adota o termo "plurilinguismo" para se referir à habilidade de um indivíduo de usar duas ou mais línguas, ainda que com níveis de proficiência variados. Enquanto o termo "multilinguismo" se remete à diversidade de línguas presentes no repertório linguístico de um indivíduo ou em uma determinada sociedade. Com relação a "bilinguismo", Aronin (2022, p. 2) aponta que o termo é "às vezes equiparado ao multilinguismo – não apenas por não-especialistas, mas também por alguns estudiosos."[23]. Identificamos o uso intermutável desses termos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Plurilíngue. No seu próprio título e na maior parte do relatório do CNE, temos o uso do termo "plurilíngue" para se referir à presença de várias línguas no território brasileiro. Em alguns momentos do relatório, encontramos a utilização de "multilíngue" com o mesmo sentido, mantendo o foco na diversidade de línguas que circulam no Brasil, como a língua portuguesa, línguas de sinais, línguas indígenas e línguas estrangeiras. Contudo, quando observamos o texto final das diretrizes, percebemos o uso exclusivo do termo "bilíngue", como em "educação bilíngue", "escola bilíngue" e "currículo bilíngue". Assim como faz Ofélia García e muitos outros autores, adotaremos os termos "bilinguismo" e "educação bilíngue" ao longo da nossa pesquisa, independentemente da quantidade de línguas envolvidas no processo de ensino/aprendizagem.

Cazden e Snow (1990, p. 9) se referem à educação bilíngue como um "rótulo simples para um fenômeno complexo"[24]. De fato, ao redor do mundo há vários tipos, programas e modelos de educação bilíngue sendo adotados. Apesar dessa complexidade, nos alinhamos com a definição apresentada por Hamers e Blanc (2000, p. 321), relativamente simples e semelhante a muitas outras encontradas na literatura, que a define como "qualquer sistema de educação escolar no qual, em um determinado momento e por um período de tempo variável, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas" [25].

[23] Do original: "is sometimes equated with multilingualism – not only by non-specialists, but also by some scholars" (Aronin, 2022, p. 2).
[24] Do original: "a simple label for a complex phenomenon" (Cazden; Snow, 1990, p. 9).
[25] Do original: "any system of school education in which, at a given moment in time and for a varying amount of time, simultaneously or consecutively, instruction is planned and given in at least two languages" (Hamers; Blanc, 2000, p. 321).

Resumidamente, a maioria das definições dos autores que abordaram esse tema defende a necessidade das duas ou mais línguas serem usadas como *meio de instrução*, conforme destacamos no Quadro 2.

Quadro 2 – Definições de educação bilíngue.

Andersson e Boyer (1970, p. 12, grifo do original)	"A educação bilíngue é o ensino em *duas línguas* e o uso dessas duas línguas como meios de instrução para qualquer parte, ou todo, do currículo escolar."[26]
Genesee (1987, *apud* Mello, 2010, p. 121, grifo do original)	"educação bilíngue *de verdade* é a instrução que ocorre na escola em pelo menos duas línguas"
Hornberger (1991, p. 217)	"[...] educação que usa duas línguas como meio de instrução;"[27]
Mejía (2002, p. 46)	"[...] ambas as línguas, a língua materna e a língua estrangeira ou segunda língua, são vistas como veículos de construção de conhecimento em diferentes áreas curriculares, como Matemática, Ciências Naturais e Economia, além de serem utilizadas nas aulas de Letras. Assim, o foco da aprendizagem de línguas não é apenas linguístico, mas também está associado ao desempenho acadêmico e à comunicação dentro da instituição de ensino."[28]
García e Lin (2017, p. 2, grifo do original)	"[...] nós adotamos uma definição de educação bilíngue como *o uso de diversas práticas linguísticas para educar*."[29]
Megale e El Kadri (2023, p. 36)	"[...] a Educação Bi/Multilíngue é caracterizada pelo uso de duas ou mais línguas como meio de

[26] Do original: "Bilingual education is instruction in two languages and the use of those *two languages* as mediums of instruction for any part, or all, of the school curriculum" (Andersson; Boyer, 1970, p. 12, grifo do original).
[27] Do original: "education which uses two languages as medium of instruction" (Hornberger, 1991, p. 217).
[28] Do original: "both languages, the first language or the foreign or second language, are seen as vehicles for the construction of knowledge in different curriculum areas, such as Maths, Natural Sciences and Economics, as well as being used in Language Arts class. Thus, the focus of language learning is not only linguistic but is also associated with academic achievement and communication within the educational institution" (Mejía, 2002, p. 46).
[29] Do original: "we adopt a definition of bilingual education as *the use of diverse language practices to educate*" (García; Lin, 2017, p. 2, grifo do original).

	instrução, ou seja, essas línguas são utilizadas para ministrar componentes curriculares”

Fonte: elaboração própria.

Vale a pena mencionar que educação bilíngue se difere do que Mejía (2002) chama de programas de intensificação de língua. De acordo com a autora, nesses programas, há um aumento na carga horária da disciplina responsável pelo ensino da segunda língua ou língua estrangeira. A ênfase está no desenvolvimento dos aspectos linguísticos da língua adicional e sua aprendizagem é o objeto de estudo das aulas. Uma vez que a língua adicional não é utilizada nas instruções para o ensino de conteúdo em outras disciplinas, não devemos considerar esse tipo de programa como sendo um exemplo de educação bilíngue.

Ao traçarmos um percurso histórico da educação bilíngue, não voltaremos tanto no tempo ao ponto de discutir, por exemplo, o ensino da língua portuguesa após a chegada dos portugueses ao Brasil, afinal de contas educação bilíngue é quase tão antigo quanto o próprio conceito de educação (Wright; Baker, 2017). Em prol da extensão desse capítulo e devido aos objetivos da tese, nossa ênfase será nas questões que perpassando um período no qual conceituações sobre educação bilíngue passaram a ser elaboradas e discutidas mais amplamente no campo da Linguística e da Linguística Aplicada. Nossa pesquisa está mais voltada aos desafios do século XXI, quando avanços tecnológicos criaram espaços cada vez mais multilinguísticos e multiculturais. Essa é a nova norma tanto no cenário local quanto no escopo internacional.

Durante a primeira metade do século XX, havia uma percepção negativa com relação à educação bilíngue e ao bilinguismo, influenciada por algumas pesquisas que apontavam para uma desvantagem cognitiva dos bilíngues quando comparados com monolíngues. Todavia, May e Dam (2014) argumentam que erros metodológicos foram uma das causas dessas concepções equivocadas, que responsabilizaram o bilinguismo pelo baixo rendimento dos alunos bilíngues. Entre os erros de análise dos dados destacam-se: a) o fato dos bilíngues terem sua primeira língua, ou língua materna, vista como algo de menor valor a ser substituído pela língua adicional, ou língua majoritária; b) a maioria dos bilíngues eram imigrantes de famílias pobres, que talvez não tivessem tido o mesmo acesso à educação de qualidade que os alunos monolíngues; e, c) as avaliações as quais todos os alunos eram submetidos eram monolíngues.

Apenas a partir de 1962, com a pesquisa desenvolvida por Peal e Lambert (1962), os benefícios do bilinguismo passaram a ficar mais evidentes. Em sua pesquisa, realizada com

crianças em Montreal no Canadá, os pesquisadores compararam estudantes bilíngues e monolíngues. Peal e Lambert identificaram que os estudantes bilíngues superaram os monolíngues em diferentes medidas de inteligência e apresentaram maior flexibilidade cognitiva. Contudo, os autores ressaltam que não foi possível concluir se o bilinguismo ajudou no desenvolvimento intelectual ou se os estudantes mais inteligentes foram os que se tornaram bilíngues. De qualquer forma, essa publicação foi um ponto de virada nos estudos sobre bilinguismo, e pesquisas subsequentes passaram a contribuir para entendermos as vantagens do bilinguismo e de uma educação bilíngue.

Se a simples afirmação de Fishman (1978, p. 47) de que "em um mundo multilíngue, é obviamente mais eficiente e racional ser multilíngue do que não"[30], não fosse suficiente para implementação de escolas bilíngues, inúmeros estudos empíricos evidenciam as vantagens cognitivas, sociais e econômicas que justificam esse tipo de educação nos mais diversos contextos. Fishman também argumenta que uma educação bilíngue pode beneficiar a todos: tanto aqueles que aprendem uma língua majoritária, permitindo acesso à língua de poder, quanto aqueles que têm sua língua minoritária preservada e valorizada.

Entre as vantagens cognitivas, Bialystok (2009) defende que crianças bilíngues possuem maior consciência metalinguística. A autora verificou que bilíngues têm mais facilidade de identificar a gramaticalidade de frases e de compreender o funcionamento das estruturas que compõe o sistema comunicativo. Baker (2001), por sua vez, identificou que bilíngues aparentam ter um pensamento criativo e flexível mais elevado que de monolíngues, apresentando soluções inovadoras para diferentes problemas. Outra vantagem cognitiva, conforme aponta Meisel (2019), refere-se a uma maior aptidão para aprender uma terceira língua ou outras línguas adicionais.

Com relação às vantagens sociais que uma educação bilíngue pode proporcionar, García (2009) destaca maior consciência cultural. De acordo com a autora, quando a criança alcança sucesso em se tornar bilíngue, ela torna-se mais consciente tanto da sua cultura de origem, quanto da cultura da língua adicional. Baetens-Beardsmore (1993), em pesquisa realizada em comunidades bilíngues na Ásia, também reforça que há uma tendência superior à tolerância com relação à diversidade cultural. Além disso, Genesee, Tucker e Lambert (1975) sugerem que bilíngues desenvolvem uma maior sensibilidade comunicativa, o que os tornam mais

[30] Do original: "In a multilingual world, it is obviously more efficient and rational to be multilingual than not" (Fishman, 1978, p. 47).

atentos às necessidades dos ouvintes. Wright e Baker (2017) apresentam outra vantagem ao defender a educação bilíngue por seu potencial em aumentar a autoestima dos aprendizes, que se veem capazes de se comunicar em diferentes comunidades linguísticas.

Sobre as vantagens econômicas, uma vez que línguas são consideradas capitais simbólicos e culturais com diferentes valores de mercado, conforme defende Bourdieu (1991), torna-se óbvio que bilíngues podem se beneficiar de suas habilidades linguísticas. Mais especificamente, Heller (1994) destaca que a proficiência em línguas de prestígio, como o inglês, aumenta a possibilidade de melhores empregos e mais benefícios econômicos. Grin (2003), em pesquisa realizada na Suíça, também identificou que falantes de língua inglesa são mais bem remunerados que aqueles que não dominam este idioma. Certamente, essas pretensões econômicas são um dos principais motivos que fazem famílias, no Brasil e ao redor do mundo, buscarem uma educação bilíngue para seus filhos.

Faz-se necessário, todavia, ressaltar que todas os benefícios mencionados anteriormente não são necessariamente garantias. Essas vantagens irão variar em grau de impacto dependendo de uma série de fatores linguísticos e extralinguísticos. No que se refere aos fatores linguísticos, por exemplo, García (2009) cita que apenas um nível avançado de proficiência na língua adicional possibilitará algumas das vantagens cognitivas ao bilíngue. Quanto aos fatores extralinguísticos, o *status* socioeconômico do estudante, assim como o prestígio da língua adicional na sociedade em que vive, terão impacto em quão vantajoso, social e economicamente falando, será a educação bilíngue.

Em busca de extrair o máximo de efeitos positivos, diferentes escolas e programas adotam a educação bilíngue de maneiras distintas. Hornberger (1991) identifica três modelos de educação bilíngue: transicional, de manutenção e de enriquecimento. Cada modelo varia de acordo com diferentes objetivos linguísticos, culturais e sociais, conforme mostra o Quadro 3.

Quadro 3 – Modelos de educação bilíngue.

	Transicional	**De manutenção**	**De enriquecimento**
Objetivo *linguístico*	Mudança da língua	Manutenção da língua	Desenvolvimento da língua
Objetivo *cultural*	Assimilação cultural	Fortalecimento da identidade cultural	Pluralismo cultural
Objetivo *social*	Incorporação social	Afirmação dos direitos civis	Autonomia social

Fonte: adaptado de Hornberger (1991).

No modelo de educação bilíngue transicional, o principal objetivo é a assimilação da cultura e da língua adicional, geralmente a língua majoritária da sociedade em que se vive, o que pode levar inclusive à perda da primeira língua ou língua materna do estudante, a qual costuma ser uma língua minoritária no país. Nesse modelo, a L1 é usada temporariamente, apenas com o propósito de facilitar e acelerar a transição para a L2. Logo, não podemos dizer que o bilinguismo é o objetivo desse tipo de educação, mas sim o monolinguismo. De acordo com García (2009), a educação bilíngue transicional possui uma orientação subtrativa de línguas, na qual se perde uma língua para desenvolver a língua de maior prestígio, sendo o bilinguismo visto como um problema. Esse modelo ainda é bastante adotado em países como os Estados Unidos, nos quais crianças de origem latina, por exemplo, têm aulas em espanhol e inglês. Contudo, a língua espanhola aos poucos dá lugar ao inglês, até que a língua majoritária estadunidense se torne a única usada no ambiente escolar.

O modelo de educação bilíngue de manutenção, por outro lado, entende bilinguismo como um direito (Ruiz, 1991). Hornberger (1991) argumenta que nesse modelo há um encorajamento para a manutenção da língua e da cultura de grupos minorizados, como parte de seus direitos civis. Como o objetivo principal não é apenas a aquisição da língua adicional, mas a preservação da L1, concluímos que há uma orientação aditiva de línguas (García, 2009). Exemplos desse modelo são escolas onde línguas indígenas são usadas como meio de instrução em conjunto com a língua majoritária. A língua e a cultura desses povos são respeitadas e celebradas enquanto os estudantes também se preparam para o desenvolvimento linguístico na língua adicional.

Por fim, o modelo de educação bilíngue de enriquecimento é o que mais se assemelha ao contexto da presente pesquisa. Trata-se de um modelo com orientação aditiva de línguas, na qual as línguas dos estudantes são vistas não apenas como um direito, mas como um recurso que irá auxiliar na aprendizagem linguística e de conteúdo. Esse modelo também costuma ter características elitistas, pois grupos socialmente dominantes buscam escolas privadas para que suas crianças se tornem bilíngues. No Brasil, por exemplo, encontramos escolas bilíngues que adotam o modelo de enriquecimento, proporcionando aulas com instruções em línguas de prestígio, como o inglês. Apesar desse modelo de educação bilíngue estar presente majoritariamente em escolas privadas, o interesse pela aprendizagem da língua inglesa não é restrito à elite da nossa sociedade, e programas com oferta de ensino bilíngue português-inglês veem surgindo em regiões periféricas. A escola pública Dom José Maria Pires é um dos

exemplos de como a busca pelo modelo de enriquecimento perpassa as classes sociais no município de João Pessoa.

Todos esses modelos mencionados aqui dão origem a diferentes tipos de programas bilíngues atualmente implementados ao redor do mundo. Uma abordagem comumente adotada em modelos de educação bilíngue de enriquecimento vale a pena ser destacada: *Content and Language Integrated Learning* (doravante CLIL), ou Ensino Integrado de Conteúdo e Língua. Essa abordagem pedagógica torna-se ainda mais relevante para nossa pesquisa, uma vez que verificamos que há um incentivo por parte da escola Dom José Maria Pires para que os professores adotem CLIL em suas aulas. O próprio PPP da escola destaca que "o CLIL prevê o uso da linguagem, e principalmente da língua adicional, como ferramenta para construção de significados e desenvolvimento de competências" (João Pessoa, 2024, p. 21). O documento reitera mais adiante dizendo: "Para o CLIL, a língua é o meio pelo qual o conteúdo é 'transportado'" (*ibid*., p. 22).

Com seu surgimento nos anos 1990 na Europa, o CLIL compartilha dos mesmos princípios que caracterizam uma educação bilíngue, como fica claro na definição de García (2009, p. 369): "CLIL é um termo guarda-chuva que abrange qualquer tipo de programa em que uma língua adicional é usada para ensinar conteúdo não-linguístico a todas as crianças de uma escola"[31]. Em Madri, na Espanha, por exemplo, o CLIL tem sido adotado como abordagem pedagógica em diversos programas bilíngues inglês-castelhano (Pastor, 2015). Isso faz parte de uma política do Departamento de Educação da região de Madri que busca ofertar educação básica bilíngue em toda a rede pública.

Atualmente, conforme argumentam Fernández-Agüero e Hidalgo-McCabe (2022), o CLIL tem sido associado à promoção do multilinguismo para fins econômicos, como o aumento da empregabilidade. Essa característica se assemelha aos benefícios e objetivos da educação bilíngue de acordo com as crenças dos professores entrevistados na nossa pesquisa, como veremos mais adiante no Capítulo 4 sobre a análise dos dados.

Faz-se necessário ressaltar que os tipos de programas que ofertam educação bilíngue variam de acordo com os objetivos e necessidades dos estudantes, o perfil dos professores, o *status* das línguas, limitações estruturais, e muitas outras características contextuais. García

[31] Do original: "CLIL is an umbrella term that embraces any type of program where an additional language is used to teach non-linguistic content-matter to all the children in a school" (García, 2009, p. 369).

(2009, p. 173) alerta sobre o perigo de importar modelos prontos de outros lugares sem nenhum tipo de reflexão e/ou adaptação para as necessidades locais.

> Além do fato de que os modelos são generalizações grosseiras, existe outro perigo em considerá-los. Isto envolve o fato de os responsáveis pelas decisões e políticas importarem modelos: sistemas inteiros que não têm relação nenhuma com o contexto em que seus filhos vivem e frequentam a escola.[32]

Não existem fórmulas mágicas nem garantias para o sucesso de uma educação bilíngue. O modelo de ensino que funciona na Finlândia, por exemplo, talvez não funcione para a realidade da Paraíba. Portanto, torna-se essencial uma investigação que leve em conta o contexto local para compreender as características específicas de uma determinada escola bilíngue.

Contudo, concordamos com García (2009) quando a autora defende que, independentemente de tradição pedagógica ou modelo de educação bilíngue implementada pela escola, dois princípios básicos devem orientar esse tipo de ensino: justiça social e prática social. Sobre justiça social, García cita Paulo Freire ao defender que os aprendizes sejam vistos como conhecedores, e suas experiências culturais e linguísticas sejam valorizadas. Uma vez que estamos lidando com um choque entre pelo menos duas línguas e duas culturas, justiça social passa a ter um papel crucial. Entendemos como um dos aspectos da justiça social a equidade entre as línguas e, sendo assim, é fundamental que haja uma promoção de todo o repertório linguístico e das experiências culturais dos estudantes, para que sua identidade não seja ameaçada. Não basta saber usar as línguas, deve-se promover também uma consciência social e política sobre o papel dessas línguas no mundo. Sobre prática social, entre algumas de suas características podemos citar: a) interações autênticas entre os alunos, ou seja, sem que tenham que seguir um roteiro pré-determinado pelo professor ou material didático; b) situações de práticas linguísticas relevantes para o contexto local; c) promoção de um trabalho colaborativo; e d) atenção à forma e à função das línguas. A pedagogia baseada em projetos[33] (Ellis, 2003), por exemplo, costuma ser bastante utilizada na promoção desses princípios, atrelando propósitos sociais às atividades desenvolvidas de forma crítica e ativa pelos estudantes. García (2009, p. 431) resume a importância desses dois princípios da seguinte maneira:

> Uma boa pedagogia que ignora o princípio da justiça social é ineficaz para o ensino bilíngue. E uma boa pedagogia que cai apenas sob o princípio da justiça social sem

[32] Do original: "Besides the fact that models are gross generalities, there is another danger in considering them. This has to do with the fact that decision-makers and policy-makers may import models: whole systems that have nothing to do with the context in which their children live and go to school" (García, 2009, p. 173).

[33] De acordo com Ellis (2003), a pedagogia baseada em projetos adota uma metodologia de ensino na qual estudantes desenvolvem atividades práticas como ferramenta de aprendizagem.

> potencializar a aprendizagem como prática social também é ineficaz para os alunos que estão desenvolvendo o bilinguismo.[34]

Por mais academicamente promissor e socialmente consciente que a educação bilíngue possa ser, haverá sempre riscos de efeitos negativos que devemos estar atentos. Em um cenário semelhante ao da nossa pesquisa, Otwinowska e Forys (2017) alertam sobre a afetividade negativa em salas de ensino bilíngue em nível equivalente ao nosso Ensino Fundamental na Polônia. A pesquisa foi em uma região predominantemente monolíngue, onde a educação bilíngue ainda é considerada elitista e não há diretrizes claras de como essas escolas devem funcionar, assim como ocorre na Paraíba. De acordo com as autoras, o desafio de lidar com disciplinas em uma língua adicional, nesse caso o inglês, levou alguns alunos, em alguns momentos, à frustração, à desmotivação e a um desempenho acadêmico mais baixo. A integração de conteúdo e língua, presente na educação bilíngue, deveria ser, supostamente, um potencial para motivar os estudantes (Coyle, 2013). Todavia, Otwinowska e Forys (2017) verificaram o efeito contrário, por conta, principalmente, de disciplinas nas quais o conteúdo e nível de proficiência exigidos eram mais elevados do que as crianças estavam preparadas, resultado da ausência de diretrizes metodológicas. Por outro lado, as autoras citam como exemplo de sucesso de educação bilíngue o Ensino Infantil na Finlândia, onde as crianças "brincam com o inglês"[35] (p. 476), ao invés de serem expostas a conteúdos cognitivamente desafiadores, o que poderia levar à rejeição da língua estrangeira.

Assim como o exemplo da Polônia, o Brasil não possui nenhum tipo de regularização ou diretrizes no âmbito nacional de como escolas bilíngues devem funcionar. Essa falta de legislação resulta em diversas formas de adoção da educação bilíngue. Após um crescimento nas solicitações por normalização, o Conselho Nacional de Educação desenvolveu em 2020 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue. Ainda à espera da sua homologação pelo MEC, o documento, assim como seu relatório, revela o crescimento da procura por educação bilíngue no Brasil. Apesar do CNE mencionar em seu relatório a importância da educação de surdos, povos indígenas e pessoas em regiões de fronteira, eles informam que a maior demanda por normalização se refere ao ensino de línguas de prestígio, mais especificamente a língua inglesa. O texto aponta que o interesse por esse tipo de educação não é exclusivo da elite, apesar de a maioria das escolas bilíngues pertencerem à rede privada,

[34] Do original: "Good pedagogy that ignores the social justice principle is ineffective for bilingual instruction. And good pedagogy that falls only under the social justice principle without potentializing learning as social practice is also ineffective for students who are developing bilingualism" (García, 2009, p. 431).
[35] Do original: "playing with English" (Otwinowska; Forys, 2017, p. 476).

mas “perpassa diferentes classes sociais e faixas etárias” (Brasil, 2020, p. 14). Logo, o objetivo dessa política linguística educacional é:

> garantir que as já existentes desigualdades educacionais não sejam aprofundadas pela impossibilidade de as classes trabalhadoras oferecerem aos seus filhos as mesmas possibilidades de vivenciar línguas, processos interculturais e perspectivas inovadoras de educação. (*ibid.*)

Em publicação recente, El Kadri, Passoni e Megale (2024) observaram o aumento significativo por todo o Brasil de escolas bilíngues públicas que ofertam inglês como língua adicional. Entre as motivações para implementação desse tipo de educação, as autoras citam interesses políticos e econômicos, mas também indícios de uma preocupação com a formação integral do estudante para agir no mundo globalizado. Sobre a importância do ensino de inglês através de uma educação bilíngue para estudantes da rede pública, concordamos com Mello (2010, p. 138) ao afirmar que “é uma maneira de conferir poder aos cidadãos brasileiros, sobretudo àqueles que se encontram à margem da sociedade; é uma forma de equacionar a ecologia social em meio às transformações deste século.”

Apesar da crescente popularização da educação bilíngue no Brasil, ainda há muitos obstáculos que dificultam sua implementação eficaz. Além da falta de uma legislação nacional, mencionada anteriormente, o CNE reconhece em seu relatório os desafios presentes na rede pública: “falta de formação continuada para professores, número elevado de estudantes por sala, carência de recursos tecnológicos, acesso precário a boas conexões de internet e equipamentos digitais” (Brasil, 2020, p. 19). Podemos acrescentar a essa lista outros desafios identificados por El Kadri, Passoni e Megale (2024, p. 236), como “a falta de professores com saberes necessários ao contexto bilíngue, a sensação de isolamento e a falta de recursos didáticos”. As autoras destacam que essas dificuldades são semelhantes em diversos contextos ao redor do Brasil. Consideramos a falta de professores qualificados para lecionar nesse contexto específico de educação bilíngue, desafio citado tanto pelas autoras quanto pelo CNE, o principal obstáculo para a expansão dessa modalidade de ensino. Concordamos com as autoras quando argumentam que a partir da criação de políticas públicas seria possível solucionar muitos desses problemas, como maiores incentivos à formação inicial e continuada de professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue podem ser o primeiro passo para a organização da oferta de educação bilíngue no país. Todavia, mesmo que seja aprovada pelo MEC da maneira como foi escrita pelo CNE, ainda haverá um longo caminho entre o que está presente no documento e seu impacto real nas escolas. Argumentamos que algumas das diretrizes propostas pelo documento serão bastante desafiadores para que as

escolas consigam cumpri-las inicialmente. Por exemplo, entre as exigências para a formação dos professores para o Ensino Fundamental II está a proficiência de nível mínimo B2[36] do CEFR (*Common European Framework of References for Languages*) e formação complementar em educação bilíngue. Com o aumento constante de escolas com programas bilíngues, é de se esperar que faltem profissionais com essas qualificações para lecionar em muitas cidades brasileiras. Ademais, cursos de Letras para Educação Bilíngue e pós-graduações nessa área ainda não são facilmente encontrados no país[37].

O estado da Paraíba e o município de João Pessoa também não contam com nenhum tipo de legislação específica para o funcionamento de escolas bilíngues, embora tenhamos testemunhado o aumento da presença desse tipo de ensino na região, principalmente na rede privada. Todavia, com a inauguração da escola Dom José Maria Pires, percebemos uma tentativa do poder público de tornar esse tipo de educação mais acessível para população e não uma exclusividade dos mais privilegiados financeiramente.

A escola Dom José Maria Pires, voltada para o Ensino Fundamental II, apresenta uma orientação aditiva de educação bilíngue e podemos inseri-la no modelo de enriquecimento de Hornberger, uma vez que promove o uso da L1 e da L2 como meio de instrução e concomitantemente o ensino das duas línguas. O modelo de enriquecimento, comumente encontrado no Brasil e na Paraíba, geralmente se encaixa na chamada educação bilíngue de elite que, de acordo com Megale e Liberali (2016, p. 12), se refere "às condições financeiras favoráveis dos alunos que podem frequentar essas escolas". Porém, esse não é o caso da escola Dom José Maria Pires, uma escola bilíngue pública, inserida em um contexto de uma região não-privilegiada. Uma investigação nessa escola proporcionará uma perspectiva menos explorada na literatura, que no Brasil costuma ter estudos voltados à educação bilíngue de elite. Mais adiante detalharemos as principais características dessa escola que será o *lócus* da nossa pesquisa.

Trouxemos aqui reflexões sobre o que é educação bilíngue, suas vantagens, diferentes modelos, e sua popularização no Brasil. Na seção seguinte, abordaremos de maneira ainda mais explícita como conceitos de Política Linguística se relacionam com a educação bilíngue.

---

[36] De acordo com esse padrão internacionalmente reconhecido, o nível B2 é referente ao usuário independente.
[37] Um dos poucos exemplos é o Curso de Licenciatura Letras Bilíngue da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe no estado de Santa Catarina.

2.4. Política Linguística

Um estudo da educação bilíngue sob a perspectiva da Política Linguística mostra-se compreensível e relevante, uma vez que há uma estreita relação entre ensino de línguas e questões políticas. Nesse mesmo viés, May e Dam (2014, p. 1) apontam que:

> Uma revisão abrangente da literatura sobre a educação bilíngue também sugere que esta é uma questão altamente política a muitos níveis. Por exemplo, alguns notaram que as políticas de educação bilíngue raramente são realmente avaliadas apenas com base na investigação e na teoria educacional, mas são moldadas e determinadas por influências externas, como a ideologia política.[38]

De acordo com Spolsky (2009, p. 1), "Política linguística trata-se de escolhas"[39]. Nesse trabalho entendemos Política Linguística como as escolhas referentes às línguas e/ou variedades que fazemos em todos os níveis possíveis: individualmente, em comunidades de falas, nacionalmente, ou até mesmo entre diferentes nações. Defendemos aqui que educação bilíngue *é* política linguística. Trata-se de uma modalidade de ensino que precisa lidar constantemente com escolhas entre duas ou mais línguas. A escolha de uma norma padrão e de uma variedade do inglês feita por um professor em uma escola bilíngue, por exemplo, assim como os momentos que opta por usar a língua adicional ou a língua materna dos alunos em sala de aula, não servem apenas como exemplos do processo de ensino/aprendizagem de um idioma, mas também como exemplos de política linguística. Nessa tentativa de buscar entender *porque* e *como* determinadas línguas são utilizadas em determinados contextos, também nos alinhamos com Spolsky quando defende que política linguística possui três componentes independentes mas interrelacionados: prática, crenças e gestão.

Cada um desses componentes influenciará de alguma forma nas escolhas linguísticas que fazemos e, consequentemente, na elaboração de políticas linguísticas. Spolsky (2021) argumenta que a *prática* seria o componente mais importante, uma vez que representa a "real" política linguística, ou seja, como ela acontece de fato em um dado contexto. Similar a termos utilizados por outros autores, como etnografia da fala (Hymes, 1967) ou ecologia linguística (Shohamy, 2006), a prática, de acordo com Spolsky (2021), refere-se às recorrentes escolhas linguísticas que fazemos e ao comportamento que adotamos diante de uma determinada língua ou variedade. Trata-se de um componente observável, que está ligado às nossas ações linguísticas. Independentemente da presença ou não de políticas explícitas, a expansão do uso

[38] Do original: "A comprehensive review of the literature on bilingual education also suggests that it is a highly political issue on many levels. For instance, some have noted that bilingual education policies are seldom actually assessed on the basis of educational research and theory alone, but are instead shaped and determined by external influences such as political ideology" (May; Dam, 2014, p. 1).
[39] Do original: "Language policy is all about choices" (Spolsky, 2009, p. 1).

do inglês ao redor do mundo é um exemplo da relevância do componente prática linguística. De igual forma pode ser dito com relação ao interesse dos brasileiros por uma educação bilíngue português-inglês.

Com relação ao componente das *crenças*, Nascimento e Sousa (2024) já identificaram uma imprecisão nos trabalhos de Spolsky para diferenciar os termos "crenças" e "ideologias", nos quais ambos já foram definidos da mesma forma ou usados de maneira intermutável. Contudo, as autoras apontam que em 2021, na sua última obra, Spolsky sugere que ideologia faria referência a um sistema mais organizado, enquanto crença seria um termo mais flexível. Ao longo do nosso trabalho, optamos pelo uso do termo "crenças" por ser adotado com mais recorrência por Spolsky, uma das principais referências teóricas da nossa pesquisa. Spolsky (2009) descreve as crenças como os valores, positivos ou negativos, atribuídos a determinadas línguas, variedades e/ou seus usos linguísticos. Podemos dizer que as crenças revelam como indivíduos, grupos ou até mesmo nações, dão preferência a certas línguas e/ou variedades em determinados contextos. Enquanto uma variedade pode ser considerada padrão, muitas outras são estigmatizadas.

De acordo com a pesquisa realizada por Silva (2021) com seis educadores de uma escola bilíngue na Paraíba, foi verificado que todos os entrevistados compartilham da crença de que a língua inglesa desempenha um papel fundamental para seus alunos. Os colaboradores citaram fatores como o uso desse idioma no mundo globalizado e no mundo digital, a possibilidade de conectar-se com outras culturas, o maior acesso a bens e materiais, entre outras vantagens. Essa crença da importância do inglês está diretamente ligada ao aumento na procura por uma educação bilíngue, conforme destacam Megale e Liberali (2016, p. 11):

> O status que a língua inglesa atingiu no mundo globalizado e, especialmente, no Brasil acabou por despertar o interesse não só pela aprendizagem dessa língua como uma língua estrangeira em escolas regulares ou institutos de idiomas, mas nos últimos anos tem significado também um avanço muito grande no número de escolas bilíngues.

Os Estados Unidos são mais um exemplo do importante papel das crenças. Até o dia 01 de março de 2025, através da Ordem Executiva 14224 assinada pelo presidente Donald Trump, o país não possuía uma política linguística explícita que definia o inglês como língua oficial. Contudo, mesmo antes de Trump estabelecer o inglês como idioma oficial, a crença de um país monolíngue compartilhada por muitos de seus cidadãos já era um dos fatores que dificultavam o desenvolvimento do bilinguismo nesse país. Diferentemente do Brasil, onde a educação

bilíngue se expande cada vez mais, movida principalmente pela crença da sua população nos potenciais benefícios desse tipo de ensino.

Por fim, o componente da *gestão* diz respeito ao esforço explícito para influenciar tanto às práticas quanto às crenças linguísticas. Spolsky (2021) opta por usar o termo "gestão" ao invés de "planejamento" pois acredita que o último foi bastante usado nos estudos linguísticos para se referir às tentativas de correções de problemas sociais em países recentemente independentes na década de 50 e 60. De acordo com o autor, a gestão procura manipular diretamente como as línguas podem ou devem ser usadas em contextos específicos. Essa tentativa de controlar ou influenciar comportamentos linguísticos costuma ser imposta por indivíduos ou entidades que detém algum tipo de poder ou autoridade sob outros. Leis elaboradas por governos em âmbito nacional são exemplos de gestão, mas regras estabelecidas por uma mãe sobre qual língua a família deve utilizar quando estiver à mesa também é um exemplo desse componente de política linguística.

Na educação bilíngue, mais especificamente, percebemos a influência das crenças linguísticas quando identificamos que a maioria das escolas que ofertam esse tipo de ensino, tanto na Paraíba quanto no restante do país, optam pela língua inglesa como língua adicional. O interesse por esse idioma revela a crença do povo brasileiro nas oportunidades que o inglês pode proporcionar, como vantagens profissionais para o futuro dos jovens aprendizes. Sobre exemplos de gestão do inglês nas escolas bilíngues, temos diferentes formas de distribuição da carga horária entre os idiomas, assim como quais disciplinas, se não todas, serão ministradas nas duas línguas ou apenas na L1. Por fim, observamos exemplos do componente da prática no ensino bilíngue dentro da sala de aula, quando o professor alterna entre os idiomas dependendo dos seus objetivos pedagógicos, ou também ao escolher quais erros linguísticos dos seus alunos serão corrigidos. Os três componentes destacados por Spolsky servirão de base para nossa análise da língua inglesa em uma escola bilíngue, buscando entender a dinâmica entre a maneira como essa língua é gerenciada na escola, como os professores percebem o papel do inglês nesse contexto, e como seu uso de fato acontece em sala de aula.

Nossa pesquisa investigará os componentes da Política Linguística dentro do domínio de uma escola bilíngue pública. A noção de domínio, definida por Fishman (1972) como um espaço social, é importante uma vez que cada domínio possui sua própria política, com mecanismos internos específicos, mas que também são influenciados por mecanismos externos. Fishman distingue três características que definirão o tipo de domínio: participantes, localização e tópico. Os participantes são definidos a partir de seus papéis sociais e como se

relacionam entre si. A localização refere-se ao espaço físico juntamente com sua função social. O tópico está relacionado aos assuntos que são apropriados conversar dentro do domínio. Levando em conta nossa pesquisa, podemos descrever os participantes como os professores, diretores e estudantes, a localização sendo a estrutura física da escola e seu papel na educação das crianças, e o tópico como os temas típicos abordados na interação entre professores e alunos, por exemplo. Fishman desenvolveu esse conceito para descrever os usos linguísticos dentro de sociedades multilíngues. Ainda que o bilinguismo possa não ter uma forte presença dentro do domínio familiar dos alunos da escola Dom José Maria Pires, argumentamos que no domínio da internet a língua inglesa está cada vez mais presente na vida dos jovens estudantes, não se limitando então apenas ao domínio da escola.

É importante destacarmos que políticas linguísticas acontecem tanto em nível macro, como políticas voltadas para toda a nação, quanto em nível micro, como dentro do domínio de uma escola, de uma sala de aula. Johnson (2013, p. 191, grifo do original) define esses dois níveis da seguinte forma:

> *Políticas linguísticas de nível macro* são políticas linguísticas que são criadas fora do contexto em que a política linguística é interpretada e apropriada. *Políticas linguística de nível micro* são políticas linguísticas criadas dentro do contexto em que são interpretadas e apropriadas.[40]

Sendo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue seriam um exemplo de política linguística em nível macro, na qual o documento foi desenvolvido para ser aplicado em todo o território brasileiro. Ainda que um Projeto Político-Pedagógico de uma escola não seja necessariamente uma política linguística em si, consideramos o PPP da escola Dom José Maria Pires um exemplo de política linguística em nível micro por ser um documento norteador de como lidar com a dinâmica de ensino de duas línguas, a língua materna e a língua adicional. Reforçamos também que até mesmo as escolhas feitas por um professor em sala de aula, principalmente na educação bilíngue, podem representar exemplos de nível micro de política linguística. Vale ressaltar que, ainda baseado em Johnson (2013), dentro da perspectiva da sala de aula, o PPP de uma escola pode ser compreendido como uma política de nível macro, ou seja, a amplitude do nível se modifica de acordo com o ponto de vista.

Concordamos com Cooper (1989), quando o autor defende que limitar nossos estudos apenas para situações de políticas em larga escala causaria um empobrecimento do campo.

---

[40] Do original: "*Macro-level language policies* are language policies that are created outside of the context in which the language policy is interpreted and appropriated. *Micro-level language policies* are language policies created within the context in which they are interpreted and appropriated" (Johnson, 2013, p. 191, grifo do original).

Todos os níveis de política linguística merecem ser levados em consideração para entendermos o real impacto na educação linguística dos alunos, afinal de contas, conforme argumentam Liddicoat e Baldauf Jr. (2008, p. 11), "nenhuma política em nível macro é transmitida diretamente e sem modificação para o contexto local"[41].

Ao voltarmos nossa atenção para políticas linguísticas em nível micro, devemos destacar a importância da agentividade dos professores. Ainda que Johnson (2015) não utilize explicitamente o termo "agentividade docente", optamos por adotar essa terminologia com base na concepção do autor de Política Linguística como um processo, no qual o professor atua como agente responsável pela criação, interpretação e apropriação das políticas linguísticas. Johnson aponta que políticas linguísticas em nível macro são o resultado de múltiplos discursos, construídos no presente e no passado, muitas vezes conflitantes, e que cabe aos educadores recontextualizá-las em suas práticas.

Essa interpretação e apropriação das políticas será influenciada pelas ideologias dos professores, que podem ressignificá-las de acordo com seus contextos de atuação. Em outro momento, Johnson (2009) verificou que duas professoras da Filadélfia, que devido a suas crenças divergentes sobre qual seria a melhor forma de educação bilíngue, interpretaram diferentemente trechos da política linguística no âmbito nacional *No Child Left Behind*. Essa ação dos professores, mesmo quando feita de forma intuitiva ou pouco reflexiva, é considerada política (Cunha, 2007). Todavia, Tollefson (2013) destaca a necessidade de educadores saberem "ler" criticamente as políticas linguísticas que envolvem o ambiente educacional, para compreender possíveis implicações sociais que terão no contexto local. Throop (2007, p. 51) reitera esse posicionamento ao afirmar que o entendimento de políticas linguísticas "pode ajudar professores a encontrar espaços para (re)criar políticas mais apropriadas para seus alunos"[42].

Seguindo essa mesma linha, Rajagopalan argumenta que "no mesmo tempo em que cabe a ele [o professor] contribuir para o sucesso da política adotada em nível macro, o professor não pode se furtar do dever de procurar influenciá-la" (2014, p. 74). Logo, para que os professores não sejam apenas ""soldados" do sistema"[43] (Shohamy, 2006, p. 78), que simplesmente reproduzem sem nenhuma tipo de criticidade o que está presente nos documentos

[41] Do original: "No macro-level policy is transmitted directly and unmodified to a local context" (Liddicoat; Baldauf Jr., 2008, p. 11).
[42] Do original: "can help teachers find spaces to (re)create policy that better serves their students" (Throop, 2007, p. 51).
[43] Do original: ""soldiers" of the system" (Shohamy, 2006, p. 78).

oficiais, argumentamos ser essencial para o sucesso da educação bilíngue que o professor entenda seu papel de agente político ao avaliar suas escolhas em sala de aula, levando em consideração o perfil dos seus estudantes e as características do contexto local, antes de interpretar e se apropriar das políticas linguísticas impostas nos diferentes níveis. Defendemos que os professores não são responsáveis apenas por ensinar línguas e conteúdo, mas, por lidarem diretamente com os estudantes, são os principais agentes no reforço ou combate a ideologias e práticas linguísticas (Sousa, 2019).

Especificamente sobre a promoção de escolas bilíngues, García e Lin (2017) defendem que políticas linguísticas em nível macro são necessárias, mas que a simples existência dessas políticas não é suficiente. Isso fica evidente em pesquisas como a de Hornberger (2003), na qual a autora conclui que se a sociedade peruana não valorizar a língua quíchua tanto quanto a espanhola, o fracasso do projeto bilíngue de políticas linguísticas do Peru seria inevitável. Em outro contexto, García (2009) cita a Irlanda, que apesar das tentativas de políticas que incentivem o gaélico irlandês, ainda encontra dificuldade na promoção desse idioma por falta de uso fora do ambiente escolar. A autora argumenta que haverá obstáculos para aceitação de uma educação bilíngue quando a comunidade não perceber a necessidade de uma das línguas. Acreditamos que esse problema não ocorre na maior parte do Brasil, uma vez que há uma forte crença da necessidade da língua inglesa para promoção social, além de haver uma grande facilidade em encontrar esse idioma sendo usado fora das escolas.

Outro exemplo refere-se ao obstáculo identificado por Schiffman (2006) na França, onde havia uma falta de profissionais qualificados. Apesar de políticas linguísticas incentivarem a educação bilíngue no país, não havia professores fluentes nas duas línguas (francês e línguas locais), o que levou a não implementação dessa política. Podemos especular que muitas regiões do Brasil terão esse mesmo desafio e que o número não suficiente de professores fluentes em inglês imponha limitações à oferta de educação bilíngue no país. Em busca de promover uma educação bilíngue eficiente, defendemos a necessidade de mais pesquisas que levem em conta a relação entre as políticas linguísticas existentes e as especificidades dos contextos locais onde esse tipo de escola se encontra.

Além do contexto político e social da nossa pesquisa, outras questões ligadas ao campo da Política Linguística mostram-se relevantes para aprofundar o entendimento de educação bilíngue. A gestão, representada aqui, principalmente, por documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Plurilíngue e o Projeto Político-Pedagógico da escola Dom José Maria Pires, impacta nas crenças e práticas envolvidas no processo de

ensino das línguas portuguesa e inglesa. As crenças dos colaboradores, a diretora e os professores, sobre temas como o papel da educação bilíngue e do inglês para a vida e futuro dos seus alunos também devem influenciar de diversos modos a dinâmica de sala de aula. As práticas dos professores permitem que observemos como o impacto da gestão e das crenças em relação à educação bilíngue se reflete durante as aulas. A própria pedagogia *translanguaging* é um exemplo de como esse componente da prática pode se manifestar nas interações entre professores e alunos. Reforçamos, mais uma vez, que apesar dos poucos exemplos na literatura de estudos de educação bilíngue sob a ótica da Política Linguística, a perspectiva desse campo pode contribuir significativamente para novas reflexões e contribuições para essa modalidade de ensino que vem ganhando popularidade no Brasil e em João Pessoa.

3. METODOLOGIA

No presente capítulo, apresentamos nossa metodologia de pesquisa, caracterizando os pressupostos da abordagem metodológica adotada, os instrumentos que utilizamos para coleta e geração dos dados, a descrição do perfil dos colaboradores e do contexto da pesquisa, e finalizamos com a descrição do processo de análise dos dados.

a) Pressupostos metodológicos

O caráter interdisciplinar da Linguística Aplicada permite a utilização de uma pluralidade de teorias e métodos de pesquisa. Conforme mencionamos na introdução, para alcançar os objetivos traçados para o nosso estudo, inserimos esta pesquisa no paradigma qualitativo de cunho interpretativista. De acordo com Sampieri *et al.* (2013), trata-se de uma abordagem naturalista, uma vez que a pesquisa ocorre no seu contexto natural, e interpretativista pois busca atribuir sentido para os fenômenos que ali ocorrem. O caráter interpretativista da pesquisa focaliza na construção de significado a partir das práticas e interações sociais dos colaboradores. Adicionalmente, segundo Lin (2015, p. 23-24, grifo do original), esse tipo de pesquisa busca "alcançar a compreensão de *como* (diferentes grupos socioculturais de) pessoas estão fazendo *o que* estão fazendo e também *por que* (mas respondendo "por que" em termos de significados humanos, razões, e não em termos de

causalidade física).”[44]. Nossas escolhas metodológicas visam refletir nossa intenção de que os colaboradores tenham suas vozes devidamente representadas ao longo da pesquisa.

Compreendendo política como um “processo sociocultural situado”[45], conforme aponta McCarty (2015, p. 81), fez-se necessário nos inserirmos no domínio da Escola Dom José Maria Pires, vivenciando e examinando as particularidades dessa instituição. Utilizamos uma abordagem de natureza etnográfica para nossa pesquisa, na qual privilegia o ponto de vista dos colaboradores e procura desenvolver uma compreensão mais detalhada de um contexto específico. Consideramos essa abordagem mais apropriada para descrever e interpretar a subjetividade e complexidade das relações entre documentos, crenças e práticas voltadas à educação bilíngue.

Apesar das pesquisas etnográficas terem suas origens na Antropologia, essa metodologia se aproxima do campo da Linguística quando Gumperz e Hymes (1972) desenvolvem a etnografia da comunicação. Estudos etnográficos, principalmente na área da educação, se tornaram cada vez mais populares. No campo da Política Linguística, Hornberger (1988) conduz uma das primeiras pesquisas ao investigar a língua quíchua e a educação bilíngue no Peru. Desde então, o uso da abordagem etnográfica vem crescendo em contextos multilíngues.

Muitos autores destacam a relevância da etnografia em estudos de Política Linguística (Mejía, 2002; Canagarajah, 2006; Johnson, 2009; McCarty, 2015; Hornberger, 2015), pois essa metodologia auxilia na compreensão das múltiplas camadas das políticas linguísticas: criação, interpretação e apropriação. De acordo com Johnson (2009), a etnografia permite desenvolver uma conexão entre os níveis macro e micro. Essa abordagem promove, por exemplo, a observação do processo de interpretação e apropriação de documentos “oficiais” (nível macro) pelos professores em suas práticas de sala de aula (nível micro). Sendo assim, essa abordagem metodológica possibilita a compreensão e/ou resolução da tensão entre políticas oficiais e a prática local (Johnson; Freeman, 2010).

Além de revelar as conexões (ou falta delas) entre políticas *top-down* e *bottom-up*[46], Hornberger e Johnson (2011) destacam uma série de outros potenciais benefícios da pesquisa

[44] Do original: “achieve understanding of *how* (different sociocultural groups of) people are doing *what* they are doing and also *why* (but answering “why” in terms of human meanings, reasons, and not in terms of physical causation)” (Lin, 2015, p. 23-24, grifo do original).
[45] Do original: “situated sociocultural process” (McCarty, 2015, p. 81).
[46] Políticas *top-down* são desenvolvidas e impostas por grupos que detêm poder, de cima para baixo, e sem a participação dos agentes onde serão aplicadas. Políticas *bottom-up* começam de baixo para cima, contam com a influência de agentes que fazem parte do contexto onde serão aplicadas.

etnográfica no campo da Política Linguística. De acordo com os autores, essa abordagem ajuda na promoção de discursos e ideologias contra-hegemônicas, na produção de *insights* sobre o planejamento de *corpus*, *status* e/ou aquisição[47], na exposição de vozes e motivações muitas vezes invisíveis, e na descoberta de consequências não previstas ou intencionais das políticas linguísticas. Quando os autores concluem que a etnografia tem "seu valor na defesa de diversidade linguística, educação multilíngue, e justiça social ao redor do mundo"[48] (*ibid.*, p. 286), essa abordagem mostra-se ainda mais relevante para os objetivos da nossa pesquisa.

Vale a pena reforçar que o objetivo principal da pesquisa etnográfica, assim como o nosso, não é a produção de respostas generalizantes (Hornberger, 2015). Todavia, segundo McCarty (2015, p. 83), "apesar de as respostas para as perguntas de pesquisas etnográficas serem específicas a um contexto, elas devem ter lições transferíveis"[49]. Cabe aos pesquisadores analisarem quais respostas são aplicáveis para cada contexto. Além disso, Canagarajah (2006, p. 158) enfatiza que os pesquisadores podem contribuir com o que ele chama de "ciclo de política linguística"[50], proporcionando *feedback* antes, durante e depois de implementações de políticas linguísticas. Logo, esperamos contribuir com esse ciclo ao construir conhecimento em colaboração com todos os envolvidos na pesquisa.

b) Instrumentos de coleta e geração de dados

Considerando que a investigação da educação bilíngue a partir da ótica da Política Linguística é o objetivo geral da nossa pesquisa, adotamos uma variedade de instrumentos de geração e coleta de dados, conforme é característico de pesquisas etnográficas. Ao longo da pesquisa utilizamos análise de documentos oficiais, questionários preliminares, entrevistas semiestruturadas, diário de campo, observações em sala de aula e observação de reunião pedagógica. Acreditamos que essa diversidade de procedimentos permitiu compreender mais profundamente as características da educação bilíngue que é promovida na Escola Dom José Maria Pires.

---

[47] Planejamento de *corpus* refere-se à forma da língua, como criação de novos termos. Planejamento de *status* refere-se à importância que uma língua tem em relação a outras. Planejamento de aquisição refere-se ao aumento de número de usuários ou usos de uma língua ou variedade (Cooper, 1989).

[48] Do original: "its value in championing language diversity, multilingual education, and social justice around the world" (Hornberger; Johnson, 2011, p. 286).

[49] Do original: "Although the answers to ethnographic research questions are context-specific, they should have transferable lessons" (McCarty, 2015, p. 83).

[50] Do original: "language policy cycle" (Canagarajah, 2006, p. 158).

Inicialmente examinamos os seguintes documentos: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue, o Projeto Político-Pedagógico[51] (PPP) da escola para o ano letivo de 2024, um edital para seleção de professores de 2019, e um edital para seleção de novos alunos de 2023. Estes dois últimos nos ajudaram a entender melhor o perfil de professores e alunos que encontraríamos na escola. Em seguida, a análise do PPP foi a porta de entrada para conhecer um exemplo de política linguística explícita, na qual revelaria como funciona a gestão do inglês e do português na escola, assim como possíveis crenças sobre essas línguas. Por fim, as diretrizes do CNE foram necessárias para desvendar se, apesar de ainda não terem sido homologadas, já estavam sendo levadas em consideração na maneira que a educação bilíngue estava sendo promovida pela escola.

Destacamos que por mais importante que seja essa análise documental, sem a ação dos agentes esses documentos significam muito pouco e não revelam a "real" política linguística (Spolsky, 2009). Logo, fez-se necessário nos aproximarmos daqueles que seriam os colaboradores da pesquisa. Após a aprovação do nosso projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba sob o número do parecer 7.182.930 (cf. APÊNDICE A), aplicamos questionários preliminares (cf. APÊNDICE B) para a direção e os professores para coletar informação sobre a formação acadêmica e as experiências profissionais com o ensino de inglês e educação bilíngue de cada um deles, servindo também de material de apoio para o desenvolvimento das entrevistas que viriam mais adiante.

As entrevistas semiestruturadas (cf. APÊNDICE C) proporcionaram um aprofundamento sobre as crenças, gestão e práticas do inglês e português por esses profissionais. Os colaboradores (uma diretora e seis professores) foram perguntados, por exemplo, sobre como compreendem a educação bilíngue, o papel dessa modalidade de ensino e da língua inglesa no futuro dos seus alunos, as diferentes dinâmicas de usos das línguas inglesa e portuguesa na escola, e as mudanças nas práticas pedagógicas para promoção da educação bilíngue. Voltamos a campo para realizar uma segunda entrevista (cf. APÊNDICE D) com cada professor com o intuito de complementar as informações iniciais, principalmente, sobre *translanguaging*, influência do contexto local na prática e desafios para o desenvolvimento da educação bilíngue na escola. Para alcançar nossos objetivos específicos, as entrevistas permitiram destacar as vozes dos colaboradores e revelar, principalmente, suas crenças sobre

[51] A pedido da direção da escola, não disponibilizamos o PPP na sua íntegra.

temas como o papel do inglês para vida dos alunos, a definição e importância da educação bilíngue e as características mais relevantes do contexto local. O Quadro 4 mostra as datas e duração das entrevistas, de acordo com o pseudônimo escolhido para preservar o anonimato de cada colaborador.

Quadro 4 – Entrevistas com os colaboradores.

Colaboradores	**Datas das entrevistas**	**Duração das entrevistas**
Gabriela	27/11/2024	27 minutos
Bruna	27/11/2024	21 minutos
Adriano	28/11/2024 13/05/2025	23 minutos 10 minutos
Eduardo	02/12/2024 13/05/2025	33 minutos 13 minutos
Breno	06/12/2024 13/05/2025	44 minutos 59 minutos
Larissa	13/03/2025 13/05/2025	23 minutos 27 minutos
Marina	20/03/2025 15/05/2025	13 minutos 10 minutos

Fonte: elaboração própria.

Todas as entrevistas foram gravadas com a devida autorização dos colaboradores que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (cf. APÊNDICE E). Posteriormente, fizemos transcrições livres com auxílio da inteligência artificial Zapia. Contudo, por motivos éticos e com o intuito de preservar a opinião dos nossos colaboradores, optamos por não anexar à tese a transcrição completa das entrevistas. Quanto aos excertos das entrevistas que apresentaremos na tese, estes poderão conter marcadores discursivos típicos da oralidade, como "aí", "né?", entre outros. Todavia, também motivados por preocupações éticas, fizemos adequações na concordância e regência de alguns trechos.

Para não limitarmos nossos dados ao discurso presente nos documentos oficiais e nas falas dos colaboradores, concomitantemente às entrevistas, foram feitas observações da ação docente em sala de aula. O objetivo das observações das aulas foi investigar, principalmente, o componente da prática da Política Linguística. Foi preciso observar e examinar como de fato a educação bilíngue ocorria durantes as aulas, analisando as escolhas e comportamentos dos

professores em relação às duas línguas de instrução. Optamos por observar apenas as aulas "bilíngues", aquelas em que os professores usavam a língua inglesa para ministrar o conteúdo. No Quadro 5 destacamos quando essas observações ocorreram e quantas aulas foram observadas[52]. Vale mencionar que como todas as aulas da professora Bruna são em inglês, foi possível obter um número maior de observações.

Quadro 5 – Observação das aulas.

Colaboradores	**Datas das observações**	**Total de aulas observadas**
Bruna	20/02/2025 25/02/2025	4 aulas 4 aulas
Eduardo	10/03/2025	2 aulas
Adriano	17/03/2025	2 aulas
Marina	20/03/2025	2 aulas
Breno	11/04/2025	3 aulas

Fonte: elaboração própria.

Nossa imersão na escola também resultou em um diário de campo. Esses registros foram feitos durante as visitas à escola, mas principalmente durante as observações em sala de aula. Durante as aulas, conduzimos observações ativas, fazendo anotações e tecendo comentários no diário constantemente. Também foi possível registrar momentos de comunicação não-verbal dos professores e alunos. Ao final de cada encontro, buscamos complementar as anotações com nossas reflexões sobre as aulas, tentando interpretar tudo que foi presenciado. A riqueza de detalhes sobre os colaboradores e suas práticas docentes em sala foi essencial para nossa análise posterior.

Além das observações das aulas, tivemos a oportunidade de observar uma reunião pedagógica realizada em março de 2025. Com três horas de duração aproximadamente, a reunião contou com a participação da diretora acadêmica e de 17 professores, incluindo os dois coordenadores de inglês. A coordenação de inglês fica encarregada de conduzir a parte final dessas reuniões, que ocorrem quinzenalmente, oferecendo suporte pedagógico específico para os professores de disciplinas bilíngues.

Canagarajah (2006) defende que a multiplicidade de instrumentos de coleta de dados é essencial para permitir uma verificação cruzada das descobertas, enriquecendo assim a

[52] Apenas um dos professores pediu para que sua aula não fosse observada.

pesquisa. Apesar da importância da pluralidade desses procedimentos, ressaltamos o papel do próprio pesquisador, considerado por McCarty (2015) como o instrumento de pesquisa primário em uma abordagem de natureza etnográfica, pois é o nosso trabalho *in loco* que possibilitará uma compreensão das crenças e mecanismos que influenciam as escolhas e atitudes dos nossos colaboradores em relação à língua inglesa e à educação bilíngue.

c) Contexto da pesquisa

A Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Bilíngue Dom José Maria Pires está localizada no bairro Alto do Mateus, no município de João Pessoa, conforme mostramos na Figura 2. Inaugurada no dia 29 de janeiro de 2018[53], a escola contava com turmas de sexto ano do Ensino Fundamental. Atualmente, a escola possui turmas do sexto ao nono ano. De acordo com o PPP do ano de 2024, a escola Dom José Maria Pires possui 259 alunos matriculados, 19 professores de disciplinas regulares e 8 professores do currículo diversificado. De acordo com informações coletadas pela própria escola (Almeida, 2024), essa região, assim como os bairros vizinhos, é composta em sua maioria por famílias de baixa renda e crianças oriundas de escolas públicas. Mais adiante veremos no discurso dos professores que esse contexto socioeconômico dos alunos influencia na maneira como a educação bilíngue é vista e promovida na escola.

Figura 2 – Localização da escola.



Fonte: Google Maps

Em 2019, alguns professores participaram de uma formação continuada nos EUA para aprofundarem seus conhecimentos sobre educação bilíngue e sobre a abordagem *Content and*

[53] A escola foi inaugurada em 2018, porém sua criação foi formalmente consolidada apenas em 2019 pela Medida Provisória com força de lei nº 72/19.

Language Integrated Learning (CLIL) ou Ensino Integrado de Conteúdo e Língua. Além dessa experiência de intercâmbio, a escola contou com o apoio de uma *fellow* estadunidense durante o período de um ano, enviada pelo Consulado/Embaixada dos EUA para trabalhar com o corpo docente e direção, quando pôde auxiliar na reestruturação do currículo escolar.

Atualmente, a escola conta com currículo comum e currículo paralelo. Este não oferece disciplinas bilíngues e os professores são contratados como prestadores de serviço. Algumas das disciplinas do currículo paralelo incluem: reforço de inglês, reforço de matemática, apoio pedagógico, educação digital, entre outras. O currículo comum, por outro lado, refere-se às disciplinas obrigatórias e conta com professores concursados. Nesse currículo, todas as disciplinas são bilíngues. Ofertando ensino em tempo integral, a escola Dom José Maria Pires ainda oferece ao corpo discente a possibilidade de cursar disciplinas eletivas no turno da tarde, como *conversation club*, música, teatro, xadrez, *etc*.

Uma vez que nem o estado da Paraíba, nem o município de João Pessoa, possuem legislação específica para o funcionamento de escolas bilíngues, coube a própria escola definir como a educação bilíngue seria estruturada e ofertada ao público. Sendo assim, o Projeto Político-Pedagógico da escola é o único documento oficial em vigor que aborda especificamente a questão da educação bilíngue. O PPP foi construído coletivamente, com a participação dos professores e gestores, além de contribuições de alunos, familiares e toda a comunidade acadêmica. Além de trazer definições para conceitos como língua, bilinguismo e educação bilíngue, outros temas abordados no documento são: breve histórico sobre a escola e sua caracterização, a equipe pedagógica e administrativa, descrição da abordagem CLIL, estrutura curricular e processo avaliativo.

Outro obstáculo para a implementação dessa modalidade de ensino refere-se à falta de formação inicial dos professores que contemple educação bilíngue. Todos os professores entrevistados tiveram suas primeiras experiências com ensino bilíngue apenas ao ingressarem na escola Dom José Maria Pires. O Quadro 6 apresenta um breve perfil dos nossos colaboradores, destacando a formação acadêmica, experiência profissional com educação bilíngue e proficiência na língua inglesa.

Quadro 6 – Perfil dos colaboradores.

Colaboradores	Disciplina	Formação acadêmica	Experiência com educação bilíngue[54]	Autodeclaração da proficiência em inglês[55]
Adriano	Educação Física	Doutorado incompleto em Educação Física	8 anos	B1
Bruna	Inglês Curso[56]	Mestrado completo em Linguística	3 anos	C1
Eduardo	Matemática	Mestrado completo em Matemática	8 anos	B1
Breno	Geografia	Mestrado completo em Ensino de Geografia	8 anos	B2
Larissa	Ciências	Mestrado completo em Botânica	3 anos	B2
Marina	Educação Física	Doutorado completo em Biotecnologia da Saúde	3 anos	B1
Gabriela	Direção	Mestrado completo em Artes	8 anos	

Fonte: elaboração própria.

Como forma de suprir essa limitação na formação dos professores, em 2023, a escola criou uma coordenação bilíngue composta por dois dos seus professores de inglês, desenvolvendo um trabalho semelhante ao iniciado pela *fellow* estadunidense. Essa coordenação é responsável por proporcionar momentos de formação continuada aos docentes das disciplinas do currículo comum. Entre as atribuições da coordenação bilíngue podemos citar: acompanhamento quinzenal nas aulas bilíngues, auxílio na implementação da abordagem CLIL, identificação de limitações nas aulas e como superá-las, *feedback* destacando pontos positivos e negativos das aulas, replanejamento de aulas e avaliações, e suporte pedagógico.

Vale destacar que apenas foram procurados os professores responsáveis por disciplinas com aulas "bilíngues" para participar da pesquisa. Ao final do período de coleta de dados, conseguimos entrevistar 6 (seis) professores responsáveis por disciplinas bilíngues na escola.

[54] Até o ano de 2025.
[55] Os professores que lecionam disciplina em língua inglesa foram perguntados como avaliam seu nível de proficiência em inglês de acordo com o CEFR.
[56] Inglês Curso é a denominação atribuída à disciplina responsável pelo ensino da língua inglesa.

Apesar de haver mais professores que lecionam disciplinas em língua inglesa, acreditamos que os seis que aceitaram colaborar com a pesquisa representam um número suficiente para nos proporcionar uma noção ampla da gestão, crenças e práticas linguísticas dos educadores.

d) Análise dos dados

Como é característico do enfoque qualitativo (Sampieri *et al.*, 2013), nossa coleta e geração dos dados e as análises foram realizadas praticamente concomitantemente. Realizamos a triangulação dos dados coletados e gerados a partir da análise documental, questionários, entrevistas, diário e observações. Nosso procedimento de análise não ocorreu de forma linear, mas houve um movimento de idas e vindas, no qual os dados eram constantemente reexaminados e ressignificados.

Adotamos como procedimento de análise dos dados a Análise Temática (AT). Em mais um exemplo do caráter interdisciplinar da Linguística Aplicada, utilizamos aqui um método de análise que surgiu no campo da Psicologia. Braun e Clarke (2006, p. 79), pioneiras desse método, definem a AT como "um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) existentes em dados"[57]. Entre as vantagens da AT, as autoras defendem sua flexibilidade, permitindo que seja usada por diferentes epistemologias e por uma variedade de perguntas de pesquisa.

Sobre a definição de temas, Braun e Clarke explicam que eles devem acontecer com certa recorrência nos dados e devem informar algo importante em relação às perguntas de pesquisa. As autoras ressaltam, todavia, que na AT os temas não simplesmente "emergem" dos dados, cabe aos pesquisadores adotarem uma postura ativa ao selecionar o que é um tema e quais temas serão relevantes para pesquisa. O Quadro 7 apresenta a sequência das fases da AT de acordo com as autoras.

Quadro 7 – Fases da AT.

Fases	**Descrição**
1. Familiarizando-se com seus dados	Transcrição dos dados, leitura e releitura dos dados.
2. Gerando códigos iniciais	Codificação das características interessantes dos dados de forma sistemática.

[57] Do original: "a method for identifying, analysing and reporting patterns (themes) within data" (Braun; Clarke, 2006, p. 79).

3. Procurando por temas	Agrupamento de códigos em temas potenciais.
4. Revisando os temas	Verificação se os temas funcionam em relação aos excertos codificados e ao conjunto de dados como um todo.
5. Definindo e nomeando os temas	Análise contínua as especificidades de cada tema e a história geral que a análise conta, gerando nomes para cada tema.
6. Produzindo o relatório	Última oportunidade para análise. Seleção de exemplos convincentes de trechos, análise final dos trechos selecionados, relacionando a análise com as questões de pesquisa e a literatura, e produzindo um texto acadêmico.

Fonte: adaptado de Braun e Clarke (2006).

Conscientes de que essa análise não é feita em um vácuo epistemológico, reforçamos que adotamos as lentes da Política Linguística ao procurar pelos temas mais relevantes. Também tivemos nossos objetivos de pesquisa em mente ao analisar e organizar as narrativas desenvolvidas a partir dos dados coletados. Todo esse processo foi feito com o intuito de contar a história da educação bilíngue na escola Dom José Maria Pires da maneira mais fidedigna possível.

No capítulo seguinte, iniciamos a análise dos dados relacionados aos componentes gestão, crenças e prática. Esperamos que nossa análise tenha permitido uma compreensão da "real" Política Linguística, assim como da caracterização da educação bilíngue praticada na escola.

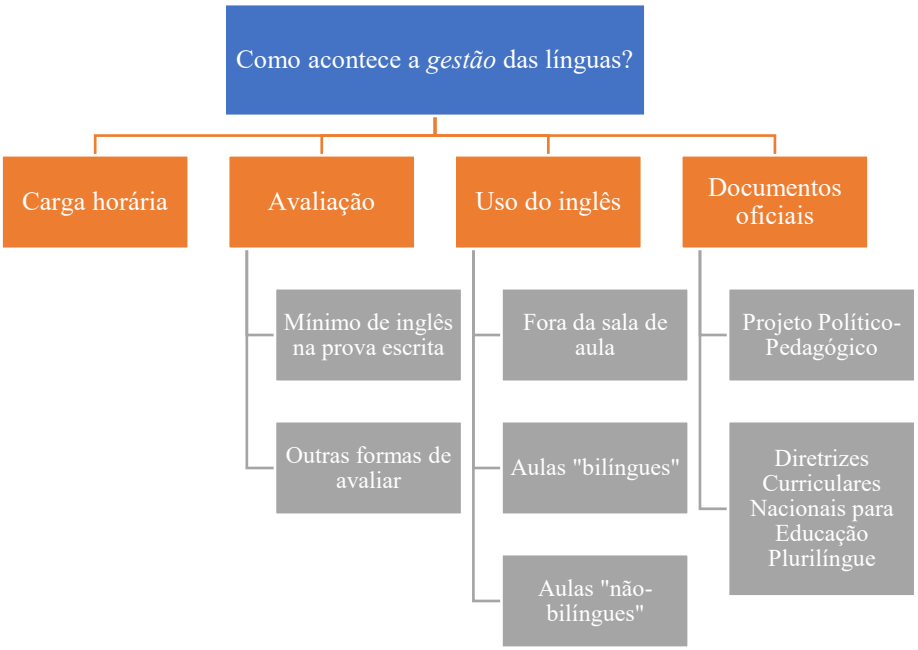
4. A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA ESCOLA DOM JOSÉ MARIA PIRES: GESTÃO, CRENÇAS E PRÁTICAS

Apresentamos nesse capítulo o resultado e a análise dos dados coletados e gerados. A partir da Análise Temática e com os objetivos da pesquisa em mente, escolhemos dividir o capítulo em três seções respondendo as seguintes perguntas sobre a educação bilíngue na escola Dom José Maria Pires: como acontece a *gestão* das línguas? Quais *crenças* influenciam o ensino bilíngue? Como acontece na *prática* a educação bilíngue?

4.1. Como acontece a *gestão* das línguas?

Quando falamos de gestão como componente das políticas linguísticas na educação bilíngue, estamos nos referindo à tentativa explícita, muitas vezes através de documentos oficiais, de influenciar as crenças e/ou práticas relacionadas às línguas (Spolsky, 2009). Nessa primeira seção, veremos como se dá a gestão do inglês e português na Escola Dom José Maria Pires no que diz respeito a temas que se destacaram durante a Análise Temática (AT) das entrevistas, observações e Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. A Figura 3 apresenta o resultado da AT com os temas mais relevantes sobre o componente da gestão.

Figura 3 – Resultado da AT para a primeira pergunta.



Fonte: elaboração própria.

4.1.1. Carga horária

Antes da pandemia do COVID-19, o objetivo da escola quanto à gestão da carga horária das línguas inglesa e portuguesa era aumentar progressivamente a porcentagem de uso da língua adicional em sala de aula. De acordo com a direção, o sexto ano deveria ter 20% da carga horária para a língua inglesa, 30% no sétimo ano, 40% no oitavo ano, e 50% no nono ano, como podemos ver no trecho da entrevista com a colaboradora Gabriela, representante da direção da escola: “nossa proposta de 2019, que foi quando eu comecei a estruturar o currículo, nossa ideia era que a gente, é ainda, que a gente chegue a 50% da carga horária da escola, que ela seja estudada metade em inglês e metade em português”. A diretora argumentou que devido à

pandemia, esse objetivo ainda não foi alcançado, mas essa meta persiste, conforme verificamos na fala de outros professores, como o professor Breno: “Para o sexto ano, em torno de 20% do conteúdo curricular, 20% ser utilizado a língua inglesa. Para o sétimo ano, 30%. Para o oitavo ano, 40%. E para o nono ano, 50%. Esse é um horizonte”. Encontramos a mesma explicação na fala do professor Eduardo: “[...] essa porcentagem vai aumentando, 30% para no sétimo, 40% pro oitavo, quando chega no nono o ideal é que eles já vejam 50% das aulas em inglês, então uma em português e uma em inglês, português e inglês, sem precisar fazer revisão [...]”.

4.1.2. Avaliação

Outro ponto levantado pela diretoria e pelos professores foi sobre a gestão das línguas no processo avaliativo dos alunos. De acordo com o PPP da escola, há uma exigência de uso da língua inglesa como parte da avaliação: “[...] tendo uma semana de provas bimestrais, que devem conter pelo menos uma questão na língua inglesa ficando a critério de cada coordenação do inglês dar um suporte ao professor [...]” (João Pessoa, 2024, p. 31). Essa exigência foi confirmada pela direção: “Das provas, é que tem que ter pelo menos uma questão em inglês. Eu olho as provas todas aqui. E a de inglês eu passo para a coordenação de inglês, a Bruna e Rodolfo olham, e sugerem”. Quando conversamos com a coordenadora Bruna, a colaboradora especificou a porcentagem mínima de inglês nas provas dizendo: “10% de toda avaliação, de toda disciplina tem que ser em inglês. E aí os professores, eles elaboram as provas, a gente da coordenação, eu e Rodolfo, a gente olha a adequação”. Sobre esse porcentual mínimo exigido, alguns professores afirmaram cobrar mais de 10% em suas provas, como explicou a professora de Ciências Larissa: “Eu sempre cumpro esse mínimo, mas aí em geral, um pouco mais dependendo do que eu conseguir trabalhar naquele bimestre, né? Então, em geral, minha prova, sei lá, tem dez questões, eu coloco duas em inglês”.

Além de provas escritas, outras formas de avaliação também foram citadas pelos professores, e a língua inglesa também é levada em consideração em todas elas. A professora Larissa, por exemplo, explicou:

> Eu sempre coloco trabalho, porque uma das minhas notas é sempre uma nota de trabalho, alguma coisa em inglês. [...] E quando a gente vai fazer a apresentação, sempre faço uma preparação para a apresentação, em que eles [os alunos] treinam um pouquinho aquela pronúncia e tal. Para quando vier apresentar, já conseguir trabalhar aquela pronúncia. Então, ali também é um instrumento avaliativo, um trabalho, em que eu já cobro um pouquinho do inglês também.

Outro exemplo veio da professora de Educação Física Marina, que na ausência de uma prova escrita em sua disciplina, afirmou levar em conta o uso do inglês nas atividades como parte da nota, como verificamos em sua fala: “Eles [os alunos] já sabem que quando eu faço a aula bilíngue, com a atividade bilíngue, eles sabem que a participação ali é o que vai valer mais ponto pra nota deles, eles já sabem disso”. No que diz respeito a essa forma de avaliação contínua, García (2009, p. 436) defende que “professores bilíngues devem se envolver em avaliação formativa, ou seja, avaliação constante de aprendizagem dos alunos que ajuda a moldar práticas pedagógicas e currículo”[58].

4.1.3. Uso do inglês

Sobre a gestão do inglês fora da sala de aula, a direção informou que não há uma obrigatoriedade para que a língua adicional seja usada pelos alunos. A diretora Gabriela afirmou que: “A gente ainda não fez assim, aquela obrigação de só falar inglês nos corredores”, e justificou essa gestão dizendo: “Mesmo porque a maioria dos nossos prestadores de serviço que são inspetores, pessoal da limpeza, pessoal de cozinha, equipe de apoio, não são bilíngues”. Ao voltarmos nossa atenção às anotações do diário de campo, percebemos que de fato os alunos não costumam falar inglês enquanto estão fora da sala de aula. Contudo, observamos tanto a língua portuguesa quanto a inglesa em diversas placas espalhadas pela escola, sinalizando, por exemplo, biblioteca/*library*, recepção/*reception* e escada/*stairs* como mostra a Figura 4.

Figura 4 – Placa em português e inglês.



Fonte: acervo próprio.

[58] Do original: “Bilingual teachers must engage in formative assessment, that is, constant evaluation of students’ learning that helps shape pedagogical practices and curriculum” (García, 2009, p. 436).

A partir das entrevistas e observações, identificamos também como realmente acontece a gestão das línguas dentro das salas de aula. Os professores costumam dividir suas aulas no que eles chamam de aulas "bilíngues" e aulas "não-bilíngues". As aulas "não-bilíngues" são ministradas em português e focalizam exclusivamente no conteúdo, enquanto a língua inglesa não é muito utilizada pelos professores, salvo em situações esporádicas como saudações ou comandos simples. Essa postura dos professores foi citada pela diretora Gabriela, quando compartilhou que "dentro da sala de aula, muito professor, mesmo quando não está na aula bilíngue, só permite ir ao banheiro quando pede inglês. Então, esse trato da língua fica também no cotidiano do aluno, mas não tem essa regra".

As aulas "bilíngues", por outro lado, acontecem na maioria das disciplinas, em média, uma vez a cada três aulas. Essas aulas são planejadas pelos professores com auxílio da coordenação de inglês e são ministradas majoritariamente na língua inglesa. Os professores buscam usar o inglês o máximo possível e incentivar os alunos para que façam o mesmo. Todavia, os professores não são rigorosos com os alunos quanto ao uso exclusivo do inglês nas aulas "bilíngues", conforme apontou o professor Adriano: "[...] a gente não tem nenhuma, vamos dizer assim, uma rigidez de que ele [o aluno] tem que falar a frase toda em inglês, quando é na aula em inglês". Essa postura também foi reforçada pela professora Marina quando explicou: "Existe [exigência do uso do inglês], mas assim, com um jeitinho, porque tem uns [alunos] que são travados, têm vergonha, e eu acho que vai travar ainda mais se você obrigar de forma assim muito rígida. [...] Depende do aluno".

Vale ressaltar que uma importante característica dessas aulas "bilíngues" é que o conteúdo da disciplina e a língua adicional são trabalhados simultaneamente, proporcionando uma educação bilíngue propriamente dita, conforme argumentamos em outra oportunidade: "Para a educação ser considerada de fato bilíngue, é necessário que, em algum momento, pelo menos duas línguas sejam usadas durante as instruções de algum conteúdo, como no ensino de disciplinas como História, Matemática, Biologia *etc.*" (Parisi, 2024, p.162). O PPP da escola também aponta direcionamentos quanto ao papel das línguas, compreendendo as particularidades de cada disciplina e de seus alunos. O documento explica:

> Em função das especificidades de cada disciplina, o uso do inglês também será variado, a fim de garantir ao aluno não só a aquisição de uma língua estrangeira, mas também a consolidação de conhecimentos de sua realidade histórica e local, a partir da sua língua nativa. O uso do inglês também deverá acontecer de forma gradual e respeitando os diferentes níveis de conhecimento dessa língua pelos alunos, e os

> caminhos que cada indivíduo trilha no processo de conhecimento de uma língua estrangeira. (João Pessoa, 2024, p. 29)

4.1.4. Documentos oficiais

Voltaremos aqui nossa atenção à maneira como os colaboradores lidam com documentos oficiais que impactam de alguma forma a gestão e, consequentemente, as crenças e as práticas das línguas materna e adicional na escola Dom José Maria Pires. Primeiro, faz-se necessário citar o PPP. Nesse documento, a escola mostra-se preocupada em alinhar sua gestão a documentos oficiais de nível macro, tanto nacionais quanto municipais:

> Assim pautamos nossas ações na concordância desses marcos definidores dos conteúdos disciplinares das ciências ensinadas na escola, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB (Brasil, 1996), dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs (Brasil, 1998), da BNCC (Brasil, 2016), e ainda das normatizações legais especificadas produzidas a nível Municipal, a exemplo do Plano Municipal de Educação 2015-2025 (Paraíba, 2015), da organização político-administrativa interna das escolas, segundo o Estatuto dos Conselhos Escolares e nas relações de ordenamento dos trabalhos escolares especificados nos regulamentos municipais do Estatuto dos Servidores Municipais de João Pessoa. (João Pessoa, 2024, p. 18)

Ainda que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Plurilíngue não tenham sido homologadas, a publicação da sua aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) já causou impacto na gestão da escola bilíngue. A coordenadora Bruna explicou como esse documento norteou os objetivos e a organização da escola:

> [...] foi ali [na publicação desse documento] que a gente começou a conversar, por exemplo, sobre a porcentagem e a entender a que nível nós deveríamos chegar. Então, não tínhamos muito esse norte de qual é o nosso objetivo. Então, na construção, por exemplo, do curso, entender que o nosso aluno precisa sair B1[59]. Então, isso foi norteando como que a gente ia estruturar os conteúdos, né, quem ficaria com o quê, nesse sentido. [...] Então, nortear, fazer essa divisão da carga horária, de cada disciplina, desse aumento gradual, foi já olhando esse documento.

Percebemos durante nossas entrevistas e observações um efeito "cascata", no qual o documento desenvolvido pelo CNE influencia na formulação do PPP da escola, que por sua vez, impacta na dinâmica da gestão da educação bilíngue e, consequentemente, nas práticas dos

[59] De acordo com o CEFR, B1 refere-se ao nível intermediário.

professores em sala de aula. Isso também fica evidente na resposta da professora Larissa, quando perguntada se precisou fazer adaptações às orientações das diretrizes: “Então, à medida que eu fui aprendendo a ser professora bilíngue, isso já estava chegando e já fui adaptando. Então, eu não precisei assim... ‘ah, eu tinha uma prática, então eu precisei adaptar essa prática à normativa’”.

Além desse exemplo de política linguística, a diretora Gabriela mencionou dois momentos que influenciaram no desenvolvimento do PPP e do currículo escolar:

> A nossa experiência aqui foi vivenciada a partir de duas vivências. Assim, uma marca bem forte aqui foi a presença de uma *fellow* americana, Emily [pseudônimo]. Emily foi uma americana que veio e passou um ano comigo, corpo a corpo. É trabalhando comigo e com cada professor, organizando o nosso currículo. [...] E ela passava a semana toda no corpo a corpo com os professores, dentro da sala de aula, corrigindo, como fazer aula bilíngue, organizando. E a partir da visão dela, de que é uma pessoa que veio, nos ajudou até com instrução de documento, ela participou e ajudou. [...] Então, essa ajuda foi quem nos fez ir organizando o currículo. E este ano [2024], do ano passado pra cá, na verdade, nós organizamos uma coordenação bilíngue. São dois professores de inglês que me ajudam nessa coordenação hoje, fazem o que Emily fazia [...].

Conforme destacamos anteriormente, o professor enquanto agente político possui o importante papel de interpretar e se apropriar de documentos oficiais. Essa agência é definida por Dionísio (2022, p. 79) como “a capacidade de ação de indivíduos, coletividades, instituições e governos para criar, manter, modificar ou encerrar uma política ou um planejamento linguístico”.

Durante nossas observações, percebemos que os professores se apropriam das determinações e/ou orientação dos documentos citados aqui e levam para suas práticas aquilo que acreditam ser mais benéfico para seus alunos. O professor Breno, por exemplo, após ser perguntado sobre uma possível influência das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Plurilíngue em suas aulas, argumentou:

> Então, hoje eu considero que eu faço referência a uma normativa, mas em outros aspectos eu utilizo algo muito intuitivo a partir de olhar para o estudante, de perceber o que é que ele está a fim de aprender, de tentar trazer elementos de ludicidade que estão fora completamente de um chamado currículo oficial de geografia.

Tanto nas entrevistas quanto nas observações, identificamos que não há resistência aos documentos que regem a organização da escola por parte dos professores. Nossos colaboradores

demonstram concordar, na maior parte dos casos, com as orientações das políticas linguísticas em nível macro, como as diretrizes do CNE, e das políticas linguísticas de nível micro, como o PPP. O professor Breno, por exemplo, mencionou que não tem resistência aos documentos, especificamente, mas revelou ter uma forma de "resistência" às dificuldades da educação bilíngue nessa escola pública ao se importar com a aprendizagem dos alunos e buscar solucionar obstáculos por conta própria: "[...] a resistência que eu tento colocar é como você viu, é trazendo um cartaz, é me importando, é fazendo uma atividade, é renovando o material, aí isso eu quero, eu quero que eles [os alunos] cresçam, é esse o meu pensamento".

Ainda durante a entrevista com Breno, o professor reforça que "é para isso que eu trabalho como professor, para ver a transformação social ocorrer". O posicionamento do professor nos remeteu à descrição de escolas bilíngues públicas defendida por Resende (2023, p. 49):

> [...] tais instituições emergem como práticas de resistência que procuram reverter esse cenário atual, marcado por desigualdades e busca incessante por lucro, através de uma abordagem educacional emancipadora. Alinhando-se ao princípio de construir alternativas de desenvolvimento ancoradas na solidariedade, inclusão social e justiça, essas instituições empoderam seus alunos, promovendo não apenas o ensino de uma LA [língua adicional], mas também uma transformação social mais profunda.

Diferentemente de muitos estudos já citados em nosso trabalho, nos quais professores ofereciam algum tipo de resistência visando o que interpretavam ser melhor para aprendizagem dos alunos em seus contextos locais, argumentamos que a aceitação dessas políticas pelos nossos colaboradores não representa uma postura de "soldados do sistema"[60] (Shohamy, 2006, p. 78), mas uma crença compartilhada da importância do ensino de inglês e de uma regulamentação que organize e oriente essa modalidade de ensino. Defendemos que outro motivo para essa aceitação está no fato de que o PPP da escola foi construído coletivamente, contando com a colaboração dos docentes, conforme apontou a coordenadora Bruna: "A gente construiu [o PPP] coletivamente. Não foi nenhuma imposição, não". Essa agentividade política dos professores na elaboração da política educacional de forma *bottom-up* explica como as orientações do PPP refletem nas práticas em sala de aula.

Vimos aqui exemplos de como funciona a gestão das línguas inglesa e portuguesa na escola Dom José Maria Pires. Seja através de documentos oficiais, como o PPP e as diretrizes do CNE, seja de decisões que partem dos profissionais envolvidos no processo de educação

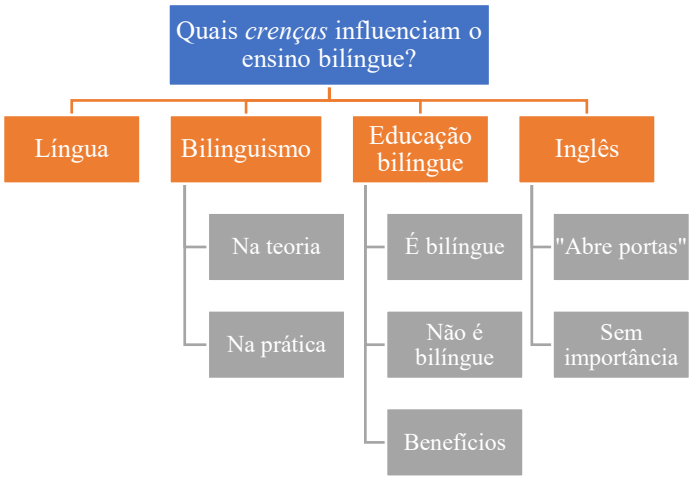
[60] Do original: "soldiers of the system" (Shohamy, 2006, p. 78).

bilíngue, observamos que existe uma carga horária almejada para o uso do inglês em sala de aula e uma exigência mínima de uso da língua adicional nas avaliações. Também identificamos como os professores lidam com a distribuição das línguas dentro das salas de aulas, sendo divididas em aulas "bilíngues" e "não-bilíngues". Aquelas costumam ocorrer uma vez a cada três encontros, e os professores usam a língua inglesa como meio de instrução na maior parte do tempo.

4.2. Quais *crenças* influenciam o ensino bilíngue?

Sobre as crenças dos colaboradores, ou seja, os valores que eles atribuem a determinadas línguas e variedades, identificamos os temas mais relevantes que ajudam a responder às perguntas da nossa pesquisa. Após Análise Temática dos dados coletados e gerados nas entrevistas, observações, diário de campo e documentos, destacamos na Figura 5 as crenças sobre os seguintes temas: língua, bilinguismo, educação bilíngue e inglês.

Figura 5 – Resultado da AT para a segunda pergunta.



Fonte: elaboração própria.

4.2.1. Língua

Apesar de o conceito de língua não ter sido um tema muito abordado pelos entrevistados, encontramos esse conceito no PPP da escola. Uma vez que esse documento foi construído coletivamente, conforme os próprios colaboradores confirmaram, acreditamos que a noção de língua descrita nele seja compartilhada pela equipe de profissionais da escola. Destacamos aqui

a importância da crença sobre o que se entende por língua, afinal, aquilo que os professores entendem por língua pode influenciar a maneira que a ensinam aos seus alunos.

O conceito de língua é definido pelo PPP como "uma entidade cognitiva, cultural, variável, social e política" (João Pessoa, 2024, p. 14). Mais adiante, o documento enfatiza o caráter cultural da língua ao defender que: "Precisamos também ressaltar que língua é cultura. O aspecto cultural não pode ser deixado de lado quando se trata de língua. É preciso entender a cultura como algo múltiplo, variado e *não mais nem menos importante que outras*" (*ibid.*, grifo nosso). Destacamos a importância do respeito e valorização de todas as línguas envolvidas na educação bilíngue, conforme defende o PPP e semelhante a muitos outros autores já citados nesse estudo, como Megale (2005, p. 11), ao afirmar que "o fator mais importante na experiência bilíngue é que ambas as línguas devem ser igualmente valorizadas".

4.2.2. Bilinguismo

Durante as entrevistas, algumas declarações revelaram as crenças dos professores sobre o que significa ser bilíngue na teoria e quais dos seus alunos são considerados bilíngues na prática. Diferentemente da noção de bilinguismo de Bloomfield (1935), na qual demandaria uma proficiência linguística similar à de um nativo, os professores entrevistados se mostraram menos rigorosos e enfatizaram a capacidade de comunicação. Alguns professores disseram considerar seus alunos bilíngues, como verificamos na fala da professora Marina: "Considero, considero a maioria, a maioria bilíngue, sim. [...] Porque eles [os alunos] já conseguem se comunicar, entender e se comunicar em outra língua. Alguns têm mais dificuldades, outros não". Semelhantemente, a coordenadora Bruna explicou:

> por que eu considero eles [os alunos] bilíngues? Além de conseguirem comunicar-se, além de conseguirem compreender nativos, a gente já teve inúmeras experiências nesse sentido... A gente tem o objetivo de que eles cheguem a B1. Então, nem todos chegam a B1. Mas, a gente consegue que eles cheguem pelo menos um pré-intermediário. E aí, eu acredito que já conseguem se comunicar minimamente, sabe? Não passaria perrengue. Dá pra sobreviver.

Mais adiante ela complementou: "tem alunos que eles não só conseguem se comunicar, mas criar argumento em uma língua estrangeira. Isso pra mim já é um nível que eu fico muito orgulhosa".

Contudo, alguns professores, apesar de concordarem com o papel da competência comunicativa, são mais rigorosos ao determinar se seus alunos são ou não bilíngues. O professor Adriano, por exemplo, quando perguntado se considera seus alunos bilíngues afirmou:

> Uma pequena parcela. [...] com certeza que falam bem não mais do que 5, que conseguem o que eu falo, entendem e conseguem responder. Quem consegue entender já é uma parte mais considerável, mas responder seria um problema. Mas também tem um bom percentual de alunos que não conseguem nem entender, nem falar, nem escrever, nem entender, bem complicado.

A fala do professor Adriano mostra-se divergente do posicionamento de Macnamara (1967), no qual a competência mínima em apenas uma das habilidades, como a compreensão oral, seria suficiente para considerar o indivíduo bilíngue. A crença de Adriano sugere que a incapacidade da maioria dos alunos de produzir oralmente dificulta a possiblidade de considera-los bilíngues.

O professor Breno também ofereceu sua perspectiva sobre quantos alunos seriam bilíngues: “Então, a gente tem um universo que acho que gira em torno de 30% de estudantes que eu posso considerar que são bilíngues e a gente tem esse outro restante, 70%, que ainda não”. Ele também explicou sua motivação para avaliar o bilinguismo desses alunos dizendo:

> A gente percebe nesses 30% um ir além da comunicação, do cumprimento, do estabelecer o bom dia etc., eles já conseguem perguntar coisas em inglês, eles já conseguem uma comunicação um pouco mais aprofundada daquilo que a gente talvez trabalhe em sala de aula, [...] daí eu já considero que eles possam se comunicar de forma autônoma e são desse universo dos 30% que eu falo.

Ao entrevistar o professor Eduardo, observamos que ele revelou explicitamente o que entende por bilinguismo: “E, para mim, ser bilíngue é você ser capaz de compreender, na sua língua e em outra, as coisas do dia a dia. Como se você realmente conseguisse conviver”. Seguindo esse posicionamento, sobre os alunos do sexto ano serem ou não bilíngues, o professor argumentou que “Quando eles [os alunos] entram aqui na escola, não. Eles entram, na maioria, zerados. Eles têm dificuldade”. Contudo, o professor Eduardo também enfatizou a evolução linguística dos alunos ainda no primeiro ano após ingressar na escola:

> Conforme as aulas, né, os dias vão passando, independente do nível de cada um [aluno], eu fico feliz porque até aqueles com maior dificuldade, que criava mais resistência no início, eles vão aos poucos quebrando a barreira e fazendo, aí alguns já falam frases mais completas, estou falando do sexto ano, [...] eu creio que a semente do bilinguismo foi plantada eficientemente neles, eles conseguem dar conta, quando

> eles vão para outra escola, eles percebem o quanto eles sabiam e não sabiam que sabiam, então isso é uma coisa fantástica.

Outra fala que merece destaque é da professora Larissa. Ao ser perguntada se considera seus alunos bilíngues, a professora demonstra compreender que existem concepções variadas sobre o que é ser bilíngue: "Bom, aí depende da concepção de bilíngue que a gente vai trabalhar. O objetivo é que eles se tornem *cada vez mais bilíngues*" (grifo nosso). Esse posicionamento da professora também se alinha com a noção de um *continuum* bilíngue (García; Kleifgen, 2018), mencionada anteriormente no Capítulo 2.1, no qual ser bilíngue não é visto apenas como um ponto de chegada, mas como um fenômeno dinâmico. Argumentamos que na educação bilíngue é preciso um empenho coletivo para que esses alunos, que podem ser considerados bilíngues emergentes, progridam cada vez mais nesse *continuum* e desenvolvam sua proficiência na língua adicional.

Vale destacar, todavia, que não devemos limitar o entendimento de bilinguismo apenas a questões linguísticas, de maneira unidimensional. Como vimos anteriormente, o bilinguismo é um fenômeno multidimensional, no qual o comportamento linguístico está "em constante interação com outros fenômenos, especificamente com culturas"[61] (Hamers; Blanc, 2000, p. 2). O PPP da escola mostra-se alinhado com esse posicionamento sobre bilinguismo ao afirmar:

> A prática comunicativa em duas línguas coloca-nos diante de um conceito de bilinguismo sustentado na releitura cultural de uma realidade social local, com parâmetros comunicativos diversos. Aqui não se trata da imposição cultural de uma língua sobre a outra, mas da experimentação de um dialogismo cultural. (João Pessoa, 2024, p. 19)

Mais adiante o PPP também reconhece a pluralidade cultural brasileira e enfatiza o papel da cultura nordestina na educação bilíngue: "Representar saberes e culturas específicas tal como a cultura nordestina, em um sistema linguístico estrangeiro, é tanto uma releitura da própria cultura, como também uma nova prática linguística do português e do inglês" (*ibid*., p. 20). Fica evidente a importância de desenvolver o bilinguismo desses alunos levando em consideração tanto aspectos linguísticos quanto aspectos culturais.

[61] Do original: "in constant interaction with other phenomena, namely with culture" (Hamers; Blanc, 2000, p. 2).

4.2.3. Educação bilíngue

Outro ponto importante quanto às crenças da direção e dos professores, refere-se à noção do que *é* e o que *não é* educação bilíngue. Semelhante às definições de educação bilíngue apresentadas anteriormente no Quadro 2 no Capítulo 2.3, nas quais há uma clara ênfase no uso de duas ou mais línguas como meios de instrução, selecionamos no Quadro 8 algumas das respostas dos entrevistados que compartilham desse mesmo pensamento.

Quadro 8 – Professores sobre educação bilíngue.

Professor Eduardo	"Então, eu acho importante a didática aqui da escola, de cada disciplina, ser ensinada nas duas línguas. [...] eu acho que é bilíngue se você pega todo um contexto no geral, não uma parte selecionada."
Professora Bruna	"[...] a educação bilíngue, em geral, para mim, é quando eu consigo transmitir conhecimentos em mais de uma língua. [...] aqui [na escola], como eles [os alunos] veem esse conhecimento de outras disciplinas também em inglês, é o que me faz compreender que é um ensino bilíngue."
Professora Larissa	"Então, eu acredito que a gente está tentando ser uma escola bilíngue no sentido de conseguir trabalhar o inglês não só, por exemplo, nas disciplinas específicas da língua inglesa, mas também trabalhar em outras disciplinas."
Professora Marina	"A educação bilíngue é uma educação que visa proporcionar um ensino-aprendizagem em duas línguas, em mais de uma língua, proporcionando a aprendizagem de outra língua que não seja nativa [...]."

Fonte: elaboração própria.

O PPP da escola também traz em seu texto uma definição semelhante para educação bilíngue: "Para nós é fundamental o uso de duas línguas como instrumento linguístico do ato pedagógico" (João Pessoa, 2024, p. 19). Além disso, o documento reforça que educação bilíngue não tem como único objetivo o desenvolvimento da proficiência linguística, mas compreende o papel crucial da cultura nesse processo de aprendizagem, conforme podemos ver no seguinte trecho:

> [...] o domínio de duas línguas, como nos propomos realizar, mais do que o reconhecimento de estruturas e códigos linguísticos, busca assegurar a realização de

> trocas culturais em várias formas de ver e sentir o mundo, possibilitar a expressão de representações simbólicas significativas à comunidade à qual nossa escola pertence. (*ibid*.)

A diretora Gabriela confirma esse posicionamento da escola sobre a importância do aspecto cultural e o respeito à cultura local ao afirmar que: "[...] não é trazer a cultura de outro país para cá. Não é. Mas é estudando dentro da nossa cultura o aperfeiçoamento de uma nova língua".

Vale destacar que alguns colaboradores apontaram o que *não* consideram educação bilíngue. Ao citar como muitas escolas desenvolviam a educação bilíngue antes da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Plurilíngue, o PPP da escola destaca que: "[...] as escolas bilíngues não possuíam uma regulamentação sobre o que seria necessário para ser considerada como tal. Em outras palavras, não existiam critérios que definissem escolas bilíngues no Brasil. Por isso, cada escola dita bilíngue funcionava de uma maneira diferente" (João Pessoa, 2024, p. 16). Essa falta de legislação leva muitas escolas da cidade a oferecerem um ensino que não é necessariamente bilíngue, mas sim um simples aumento na carga horária das aulas de inglês. A diretora Gabriela se posicionou quanto a isso ao afirmar que: "Porque se eu tenho uma educação em que eu acho que é bilíngue, e é apenas com curso, em outro horário, isolado, eu tenho uma situação completamente isolada? Não. Não considero educação bilíngue". A coordenadora Bruna também demonstrou ter o mesmo posicionamento: "[...] muitas escolas têm projetos que, na verdade, são extensões de curso de inglês". Essa popularização de escolas que se dizem bilíngues, mas não adotam o ensino de conteúdo por meio de dois idiomas foi criticada pelo professor Eduardo: "Virou febre nas escolas particulares dizer que é bilíngue. Aí o que é que eles fazem? Botam duas aulas de inglês a mais. Aí bota um pouquinho mais de conversação, [...] traz uma coisa assim aleatória". Esses posicionamentos se assemelham à definição de escola bilíngue português-inglês defendida por autores como Marcelino (2009, p. 10, grifo nosso):

> Na escola bilíngue, a língua inglesa é um veículo, o meio através do qual a criança também se desenvolve, adquire e constrói conhecimento e interage e age sobre o meio. A escola bilíngue deveria ser sempre vista essencialmente como uma escola, com objetivos de uma escola, focada em educação, *não como um instituto de idiomas aumentado*.

Argumentamos que as crenças dos nossos colaboradores sobre o que *é* e *não é* educação bilíngue aparentam serem influenciadas pelo componente gestão na forma, principalmente, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Plurilíngue.

Além dessas definições compartilhadas pelos professores sobre educação bilíngue, as entrevistas revelaram suas crenças sobre o caráter transformador dessa modalidade de ensino, nas quais se destacaram, principalmente, os benefícios relacionados a maiores oportunidades de emprego e a vantagens cognitivas. Quando perguntada sobre o papel da educação bilíngue na vida dos estudantes da escola Dom José Maria Pires, a diretora Gabriela argumentou:

> Ah, é transformador. Transformador. Os alunos, eles têm uma nova visão, os que aproveitam, tá, Leonardo? Eu não quero romantizar, tá? [...] A gente vê o aluno com mudança de perspectiva de vida. Ele entende que uma nova língua muda a sua vida. Então, ele se sente transformado. O aluno, ele canta inglês, ele lê inglês, ele vê que os jogos, que o aluno gosta muito de jogo, ele comunica você com o mundo.

Ao responder a mesma pergunta, a coordenadora Bruna enfatizou o contexto social dos seus alunos:

> Nossa! Primeiro que, ao aprender sobre uma cultura, o aluno expande exponencialmente de entender seu lugar no mundo. E eu acho que a educação bilíngue na escola pública se torna ainda mais desafiador, porque a gente tem essa questão do aluno não se ver como protagonista no mundo. Eles olham a sociedade deles como aquela pequena comunidade e quando a gente começa a trazer coisas de outras culturas, eles vão começando a ver quem são e as inúmeras possibilidades que abrem pra eles.

A coordenadora ainda complementou dizendo que “são as possibilidades que eles têm de alcançar voos mais altos”, se referindo também às oportunidades desses alunos de participarem de programas de intercâmbio. Ademais, Bruna acredita que os alunos possuem uma chance maior de aprovação em processos seletivos para o Instituto Federal da Paraíba. Sobre o ingresso de alunos no IFPB, o professor Breno também cita o quão gratificante isso é para os professores: “[...] ver uma menina chegar no IFPB, dispensar todo o curso [de inglês], uma menina ir para o intercâmbio, poxa, isso pra nós [professores] é uma vitória”. Percebemos que essa preocupação com o futuro sucesso acadêmico dos alunos é de grande interesse de escolas bilíngue, conforme apontam Wright e Baker (2017, p. 77): “Para uma escola bilíngue,

o sucesso de seus alunos em avaliações, na conclusão do ensino médio e no ingresso na universidade é essencial para seu status, imagem e atratividade para futuros pais"[62].

Não foram citados apenas benefícios sociais, culturais e econômicos da educação bilíngue, mas as vantagens cognitivas também foram lembradas por alguns professores. Sobre isso, o professor Breno mencionou:

> [...] eu vejo também do ponto de vista cognitivo, aprender uma língua, uma segunda língua, eu vejo como algo que você amplia a sua capacidade de pensamento, que você possibilita fazer outros sons que você não está acostumado a fazer, puxar por outras habilidades que você não sabia que tinha.

Outro exemplo veio do professor Adriano:

> [...] a forma como você lida com a memória e a concentração também é alterada, a forma como você lida com as funções executivas também é alterada. Então, é flexibilidade cognitiva, tudo isso vai influenciar com certeza no desempenho, não necessariamente apenas na língua, mas também nas outras disciplinas.

Mais adiante, o mesmo professor Adriano explicou por que não quis limitar sua resposta sobre o papel da educação bilíngue a questões de oportunidade de emprego:

> [...] sem falar também do emprego, a viabilidade de quem tem uma segunda língua com certeza aumenta. Mas aí eu não queria utilizar essa resposta utilitarista porque fixa apenas "pra que serve?", fica muito utilitarista e aí acaba reduzindo a amplitude do evento, [...] muito mais do que apenas uma oportunidade laboral, mas com certeza vai ter outros fatores que diz respeito a vocabulário, cognição e aí a relação que isso vai ter com o seu cérebro.

Observamos aqui a crença dos professores de que a educação bilíngue proporciona uma série de benefícios, de diversos aspectos, para seus alunos. As declarações dos educadores refletem as vantagens de uma educação bilíngue que encontramos na literatura e destacamos no Capítulo 2.3.

4.2.4. Inglês

Também identificamos nas falas dos professores crenças relacionadas especificamente à língua inglesa e seu papel na vida e futuro dos alunos da escola Dom José Maria Pires. O

[62] Do original: "For a bilingual school, the success of its students on assessments, in graduating from secondary school, and getting into university is essential for its status, image, and attractiveness to future parents" (Wright; Baker, 2017, p. 77).

papel relevante que o inglês possui no cenário global é destacado no PPP: “É importante levar em consideração o *status* da língua inglesa no mundo atual. Sabemos da importância dessa língua no mundo globalizado e precisamos também olhar para ela de forma crítica” (João Pessoa, 2024, p. 14). O Quadro 9 mostra as crenças de alguns dos colaboradores em relação à importância do inglês, associando essa língua à abertura de “portas”, ou seja, novas oportunidades para seus alunos.

Quadro 9 – Colaboradores sobre papel do inglês.

Diretora Gabriela	“E eu sei que vem disso, da gente ter um trabalho bilíngue, que eles [os alunos] já veem que se conectam com o mundo. A gente mostra portas e portas que o inglês abre para a vida deles, e eles querem continuar a estudar.”
Professor Breno	“porque eu, pelo menos, estou convencido de que o inglês pode abrir novas portas para essa forma de comunicação atual, no mundo atual. Seja ele através das tecnologias, seja ele através do contato com outras pessoas estrangeiras, seja ele através também do entendimento do que as outras pessoas querem se comunicar.”
	“eu também depois quero mostrar que esse uso da língua inglesa está associado à abertura de novas oportunidades, de portas que ele pode abrir no sentido de melhorar o aspecto da vida, de acessar, fazer novas amizades, acessar oportunidades de trabalho, acessar oportunidades de estudo, que existe um mundo maior do que eles já conhecem e que a língua inglesa talvez seja uma chave importante para que eles consigam acessar essa jornada, fazer essa caminhada deles.”

Fonte: elaboração própria.

A professora Larissa também revela outras crenças com relação à importância do inglês, como a inserção no mundo globalizado: “É muito importante, [...] hoje em dia, qualquer profissão que eles [os alunos] vão atuar, e não só profissionalmente, mas para interesses de vida, estar inserido no mundo globalizado, que o inglês é a língua, é fundamental”. No seguinte excerto, a professora destaca o papel comunicativo da língua inglesa, tanto para os estudos quanto para o cotidiano desses jovens aprendizes:

> Eles [os alunos] vão sair da escola, vão fazer ensino médio, para uma universidade, já tem essa base de inglês, é muito importante. E até para o dia a dia deles. Eu vejo, às vezes, em redes sociais, eles conseguindo acompanhar notícias, se comunicando, mesmo que de forma básica em inglês.

Alguns professores acreditam que muitos dos seus alunos, tanto por uma questão de idade quanto de contexto social, ainda não compreendem a importância da língua inglesa para o futuro deles. Sendo assim, esses professores se veem na responsabilidade de alertar os jovens estudantes para que busquem aprender essa língua adicional. Podemos verificar esse pensamento na fala de professoras como Bruna: "Apesar de que são muito novinhos para entenderem a importância mesmo. Mas a gente tenta trazer, né? [...] 'Olha o que esse conhecimento pode fazer por você', tentando ensinar esses meninos a sonhar". Identificamos que a professora Marina também se posicionou assim:

> O papel [do inglês], é difícil eles [os alunos] entenderem que o papel é importante. Porque eles ainda não têm essa noção, principalmente em torno da comunidade, não tem uma função para eles ainda entender que é importante aprender uma outra língua. Principalmente o inglês, porque o mundo é globalizado e é globalizado ainda com o inglês na sua maioria.

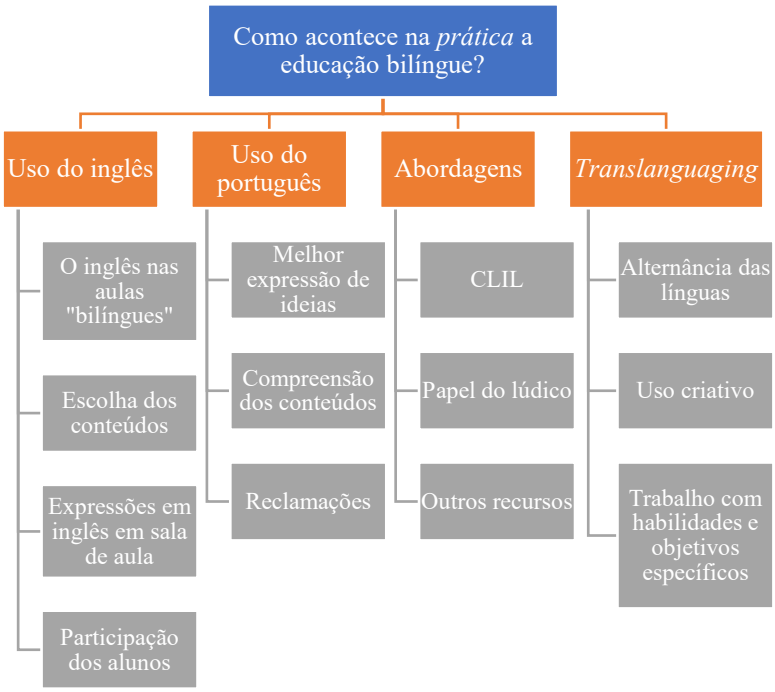
De forma geral, identificamos que muitas crenças são compartilhadas pela maioria dos colaboradores. Houve um consenso entre todos os entrevistados quanto ao importante papel da língua inglesa na contemporaneidade. O mesmo aconteceu sobre os possíveis benefícios de uma educação bilíngue, sejam eles sociais ou cognitivos. Quanto à compreensão de bilinguismo, os professores enfatizaram a capacidade de comunicação na língua estrangeira. Com relação ao entendimento sobre o que é uma educação bilíngue, as crenças dos colaboradores se assemelham aquelas definições encontradas tanto na literatura e apresentadas no Capítulo 2.3, quanto nos documentos oficiais, nas quais destacam o uso de duas ou mais línguas como meio de instrução.

4.3. Como acontece na *prática* a educação bilíngue?

Com relação à prática, componente observável das políticas linguísticas, identificamos como de fato ocorre a educação bilíngue na escola. Para investigar esse componente, os discursos dos colaboradores durante as entrevistas, por mais reveladores que tenham sido, não seriam suficientes. Logo, fez-se necessário observar as dinâmicas das aulas, e examinar como o comportamento dos professores e alunos em sala de aula ajudou a caracterizar a educação

bilíngue praticada na escola Dom José Maria Pires. De posse de todos os dados coletados e gerados, a Análise Temática apontou os principais temas que ajudaram a alcançar nossos objetivos de pesquisa, como o uso das línguas inglesa e portuguesa em sala de aula, as abordagens pedagógicas utilizadas pelos professores e o papel do *translanguaging*, conforme destacamos na Figura 6.

Figura 6 – Resultado da AT para a terceira pergunta.



Fonte: elaboração própria.

4.3.1. Uso do inglês

A partir das entrevistas e observações, identificamos quais são as práticas mais comuns dos professores com relação especificamente ao uso da língua inglesa durante suas aulas. Confirmando nossa tese, a análise constatou como muitas dessas práticas são impactadas tanto pela gestão imposta pela escola e influenciada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Plurilíngue, assim como pelas próprias crenças dos professores sobre inglês, educação bilíngue e elementos contextuais[63]. O Quadro 10 mostra alguns trechos das entrevistas, nos quais é possível verificar como o uso do inglês acontece na prática de sala de aula.

[63] A influência de elementos contextuais, como formação docente, perfil dos alunos e desafios, será abordada no próximo capítulo.

Quadro 10 – Professores sobre o uso do inglês em suas práticas.

Professor Eduardo	"a gente vai focando que eles [os alunos] aprendam nossa disciplina através da língua inglesa, sem se preocupar 100% de como está a estrutura [das frases]. Mas a gente vai tentando, dando *feedback*, corrigindo ali, mas sem muita pressão para que eles possam compreender melhor."
Professora Bruna	"[o aluno] vai pedir para ir ao banheiro, '*in English*', vai falar, '*in English*', tem que ficar rememorando para eles trazerem."
Professor Adriano	"Das três aulas, pelo menos uma na semana tem que ser [em inglês], e aí que que eu faço? Eu faço inicialmente uma introdução sobre o tema, e aí tudo em inglês tá, uma intervenção, e aí divido em grupos, sempre tem que ter grupo pra eles poderem... ou grupo ou par, eu prefiro em grupo porque tem maior probabilidade de alguém do grupo conseguir compreender e conseguir fazer a explicação para que eles possam ter depois o *feedback*."
Professor Breno	"Tem a aula que eu considero bilíngue no sentido de dizer 'eu vou falar só na segunda língua. Vocês...', de certa forma, vou gesticular, vou utilizar imagens, etc. 'Mas vocês vão ter que estar mais atentos para tentar perceber e compreender o que é que eu estou falando'. Mas isso muitas vezes afasta aqueles [alunos] que não tem ainda um nível para essa compreensão, então o que a gente tenta fazer? Pegar essa estratégia que o professor da segunda língua tem, da língua inglesa tem, e replicá-la um pouco com os aspectos da disciplina dentro da sala de aula. Isso dá mais resultados porque uns até se interessam, começam a falar inglês [...]"
Professora Larissa	"tem aulas específicas que o objetivo sim, é trabalhar aquele conteúdo em inglês. [...] eu acabo tendo, na verdade, que rever uns assuntos que não seria do meu currículo do

	sexto ano de ciências, mas eu preciso trabalhar aquele assunto que eles [os alunos] nunca viram em inglês.”
Professora Marina	“Então, uma [aula] eu sempre trabalho com a língua inglesa, dando principalmente comandos na língua inglesa, que é mais típico da minha disciplina, é muito de comandos, fazer isso, regras. [...] em outros momentos para falar comandos simples, de parar, de iniciar o jogo, dizer que foi empate ou não, esses pontuais, assim, nas outras aulas que não seja bilíngue, eu também uso nesses momentos.”

Fonte: elaboração própria.

Os relatos dos professores Adriano e Marina mostraram como a gestão da escola exige que algumas aulas sejam ministradas na língua inglesa. Além disso, ambos compartilharam algumas dinâmicas de como usam o inglês com seus alunos. Os professores Eduardo e Larissa deixaram claro que entendem aula “bilíngue” como aquela em que a língua adicional é usada para transmissão do conteúdo da disciplina. Identificamos na fala da professora Bruna a crença de que é preciso aumentar o tempo de uso da língua inglesa pelos seus alunos durante as aulas. Esses relatos resumem algumas das características das práticas linguísticas com relação ao inglês.

Outro ponto que chamou nossa atenção é sobre o tipo de linguagem utilizada pelo professor Breno. De acordo com o professor, é importante que os alunos conheçam e pratiquem em suas aulas uma linguagem do cotidiano, e não apenas aquele vocabulário voltado para sua disciplina, mostrando assim a amplitude da utilização do inglês em sala de aula:

> a gente tenta utilizar na linguagem do dia a dia, como eu falei anteriormente, no cumprimento do dia a dia, no saber como está, no... “E aí, o que você fez no fim de semana? E aí, como é que está a sua família? Como é que você está se sentindo?”. Então, nas relações interpessoais é um momento, é o segundo momento quando a gente trabalha especificamente a estrutura da língua para falar sobre os aspectos da disciplina.

Sobre a escolha dos assuntos que serão abordados nas aulas “bilíngues”, verificamos no diário de campo, com anotações de conversas informais que tivemos com os colaboradores, que alguns professores demonstraram preferir trabalhar o inglês em momentos de revisão ou com

assuntos que os alunos já possuem um certo domínio. A professora Larissa, por exemplo, explicou:

> Parte do corpo é um exemplo, parte do corpo para ciências, seria lá meio dos anos iniciais em português, saber o que é uma perna e um braço. Eles [os alunos], obviamente, já sabem o que é uma perna e um braço no sexto ano, mas eu preciso trabalhar esses conteúdos em inglês. Então, realmente, eu tenho que administrar isso, de parar um pouco com o conteúdo que eu tô trabalhando, ou fazer a relação com o conteúdo que eu tô trabalhando, pra poder rever os assuntos mais básicos de ciências em inglês.

O conhecimento prévio dos alunos também mostrou ter um importante papel na escolha dos conteúdos a serem trabalhados. A professora Larissa explicou por que introduziu o assunto sobre puberdade já na língua inglesa:

> Um assunto que eu adoro começar em inglês é puberdade. Eles [os alunos] estão passando pela puberdade, então eles sabem as modificações que estão acontecendo no corpo, sabem vários detalhes em relação a isso, então não precisa ensinar puberdade em português para depois ter um outro tempo pedagógico para trabalhar em inglês. Então já começa esse assunto em inglês.

O professor Eduardo adota uma postura semelhante ao evitar assuntos inteiramente novos com as turmas iniciais:

> Normalmente, eu escolho aqueles que eu acredito ser mais fácil deles captarem, compreenderem o conteúdo. No sexto e sétimo ano, quando estou com essas séries, eu nunca começo um conteúdo novo em língua inglesa. Já no 8º e 9º até arrisco fazer algum assunto, digamos assim, introduzir um assunto na língua inglesa. Mas mesmo assim tem que ter conhecimentos prévios.

A importância dessa prática para a educação bilíngue é destacada por García (2009, p. 448) quando a autora argumenta que "novos conceitos e linguagem só são aprendidos se forem construídos com base em conhecimentos prévios"[64].

Através do diário de campo com anotações das nossas observações das aulas "bilíngues", identificamos outras posturas adotadas semelhantemente por todos os professores colaboradores. O primeiro exemplo está relacionado ao uso recorrente de termos em inglês pela maioria dos professores, como vocabulário típico de sala de aula: "*good morning*", "*pay attention*", "*silence*", "*finished*?", "*very good*", para citar alguns. Outro exemplo sobre o uso do

[64] Do original: "New concepts and language are only learned if they are built on previous knowledge" (García, 2009, p. 448).

inglês diz respeito às instruções das atividades que os alunos deveriam desenvolver em sala. Observamos que todos os professores optam por iniciarem as aulas já na língua inglesa. Alguns fazem uma breve introdução antes de explicar a atividade, como uma revisão do que foi visto em aulas anteriores. Em seguida, os professores usam o inglês como meio de instrução para trabalhar o conteúdo das disciplinas. Percebemos que todos os professores incentivaram os alunos para que usem o inglês ao responderem perguntas que são feitas nessas aulas "bilíngues".

Apesar de termos identificado várias semelhanças na prática entre as disciplinas, uma das diferenças observadas foi quanto à participação dos alunos em relação ao uso do inglês em sala de aula. Durante as aulas da disciplina de língua inglesa, especificamente, os alunos se mostraram mais engajados para utilizarem o inglês ao realizarem as atividades, seja para interagir com a professora, seja com seus colegas de sala. Em dado momento, observamos alguns alunos usarem a expressão "*in English, please*" para pedir que seus colegas respondam às perguntas da professora em inglês.

Essa postura mais participativa na língua inglesa não ocorreu da mesma forma nas aulas das demais disciplinas. Na maior parte do tempo, durante as aulas "bilíngues" das outras disciplinas, os alunos costumam interagir entre eles na língua portuguesa. Quanto ao uso do inglês, os alunos tendem a usar a língua adicional apenas quando são exigidos pelos professores. Essa postura dos alunos será discutida mais aprofundadamente no próximo capítulo, quando abordamos, entre outros assuntos, os desafios para educação bilíngue nas crenças dos professores.

4.3.2. Uso do português

Muitos professores reconheceram as limitações linguísticas dos alunos com relação à língua inglesa e revelaram como costumam lidar com isso em sala de aula. A coordenadora Bruna mencionou que: "a gente não trabalha com uma fala, um monólogo em inglês, quando os alunos não têm nível para acompanhar". Mais adiante ela reforçou dizendo que permite o uso do português quando os alunos precisam expressar suas ideias mais livremente:

> Qual é a parte do seminário que pode ser bilíngue? É quando eles [os alunos] vão discutir vantagens e desvantagens que eles viram da profissão. Então, quando precisa de argumentação, de que eles precisam conversar, e aí eu permito que eles vão para a língua materna para poder ver esse desenvolvimento do pensamento. Que talvez eles não consigam expressar *in English*.

O professor Adriano também se mostrou aberto para o uso do português em certos momentos da aula "bilíngue":

> Quando a aula é em inglês, eu particularmente peço para que quem responda seja o mais possível de inglês. Se ele [o aluno] não souber o vocabulário, ele pode fazer a resposta naquela palavra que ele não conhece. Mas, por exemplo, na aula de português, eles naturalmente nem respondem em inglês, não fazem nenhuma menção. Mas quando é de inglês, pede que seja.

Além de permitirem o uso da língua materna para que os alunos possam se expressar e argumentar, muitos professores optam pelo português para auxiliar na compreensão do conteúdo de suas disciplinas. O professor Eduardo, por exemplo, recorre à língua portuguesa, quando julga necessário, para garantir que de fato os alunos compreendam o conteúdo de matemática: "É claro que, na última instância, em relação à matemática, se eu vejo que o aluno realmente não conseguiu compreender em inglês, eu ainda volto para o português, principalmente no sexto ano. No nono, eu sou um pouco mais teimoso". Essa mesma conduta de usar o português como último recurso também foi adotada pelos demais professores durante nossas observações em sala de aula. Não consideramos o uso da língua materna algo problemático, mas sim um recurso linguístico que faz parte do repertório dos alunos. Sobre a utilização da L1 em aulas da abordagem CLIL, por exemplo, Bonacina-Pugh *et al.* (2021, p. 29) destacam que "há um consenso crescente de que a L1 dos alunos pode contribuir para a aprendizagem de conteúdo em L2 em salas de aula de CLIL"[65].

Outra postura semelhante a todos os professores que observamos em sala de aula diz respeito ao uso das línguas para reclamar do comportamento da turma. Todos os momentos em que foi necessário o professor chamar atenção dos alunos nas aulas "bilíngues", e expressões como "*pay attention*" e "*silence*" não eram suficientes, o inglês precisou ser deixado de lado para que a reclamação fosse feita em português. Marina foi uma das professoras que reconheceu essa necessidade também durante a entrevista, quando revelou que: "Pra dar carão, não dá, tem que ser na língua portuguesa. Eles [os alunos] não levam a sério no inglês, então, já desisti, já vi que não dá certo". Sobre essa postura dos professores colaboradores, podemos citar o estudo de Tai (2022), que baseado em sua pesquisa com aulas bilíngues em Hong Kong, argumenta que, para controlar o mau comportamento das turmas, professores devem fazer uso de diversos recursos linguísticos, como recorrer a L1 dos alunos.

[65] Do original: "there is a growing consensus that pupils' L1 can contribute to the learning of content in an L2 in CLIL classrooms" (Bonacina-Pugh *et al.*, 2021, p. 29).

4.3.3. Abordagens

Entre as abordagens pedagógicas que são praticadas na escola, o CLIL se destaca. O uso dessa abordagem, que propõe uma aprendizagem de língua e conteúdo de forma integrada, é incentivada pela direção e pelo PPP da escola. O PPP, por exemplo, define o CLIL como a abordagem norteadora da escola e dedica um capítulo inteiro para descrevê-lo. Ademais, esse documento reforça que entre as atribuições da coordenação de inglês está "garantir que o programa bilíngue da escola esteja alinhado com os princípios do CLIL" (João Pessoa, 2024, p. 22). Identificamos que o uso do CLIL surge como parte da gestão e é refletido na prática dos professores.

Sabemos que a implementação do CLIL pode ser desafiadora para muitos professores, a própria diretora Gabriela afirmou durante sua entrevista que "método CLIL não é fácil, que é uma forma de interagir entre as disciplinas com o inglês, é uma coisa bem rica, mas exige aperfeiçoamento". O professor Adriano também citou que "conhecer sobre o CLIL, na forma como deve ser feito e aplicado, foi um desafio". Apesar de desafiador, observamos que os professores compartilham da crença de que essa abordagem é benéfica para seus alunos e para promoção da educação bilíngue. Sobre seu potencial, Otwinowska e Forys (2017, p. 460) argumentam que "este uso holístico da linguagem no CLIL deve motivar os alunos a dominar a linguagem de forma mais rápida e melhor"[66].

Verificando nosso diário de campo, identificamos que a diretora Gabriela, durante nossas conversas, afirmou que as aulas "bilíngues" não podem ser simples traduções das aulas em português. Ela argumenta que as aulas precisam ser mais lúdicas e atrativas para envolverem os alunos. O papel do lúdico nas abordagens pedagógicas também foi bastante citado pelos professores. O professor Adriano explicou sobre a importância de preparar aulas divertidas como forma de motivar seus alunos, conforme destacamos na fala a seguir.

> Eu faço atividades que incluam e incentivam a aprendizagem para que seja divertido, porque o que eu busco nas minhas aulas é atrelar o conteúdo com a diversão, eu acho que a alegria e a diversão têm que estar na aula. E aí quando não tem, eu percebo que a inclusão e a motivação para aprender o conteúdo é perdida.

[66] Do original: "This holistic use of language in CLIL is supposed to motivate learners to master the language faster and better…" (Otwinowska; Forys, 2017, p. 460).

A professora Marina, que assim como Adriano ministra aulas da disciplina de Educação Física, alerta para os cuidados com o nível de ludicidade em turmas com alunos dos últimos anos: "[...] agora eu estou com oitavo e nono. Aí eu já tenho que pensar em uma coisa mais avançada, mais adultazinha, porque tem umas brincadeiras tão bobinhas, assim eles [os alunos] não gostam, né? Dizem 'ah, não, tá muito leso, muito infantil'. Aí não querem fazer".

O papel do lúdico também foi citado pelo professor Breno, que busca atrelar o trabalho com jogos ao conhecimento prévio e interesse dos seus alunos: "Por experiência própria, quando eu ingresso com jogos, com gamificação um pouco, que tragam essa coisa do inglês que eles já sabem, como, por exemplo, Minecraft, que é muito da idade deles, aí tem uma reação muito positiva". Além desses depoimentos sobre atividades lúdicas, também pudemos observar nas aulas da professora Bruna, da disciplina de inglês, diversas dinâmicas com seus alunos para tornar a aula e a aprendizagem mais atrativa. Várias atividades em grupos, como competições, estiveram presentes na maioria de suas aulas e ajudaram a manter os alunos engajados e usando a língua inglesa. A importância do lúdico na aprendizagem de línguas é defendida por muitos autores, como Takaki (2018, p. 157) ao enfatizar que "o lúdico não é mera recreação e, sim, oportunidade de aprendizagem como processo complexo e socialmente concebido".

Ainda sobre suas práticas linguísticas, os professores destacaram suas preferências com relação a outras abordagens didáticas ou técnicas específicas para ensinar a língua inglesa. Uma das técnicas citadas pelos professores foi o uso de cognatos, como afirmou o professor Adriano: "[...] utilizar palavras que são muito parecidas com o português para conseguir fazer com que ele [o aluno] entenda". García (2009, p. 435) também chama atenção para o uso desses termos quando defende que "uma maneira de construir vocabulário é enfatizar cognatos, ou seja, palavras semelhantes nas duas línguas da criança, sempre que estiverem presentes"[67].

Outros exemplos de recursos didáticos são: o uso de diferentes linguagens, mencionada pelo professor Breno: "Eu pude ter contato com diferentes linguagens e eu pude perceber que essas diferentes linguagens, seja teatro, música, pintura, elementos artísticos etc., também me auxiliam bastante na aprendizagem da segunda língua"; e o uso de recursos visuais, citado pela professora Larissa:

> Muito recurso visual, vídeo, imagem, né? [...] É perceber a aula, se eu vejo que não está acompanhando, perde o engajamento, eu volto um pouquinho para o português,

[67] Do original: "One way of building vocabulary is to emphasize cognates, that is, words that are similar in the two languages of the child, whenever they are present" (García, 2009, p. 435).

> eu tento primeiro na verdade com uma motivação ou visual ou chamar atenção de outra forma, se eu vejo que perdeu o engajamento eu volto um pouquinho.

Ao recorrer ao diário de campo, identificamos outros recursos comumente adotados pelos professores durante nossas observações em sala de aula. Ao darem instruções em inglês para seus alunos, muitos professores usaram de mímica e outras expressões faciais e corporais para facilitar a compreensão. Além disso, era recorrente que professores reforçassem em inglês a explicação da atividade, mas direcionada a pequenos grupos ou de forma individualizada. A partir de suas práticas, identificamos a crença que os professores compartilham da importância de maximizar o uso do inglês durante as aulas "bilíngues". Por fim, quando todos esses recursos didáticos não eram suficientes, os professores demonstraram compreender o contexto e as limitações dos seus alunos e usaram a língua portuguesa para explicar o que os alunos deveriam fazer em sala. Identificamos uma tentativa constante de usar o português o mínimo possível, apenas como último recurso em caso de as dúvidas persistirem.

Também observamos, durante o momento de formação bilíngue em uma reunião pedagógica, que a coordenação de inglês enfatiza o uso de abordagens centradas no estudante. Falando sobre essas abordagens para as aulas "bilíngues" e como demandariam mais dos professores, a coordenadora Bruna explicou:

> Outra coisa é que a gente trabalha demais com *gamification*, com aula baseada em problema. [...] a gente tem muitos jogos, a gente tem muito material que é, falando sobre o aluno no *student-centered*, então demanda muito mais planejamento. [...] não tem como eu chegar com uma aula dessa e eu não planejei nada e vou escrever um negócio no quadro. Meu aluno não aceita isso, não tem a mínima condição, mesmo que seja... Eu vou apresentar gramática e vai ser só um "*fill in the blank*". Ele não aceita isso, ele sabe como é o ritmo da aula, então é mais trabalhoso, mas é mais gratificante, é mais gratificante, a gente vê mais resultado, então eu acho que para o professor... É a melhor coisa, né?

Seu relato mostrou-se em concordância com aquilo que observamos em suas aulas. A coordenadora Bruna, que também é professora da disciplina de Inglês Curso, desenvolveu aulas que claramente exigem muita preparação do professor. Identificamos diversas atividades, centradas nos seus alunos, que buscam a resolução de algum problema ou simulam algum tipo de jogo. O resultado observado nessas aulas eram alunos mais participativos e que buscavam interagir usando a língua inglesa.

4.3.4. *Translanguaging*

Fez-se necessário analisarmos o papel do projeto *translanguaging* na escola Dom José Maria Pires, dado sua crescente popularidade nos estudos de bilinguismo e educação bilíngue (Wei, 2017). Conforme vimos anteriormente, *translanguaging* enquanto abordagem que valoriza todo o repertório linguístico do aprendiz (García; Otheguy, 2020), possui uma dimensão ideológica, mas também pode ser adotado como prática educativa. Apesar de o termo *translanguaging* não ter sido mencionado explicitamente pelos professores, foi possível identificar práticas translíngues nos relatos dos professores durante as entrevistas, assim como em certos comportamentos observados em sala de aula. No Quadro 11, por exemplo, destacamos alguns momentos nos quais professores e alunos usaram inglês e português na mesma frase. Esses momentos, característicos das práticas do *translanguaging*, ocorreram de forma natural, ou seja, não foram previamente planejados pelos professores, e auxiliaram no sucesso da comunicação, na qual a combinação das línguas permitiu a compreensão do que era dito pelos professores e alunos.

Quadro 11 – Práticas *translanguaging* observadas em sala de aula.

Professores	"todo mundo que é *one*"
	"vocês precisam *guess*"
	"você vai *highlight the numbers*"
	"o que é *question*? O que é *answer*?"
	"me diz uma *occupation*"
Alunos	"aqui é *five*"
	"aqui é grupo *four*"
	"só que *in English*"
	"sabe o que é *traveling*? Eu *travel* de João Pessoa a Recife"
	"*my birthday is* vinte e um de agosto"
	"cinquenta por cento de *eight*"

Fonte: elaboração própria.

Sobre essa naturalidade na alternância de código durante a fala dos alunos, alguns professores citaram a recorrência dessa prática, como foi o caso do professor Adriano: "É muito comum, e aí a gente não tem nenhuma, vamos dizer assim, uma rigidez de que ele [o aluno] tem que falar a frase toda em inglês, quando é na aula em inglês". A professora Bruna destacou

ainda o quão natural isso é para os jovens estudantes: “A criança, ela vai e troca, talvez porque ela nem perceba, né? Para ela é muito natural ficar migrando de uma língua para outra. [...] é tipo assim, eu não consegui terminar esse raciocínio em inglês, e aí eu continuo [em português]”. Vimos aqui situações de *translanguaging* espontâneo (Cenoz; Gorter, 2021), nas quais as práticas translíngues não são previstas pelos professores, mas partem naturalmente dos alunos.

Uma frase específica usada na aula da professora Bruna nos chamou atenção durante nossas observações. Na intenção de explicar que algo não havia dado certo, a professora disse, em tom de brincadeira, aos seus alunos: “Foi uma *negation*”. A palavra em inglês aplicada em uma expressão típica do português em tom de brincadeira, trouxe um momento de descontração para o ambiente de sala de aula. Autores como Tai e Wei (2021, p. 608) investigaram o uso de *translanguaging* através de falas brincalhonas para efeito lúdico, e identificaram seu potencial para “criar um ambiente de sala de aula que promove participação dos estudantes e facilita a aprendizagem do conteúdo”[68].

Em geral, identificamos durante as observações em sala de aula que há uma naturalização da alternância de código, na qual muitos alunos usam inglês e português na mesma frase para alcançarem seus objetivos para a comunicação. Em nenhum desses momentos os alunos foram repreendidos pelos professores. Percebemos como o repertório linguístico desses estudantes foi respeitado e valorizado, como é esperado em uma pedagogia *translanguaging*.

A alternância de código na mesma frase não foi o único exemplo de prática translíngue. Quando a professora Larissa foi perguntada sobre o uso de estruturas do português sendo usadas por alunos para falar inglês, ela respondeu: “É, copiar estrutura eu acho que é muito natural, como você está aprendendo, né? Eu mesmo, às vezes me vejo assim, ‘isso aqui está muito *aportuguesado*’” (grifo nosso). Essa maneira de “aportuguesar” frases ou palavras da língua inglesa foi identificada em uma das aulas observadas. Durante a aula da professora Bruna, um aluno foi solicitado que falasse o nome de uma profissão na língua inglesa e respondeu “encan – *ei* – dor”, usando uma pronúncia típica do inglês, na tentativa de traduzir a palavra “encanador”. Percebemos nesse exemplo que o aluno fez uso do seu repertório linguístico para suprir um desconhecimento do vocabulário da língua inglesa. O aluno usou sua criatividade

[68] Do original: “create a classroom environment that promotes student participation and facilitates content learning” (Tai; Wei, 2021, p. 608).

para criar uma palavra, levando em conta tanto seu conhecimento lexical da língua portuguesa, quanto seu conhecimento de pronúncia do inglês. A criatividade desses alunos também foi percebida durante a entrevista com a professora Bruna, que mencionou:

> E o que eu acho muito engraçado até, eu fico reclamando com eles [os alunos], a gente está nessa preparação dos seminários, os slides bem bonitinhos, e aí vem uma palavra que eles não sabem a pronúncia, eles inventam, eu digo "gente, não pode ser assim.", "Aí não, você tem que checar como é que é a pronúncia real".

Esses exemplos de uso imaginativo e criativo do repertório linguístico é um traço marcante do sujeito bilíngue, conforme aponta García (2009, p. 150): "Bilíngues têm demonstrado que são capazes de encontrar soluções mais inovadoras para problemas, sendo capazes de pensar com criatividade e flexibilidade"[69].

Observamos que outra característica do *translanguaging*, a alternância das línguas para praticar habilidades distintas e com diferentes objetivos, foi adotada em algumas atividades. Na aula de inglês, por exemplo, os alunos receberam um texto escrito inteiramente em inglês, praticando assim a habilidade de leitura na língua adicional. Em seguida, os alunos compartilharam suas opiniões sobre a leitura usando a língua materna. Em sua entrevista, a professora Bruna mencionou algo similar que também costuma ocorrer durante a apresentação de seminários dos seus alunos:

> Por exemplo, as apresentações do que é essa profissão, a média salarial dessa profissão *in English*. Qual é a parte do seminário que pode ser bilíngue? É quando eles [os alunos] vão discutir vantagens e desvantagens que eles viram da profissão. Então, quando precisa de argumentação, de que eles precisam conversar, e aí eu permito que eles vão para a língua materna para poder ver esse desenvolvimento do pensamento.

Essas práticas translíngues exemplificam um possível uso do *translanguaging* pedagógico na sua forma forte (Cenoz; Gorter, 2022), no qual há um planejamento estratégico do professor para que esses momentos ocorram em sala de aula, na intenção de favorecer o conhecimento metalinguístico dos alunos.

Identificamos em nossas observações que as práticas que envolvem o *translanguaging* não costumam ser planejadas previamente pelos professores. Na maioria dos casos elas ocorrem intuitivamente durante as aulas. Um dos motivos para que isso aconteça é o fato de cinco dos seis professores entrevistados revelaram não conhecer o conceito de *translanguaging*. Mesmo

[69] Do original: "Bilinguals have been shown to be able to come up with more innovative solutions to problems, able to think with creativity and flexibility" (García, 2009, p. 150).

assim, ainda que não haja intencionalidade na promoção do *translanguaging*, as práticas características dessa pedagogia que observamos nas aulas "bilíngues" demonstraram-se alinhadas à agenda política do projeto *translanguaging* (García, 2009), na qual promove conscientização multilíngue e tolerância à diversidade linguística dos falantes.

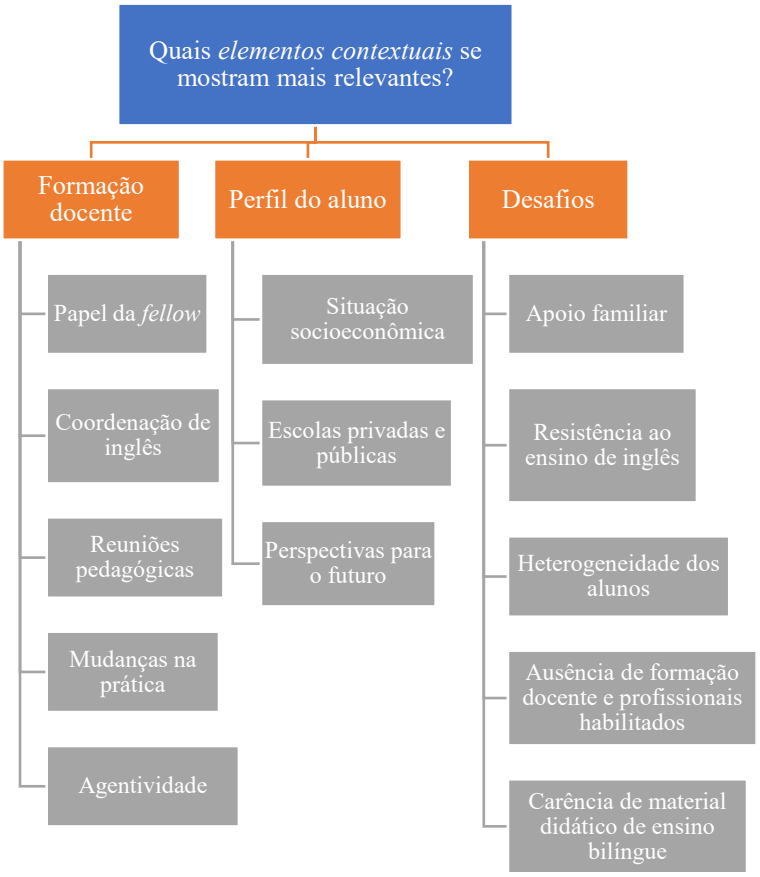
Nossa análise permitiu identificar como a prática, componente observável da Política Linguística, é influenciada pelos componentes da gestão e das crenças. Observamos como os professores seguem as orientações de gestão da língua inglesa quando usam aproximadamente uma a cada três aulas para ministrar nessa língua. Ao compartilharem da crença de que o ensino de conteúdo através da língua adicional é o que define uma educação bilíngue, os professores mostraram como isso reflete em suas práticas, buscando aumentar o uso do inglês em sala de aula.

Em suma, a educação bilíngue mostrou-se uma forma de Política Linguística, sendo um terreno fértil para diversas oportunidades de escolhas entre duas línguas. Confirmamos até aqui o trecho da nossa tese no qual sustenta que gestão, crenças e práticas, componentes da Política Linguística, estão intrinsicamente ligados e são determinantes para caracterizar a maneira que a educação bilíngue é promovida na escola Dom José Maria Pires. Além da influência da gestão e das crenças em como a educação bilíngue é praticada, veremos no próximo capítulo como elementos contextuais impactam o ensino bilíngue nessa escola pública de João Pessoa.

5. INFLUÊNCIA DO CONTEXTO: PROFESSORES, ALUNOS E DESAFIOS

Nesse capítulo damos continuidade à nossa Análise Temática. As especificidades do contexto local mostraram-se relevantes para a forma que a educação bilíngue é praticada na escola Dom José Maria Pires. García (2009) enfatiza o cuidado que é preciso ter para que os *policy-makers* não importem modelos de educação bilíngue sem que levem em consideração as características e necessidades do contexto dos seus alunos. Na Figura 7, destacamos o resultado da AT com os temas mais relevantes em relação aos elementos contextuais.

Figura 7 – Resultado da AT para a quarta pergunta.



Fonte: elaboração própria.

5.1. Formação docente

Entendendo o importante papel que os professores desempenham para o sucesso da educação bilíngue, torna-se imperativo destacar como a formação docente e o suporte pedagógico auxiliam em suas práticas. O desafio de capacitar professores que não possuem formação inicial em educação bilíngue é algo que precisa ser constantemente trabalhado. Sobre os professores que não ministram disciplinas de línguas, as autoras Lucena e Cardoso (2018, p. 150) argumentam que

> [...] um dos principais desafios é preparar os/as professores/as de outras disciplinas, que não sejam relacionadas a línguas, para dar aulas de sua especialidade em uma língua adicional. Isso porque os/as professores/as precisam levar em consideração não somente a complexidade do conteúdo acadêmico, mas também a adoção de estratégias de negociação para propósitos de fazer sentido nas relações do dia a dia e para a utilização de uma linguagem acadêmica em uma língua adicional.

Durante a coleta e geração de dados, identificamos importantes aspectos sobre a formação continuada da equipe docente da escola. A princípio, a escola contou com o apoio de

uma *fellow* estadunidense, cedida pelo Consulado/Embaixada dos EUA, conforme apontou a diretora Gabriela:

> Assim, uma marca bem forte aqui foi a presença de uma *fellow* americana, Emily. Emily foi uma americana que veio e passou um ano comigo, corpo a corpo. É, trabalhando comigo e com cada professor, organizando o nosso currículo. [...] E ela passava a semana toda no corpo a corpo com os professores, dentro da sala de aula, corrigindo, como fazer aula bilíngue, organizando. E a partir da visão dela, de que é uma pessoa que veio, nos ajudou até com instrução de documento, ela participou e ajudou. [...] Então, essa ajuda foi quem nos fez ir organizando o currículo.

O professor Eduardo também citou a importância do apoio inicial da *fellow*:

> Emily era uma *fellow* que veio lá dos Estados Unidos, enviada pelo consulado, foi uma parceria de início assim. E ela deu, quando ela fez aquela mentoria com a gente, de ficar um mês na nossa aula, olhando, foi a primeira vez que ela me incentivou a tentar dar uma aula 100% em inglês, porque eu sempre travava, tentava explicar ou reexplicava o conteúdo que já tinha falado em português e depois tentava reexplicar em inglês. Ela falou, "não, você vai dando continuidade, você escolhe qual aula você vai querer ver".

Em 2019, pouco tempo após a inauguração da escola Dom José Maria Pires, a *fellow* Emily deu início ao seu trabalho na escola. Durante o período de um ano, a *fellow* trabalhou próxima à direção pedagógica e aos professores de disciplinas bilíngues. Visto que os professores ainda não possuíam experiência com educação bilíngue, ou seja, ensinar conteúdo não-linguístico através da língua inglesa, o trabalho desempenhado pela *fellow* mostrou-se fundamental para o desenvolvimento da proposta bilíngue na escola. Entre algumas de suas funções estava o acompanhamento de professores em sala de aula, oferecendo *feedback* sobre possíveis mudanças nas práticas desses professores. Após consultas ao diário de campo, verificamos em conversas informais com os professores, que o apoio de Emily serviu para: a) ampliar a compreensão do que é uma educação bilíngue; b) aumentar a confiança dos professores de como desenvolver seu trabalho nessa nova modalidade; c) organizar o currículo escolar; e d) servir de incentivo para criação da coordenação de inglês.

Após a experiência com a *fellow*, a escola criou uma coordenação de inglês formada por dois de seus professores de língua inglesa para dar continuidade ao suporte pedagógico ao restante do corpo docente. Sobre a função dessa coordenação, o PPP explica:

> Outro ponto importante que mostra o alinhamento da escola com a legislação, diz respeito à formação continuada dos professores, já que esses, além de ministrarem

> aulas usando a língua alvo, também recebem formação de uma coordenação de inglês instituída na própria escola, que trazem pontos sobre bilinguismo e abordagens de *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) para que os professores possam incluir nas suas aulas. Essa coordenação também observa as aulas dos professores e dão *feedback* sobre o que pode ser melhorado ou como a língua inglesa pode ser melhor trabalhada. (João Pessoa, 2024, p. 16)

A diretora Gabriela reforçou o papel da coordenação de inglês como forma de dar sequência aquele trabalho desenvolvido pela *fellow* Emily:

> E este ano [2024], do ano passado pra cá, na verdade, nós organizamos uma coordenação bilíngue. São dois professores de inglês que me ajudam nessa coordenação hoje, fazem o que Emily fazia, me acompanhar, eles entram na sala de aula, eles são professores da casa. [...] Eles dois vêm e eles fazem o corpo a corpo. Olham o planejamento do professor, sugerem, [...] dando *feedback* para os professores. Como foram as aulas, o que pode melhorar, e ouvir as críticas deles.

A professora Bruna chamou atenção para pontos importantes sobre sua função de coordenadora na sala de aula de outras disciplinas:

> Quando a gente entra para assistir a aula de um professor, que regularmente os coordenadores entram na sala com os professores, a aula é outra. Porque enquanto o professor está com suas estações acompanhando, a gente não fica tão passivo. Anota algumas coisas e vê que se precisa de ajuda, a gente se levanta e vai ajudar. Os alunos já vêm para perguntar. E aí, você vê que o acompanhamento é melhor.

Alguns professores também destacaram a importância desse apoio da coordenação de inglês. O professor Eduardo disse que: “a gente tem dois coordenadores aqui que trabalham para ver como é que a gente pode melhorar, nos dão *feedback*. E aí, isso só faz uma diferença muito grande no ensino, por ser bilíngue e tudo mais”. De acordo com a professora Marina, a coordenação ajuda na superação de alguns momentos de inseguranças: “às vezes eu me sinto insegura em algumas atividades que eu faço, me sinto insegura. Mas assim, a coordenação de inglês está lá. Eles estão abertos sempre para tirar nossas dúvidas, né? Contribuir com a nossa aula”. Outro exemplo veio do professor Breno:

> Agora, quando vem um aspecto da língua a gente tenta trazer referências dos professores de inglês, porque aqui a gente tem uma coordenação, dois dos nossos professores eles são coordenadores da língua inglesa, então sempre que a gente tenta aplicar um conteúdo que não dá muito certo, a gente dá uma recorrida, pede essa ajuda aos universitários, porque como especialistas do ensino de língua, muitas vezes eles trazem estratégias relevantes para nós que somos professores de disciplina.

Uma vez que não possui formação inicial em educação bilíngue, a professora Larissa também reconheceu a relevância dessa coordenação para sua prática: “Eu não tive uma formação realmente pra professora bilíngue formal, mas nas reuniões pedagógicas, nesses encontros com a coordenação, eu vou explicando o que eu tô fazendo e tal, eles vão me dando sugestões, a gente vai adaptando”. A formação docente, na qual envolve o “reconhecimento de si (pessoal e profissionalmente falando), de seu lócus de enunciação, das necessidades percebidas no contexto social, político, ético, econômico em que a educação linguística se realiza bem como na criação de espaços de fala e na oportunização de agência docente” (Faria; Sabota, 2019, p. 252), deve ser promovida de forma contínua na escola, principalmente quando estamos lidando com uma modalidade de ensino relativamente recente no Brasil.

Em março de 2025, tivemos a oportunidade de observar uma reunião pedagógica com o intuito de compreender melhor uma das funções da coordenação de inglês. O suporte pedagógico dessa reunião iniciou com o *feedback* dos professores sobre as primeiras impressões dos novos alunos. Alguns professores compartilharam experiências de sucesso relacionadas a atividades bilíngues, enquanto outros professores se queixaram da dificuldade de trabalhar com a heterogeneidade linguística dos alunos. Outro momento da reunião é chamado de “*teacher sharing*”. Trata-se da oportunidade de um ou dois professores compartilharem alguma atividade didática realizada durante uma aula “bilíngue”. Na reunião que presenciamos, o professor Eduardo compartilhou com os demais professores uma atividade que havia desenvolvido com seus alunos, na qual utilizava a língua inglesa para praticar o conteúdo de matemática. Em seguida, os dois coordenadores de inglês teceram comentários sobre os pontos positivos e negativos da atividade. Os coordenadores também instigaram os demais professores a fazerem comentários e darem sugestões para a atividade do professor Eduardo.

Mayer *et al.* (2021, p. 288), em pesquisa com professores de educação infantil bilíngue, apontaram a “importância da coletividade no desenvolvimento das práticas pedagógicas individuais”, principalmente em contextos em que os profissionais não possuem formação inicial nessa modalidade de ensino. Argumentamos que momentos como este da reunião pedagógica, nos quais há uma troca de experiências entre os docentes, fortalecem o ensino na escola, ajudando, mais especificamente, as aulas “bilíngues”.

Experiências como essas promoveram mudanças nas práticas dos nossos colaboradores. Alguns professores compartilharam as principais mudanças que precisaram realizar em suas práticas de sala de aula para se adaptarem à proposta de educação bilíngue. Esses depoimentos

reforçam a necessidade da formação continuada com ênfase nas características específicas do ensino bilíngue.

O professor Adriano, por exemplo, enfatizou questões linguísticas sobre as mudanças de sua prática e como precisou ampliar seu conhecimento de vocabulário e gramática da língua inglesa:

> Inicialmente tive que aumentar o vocabulário, porque quando você faz um curso de inglês, você não faz uma... o conteúdo tem uma especificidade do vocabulário que tem que ser estudado. [...] o vocabulário e a estrutura gramatical foi a principal. Mas, também, conhecer sobre o CLIL, na forma como deve ser feito e aplicado, foi um desafio [...].

O professor Breno, por outro lado, explicou sua busca por novas referências:

> Eu acho que o princípio foi buscar novas fontes. [...] Até então eu era um professor que fazia um ensino muito baseado ou na minha experiência pessoal como geógrafo, de leitura do mundo, ou também se baseando no aspecto do livro didático, no aspecto curricular colocado pelo município. E eu percebi que eu poderia transcender um pouco isso através dessas novas referências que eu fui buscar. Com a língua inglesa, eu fui buscar referências em países também que têm a língua inglesa. Então, eu acessei países como Etiópia, Nigéria, Austrália, Índia. Como é que se ensina a geografia? Então, abriu novos horizontes, eu consegui perceber novas formas de ensinar.

A professora Marina, apesar de sua experiência em sala de aula, destacou a novidade que é lecionar aulas bilíngues e como ela está em constante aprendizagem:

> Toda hora eu mudo, toda, eu preciso mudar muita coisa, toda hora eu preciso mudar, porque é uma novidade pra mim. Eu sou professora há 16 anos, mas esses últimos anos é que eu vim saber o que era isso [educação bilíngue] e como é que eu ia trabalhar com isso na minha aula. Então, assim, toda hora eu tô aprendendo. [...] É na prática e conversando com os professores de língua inglesa. É na prática.

Outra mudança na prática de todos os professores diz respeito ao material didático. Uma vez que não há na escola livros didáticos específicos para o ensino bilíngue, os professores necessitam desenvolver sua agentividade para criar, adaptar, e/ou selecionar materiais didáticos adequados para seus objetivos pedagógicos e o perfil dos seus alunos. Durante as observações das aulas, identificamos que todos os materiais que foram usados estavam exclusivamente em língua inglesa, e na maioria dos casos foram retirados da internet. O professor Eduardo, por exemplo, compartilhou que os professores rateiam a assinatura mensal de um *site* que oferece recursos didáticos que usam o inglês voltado para o ensino de outras disciplinas escolares. Outra

semelhança entre os materiais adotados é que muitos utilizaram imagens ou jogos para facilitar a compreensão dos alunos e aumentar o engajamento na aula.

Defendemos que a formação continuada dos professores de disciplinas bilíngues também pode contribuir para o desenvolvimento da sua agentividade. Após citar a importância de aprofundar seus conhecimentos teóricos, a professora Larissa mencionou: "[...] eu acho que é importante que nós professores sejamos... que a gente assuma esse lugar de professor reflexivo, né? Não faça só de formas espontâneas, mas que a gente realmente pense sobre a prática".

Durante a entrevista com a professora Larissa, identificamos dois exemplos nos quais ela utilizou sua agência para adaptar sua prática ao contexto local. No primeiro exemplo, após compartilhar que optou por não seguir uma das orientações da *fellow* Emily com relação ao uso exclusivo da língua inglesa durante as aulas "bilíngues", a professora explicou: "O que eu percebo na prática, de forma bem empírica, não tenho estudo sobre isso, é que pelo menos para o contexto que eu tenho hoje, uma coisa que ficaria só ficar no inglês simplesmente não funciona". No segundo exemplo, ela descreveu como lida com as demandas da BNCC e a necessidade de usar o inglês no ensino do conteúdo de Ciências:

> Uma coisa que eu fico, às vezes, mais preocupada sempre, é com o tempo, né? Porque, principalmente depois da BNCC, o conteúdo de ciências aumentou demais. [...] Sexto ano, eles [os alunos] chegam assim tão... tem que ser um pensamento muito concreto, coisa mais abstrata é difícil. Então você ensinar as sinapses, no sexto ano não é simples, e aí além disso, ainda tem que ensinar em inglês. Claro que eu tenho que fazer uma escolha, eu não vou falar sinapse em inglês, porque já seria demais, então eu vou falar com umas coisas mais básicas do corpo humano em inglês e algumas funções relacionadas com o sistema nervoso, mas eu não vou falar com tanto detalhe.

Observamos aqui um claro exemplo da agência da professora que precisa escolher em qual língua abordará um determinado assunto, muitas vezes precisando resistir aquilo que é imposto por uma política de nível macro. Sobre esse papel fundamental do professor na educação bilíngue, García (2009, p. 425) argumenta:

> São os professores que implementam as políticas de educação bilíngue impostas de cima ou construídas pela comunidade e educadores. [...] Às vezes essa pedagogia [bilíngue] apoia e segue a política linguística, mas na maioria das vezes, professores

> criam, contestam, mudam, e transformam políticas, conforme eles aplicam sua pedagogia.[70]

De acordo com as respostas dos colaboradores aos questionários preliminares, nenhum dos professores possui formação inicial ou pós-graduação em educação bilíngue, lembrando que ainda são poucas universidades no Brasil que ofertam esses cursos (Lucas *et al.*, 2023). Além disso, todos os professores colaboradores iniciaram suas primeiras experiências com educação bilíngue apenas quando ingressaram na escola Dom José Maria Pires. A falta de formação inicial, a pouca experiência em uma modalidade que ainda está crescendo na cidade de João Pessoa, e a falta de legislação específica sobre como deve ser ofertado esse tipo de ensino, justificam a necessidade de proporcionar momentos de formação continuada para esses professores. Defendemos que um maior conhecimento e domínio sobre as especificidades da educação bilíngue servirão de ferramenta para que os professores possam desenvolver sua agentividade no processo de ensino/aprendizagem das línguas inglesa e portuguesa.

5.2. Perfil do aluno

A situação socioeconômica das famílias dos alunos foi lembrada em diversos momentos durante as entrevistas. O próprio PPP relata que: “Dentre os alunos matriculados, 135 alunos fazem parte do Programa Bolsa Família, o que nos fala muito sobre a renda dos estudantes e suas famílias, visto que a escola é composta em sua maioria por uma população carente” (João Pessoa, 2024, p. 9). Muitos professores acreditam que a condição social desses alunos reflete no desempenho escolar e, principalmente, no nível de proficiência em língua inglesa quando ingressam na escola. O professor Adriano, por exemplo, apontou:

> Eu percebo que aqueles alunos que vêm de famílias mais ricas, eles têm uma proficiência maior. [...] E aí, eu percebo que são os alunos que têm maior condição, né? Aqueles que vêm de família mais pobre não conseguem, né? Não tem, infelizmente, a parte do apoio social, né?

O professor Eduardo, por sua vez, citou a diferença entre alunos vindo de escolas privadas e públicas:

---

[70] Do original: “It is teachers who implement the bilingual education policies imposed from above or constructed by communities and educators. […] Sometimes this pedagogy supports and follows the language policy, but most of the time, teachers create, contest, change, and transform policies, as they enact their pedagogy” (García, 2009, p. 425).

> Seria um diferencial muito grande se eles [os alunos] tivessem feito um Fundamental I numa escola pública em inglês e viessem para cá. Seria uma outra forma da gente tratar. Mas há muito essa diferença. E a gente vê que a diferença é, às vezes, quem é de escola privada e de escola pública. Porque de escola privada tem inglês no Fundamental I, mesmo que seja o básico, mesmo que seja sem falar, mas já ajuda. Muitas vezes quem vem da escola pública vem zerado.

Com relação a essas diferenças entre a aprendizagem em escolas privadas e públicas, em uma pesquisa-ação realizada na cidade de Barcelona, Corona *et al.* (2021, p. 65) chegam à uma conclusão que acreditamos ser semelhante ao que acontece no Brasil:

> As escolas públicas devem reagir à constatação de que as escolas particulares de idiomas são consideradas pelos jovens como um espaço fundamental para aprender inglês "de verdade". Aceitar isso seria aceitar a perpetuidade das desigualdades educacionais e a mercantilização do inglês como capital cultural limitado àqueles que podem pagar por aulas particulares após o horário escolar. Enfrentar e reverter essa situação é um grande desafio que pesquisadores e professores enfrentam.[71]

Assim como argumentam os autores, verificamos, através das entrevistas e observações em sala de aula, que os professores da Escola Dom José Maria Pires estão reagindo e se dedicando para que a escola pública seja um lugar de combate à desigualdade. Nossos colaboradores se mostraram em diversas oportunidades preocupados com a aprendizagem do inglês pelos seus alunos, para que essa língua seja usada como um recurso que possibilite melhorias para suas vidas.

Ainda sobre o perfil desses alunos, alguns professores mencionaram como o contexto social pode gerar resistência deles com relação à língua inglesa. De acordo com o professor Breno: “tem uma diversidade grande de público e a gente está num bairro localizado, num bairro um pouco mais carente, na periferia da cidade, em que alguns [alunos] chegam com estranhamento em relação à língua e não com uma vontade de aprender”. Nessa mesma linha, o professor Adriano disse:

> Você tem alunos que são muito bons e alunos que são fracos, baixo vocabulário, não conseguem compreender, ou às vezes eles próprios estão na instituição porque os pais

[71] Do original: “Public schools should react to the finding that private language colleges are considered by young people to be a key space to learn English ‘for real’. To accept this would be to accept the perpetuity of educational inequalities and the commodification of English as cultural capital limited to those who can afford private after-school instruction. Tackling and reversing this situation is a major enduring challenge facing researchers and teachers” (Corona *et al.*, 2021, p. 65).

> querem e não é o interesse deles, então tem aquela resistência, “não quero responder em português, não quero responder em inglês”.

Apesar dessas dificuldades, os professores aparentam compartilhar da crença de que a educação bilíngue e o domínio da língua inglesa podem beneficiar seus alunos de diversas maneiras, e apontaram uma perspectiva otimista para o futuro desses jovens aprendizes. A diretora Gabriela argumentou que: “A gente vê o aluno com mudança de perspectiva de vida. Ele entende que uma nova língua muda a sua vida. Então, ele se sente transformado. O aluno, ele canta inglês, ele lê inglês, ele vê que os jogos, que o aluno gosta muito de jogo, ele comunica você com o mundo”. Semelhantemente, o professor Eduardo destacou: “Certamente muitas coisas virão, não somente por ser bilíngue, mas ajuda muito ser bilíngue. A dedicação que essas crianças e adolescentes tinham e têm quando passam por aqui, faz uma diferença muito grande no futuro deles”. A coordenadora Bruna também reforçou o potencial da educação bilíngue para seus alunos: “Eles [os alunos] olham a sociedade deles como aquela pequena comunidade e quando a gente começa a trazer coisas de outras culturas, eles vão começando a ver quem são e as inúmeras possibilidades que abrem pra eles”. Mais adiante, a coordenadora, que também é professora da disciplina de inglês, citou um exemplo específico de como levou em consideração o contexto local para trabalhar o vocabulário de profissões em inglês:

> E aí, por exemplo, já teve exemplo como atendente, que a gente trata com profissões, mas também funções, nem todo aluno nosso, ele vai fazer uma universidade ou uma faculdade. Então, até essa realidade a gente tenta pensar, mas mesmo quando não é profissão e é função, ter esse conhecimento bilíngue traz diferencial. [...] Então, a gente tenta mostrar para eles como que isso, para a realidade daqui, pode ser aplicado.

Esse exemplo da prática didática de Bruna revela seu cuidado com o contexto social local e o perfil de seus alunos. Percebemos a crença da professora de que o inglês pode ser útil tanto para os alunos que pretendem ingressar na universidade quanto aqueles que buscarão exercer diferentes funções profissionais.

5.3. Desafios

Apesar de acreditarmos nos benefícios de uma educação bilíngue, seus ganhos são “tão grandes quanto os desafios colocados”, conforme argumentam Rocha e Megale (2023, p. 4). Logo, é preciso compreender os obstáculos que a implementação dessa modalidade de ensino enfrenta nos mais variados contextos. Quando perguntados sobre os maiores desafios para o desenvolvimento da educação bilíngue na escola Dom José Maria Pires, muitos professores

limitaram suas respostas à obra que estava em andamento na escola. Em busca por melhorias estruturais, essa reforma também causou transtornos, como barulho elevado durante as aulas, deslocamento de turmas, falta de acesso à quadra poliesportiva, e redução da carga horária das disciplinas.

Além dessas questões estruturais momentâneas, outros desafios foram citados. Alguns professores mencionaram a falta de apoio familiar como um obstáculo para melhoria do desempenho escolar, como observamos na fala dos professores Breno e Eduardo, respectivamente:

> [...] o rendimento [dos alunos] não é o mesmo para todos. Por quê? Porque a gente tem famílias que apoiam demais essa aprendizagem da segunda língua, tem famílias que não estão muito interessadas em apoiar, ou não conseguem, ou não estão aptas, habilitadas a fazer essa rede de apoio que o estudante precisa. Que se trata de incentivar a leitura, incentivar ver coisas em inglês, ou tentar aprender com eles. Então, se a gente for pensar um pouco, existe o aspecto social que é bastante relevante, certo? Há muitas famílias aqui em que os pais sequer terminaram o ensino médio. Alguns sequer terminaram o ensino fundamental.
>
> Maiores dificuldades? Eu diria que ainda é o apoio familiar, que eu vejo que aqueles alunos que tem os pais presentes, que vem às reuniões, que se preocupam, perguntam como é que os filhos estão, se eles estão progredindo, o que é que pode fazer para ajudar. Esses alunos, eles sobem mais rápido. Aqueles pais que botaram aqui só porque a escola era boa, mas simplesmente não aparecem ao longo do ano, infelizmente ainda temos alguns pais assim. Se o aluno não procurar estudar por conta própria, ele fica desanimado, porque muitas vezes ele não está entendendo, mesmo que a gente dê um suporte, mas muitas vezes quando chega em casa, não tem aquele apoio.

O importante papel do apoio familiar é lembrado por García e Lin (2017, p. 11) ao se referirem especificamente à educação bilíngue:

> A inclusão de famílias e comunidades na educação bilíngue não é apenas uma questão de benefício para as crianças devido ao aumento da participação em casa; ela beneficia a produção de conhecimento porque as lentes para compreender o mundo são expandidas pela incorporação de diferentes perspectivas e epistemologias inseridas nas práticas linguísticas e culturais das comunidades locais.[72]

[72] Do original: “The inclusion of families and communities in bilingual education is not simply a matter of benefit to the children because of increased home participation; it benefits the production of knowledge because the lenses to understand the world are expanded by incorporating different perspectives and epistemologies embedded in the linguistic and cultural practices of local communities” (García; Lin, 2017, p. 11).

Apesar do interesse dos pais que seus filhos estudem em uma escola bilíngue, os professores se queixaram da resistência de muitos alunos para falar inglês e/ou se dedicar aos estudos. Silva (2014), ao investigar as crenças de alunos do nono ano de uma escola pública de Minas Gerais sobre o ensino de inglês, concluiu que esses alunos reconhecem que precisam ter interesse na língua inglesa para alcançar sucesso na sua aprendizagem. Sobre a falta de interesse dos alunos, a professora Larissa compartilhou:

> O aluno tem toda capacidade de aprender aquilo ali [o conteúdo da disciplina em inglês], mas se ele não quer, ele não vai. E eu ainda vejo uma resistência muito grande, uma coisa que a gente tenta se debruçar, como é que a gente pode fazer com esses alunos que estudam na bilíngue se interessem mais pelo inglês? Porque isso é uma coisa que me incomoda muito. Gente, eles escolheram, os pais escolheram, colocaram os filhos numa escola bilíngue, gratuita da prefeitura, numa escola pública, uma oportunidade que pouquíssimos alunos têm. E eles não aproveitam, sabe? Aí quando é aula "bilíngue" eu tenho que fazer todo um convencimento.

Mais adiante, Larissa falou sobre como tenta convencer os alunos, além de citar mais uma vez a importância do apoio familiar: "Eu falo assim, 'gente, mas vocês [alunos] estão tendo uma oportunidade que pouquíssimos estão tendo'. Na reunião de pais, fazer essa conversa, dessa importância. [...] Explicar a importância para os pais, para os pais motivarem seus filhos em casa". Quando perguntado sobre qual o maior desafio para promoção da educação bilíngue na escola, o professor Eduardo também mencionou a resistência dos alunos:

> [...] a princípio é a resistência. Tem a resistência de muitos [alunos], não de todos. Mas tem muitos que resistem, "Ah, língua inglesa? Vai falar inglês de novo, professor?". Mas eu percebo que aula após aula, dia após dia, essas objeções vão sendo quebradas, eles já vão participando mais, sem tanta resistência.

Ao consultarmos nossas anotações no diário de campo, identificamos que, com exceção das aulas da disciplina de Inglês Curso, muitos alunos evitaram usar o inglês durante as aulas "bilíngues" que observamos. De acordo com Mejía (2002), criar a necessidade de uso da língua estrangeira entre crianças é um dos desafios enfrentados por muitos professores. Em nossas conversas informais, o professor Eduardo relatou sobre um evento acadêmico organizado anualmente pela escola Dom José Maria Pires, a feira de ciências "The BEST" (*Bilingual Expo of Science and Talents*), na qual, entre vários objetivos, busca promover oportunidades de prática na língua adicional como forma de aumentar a motivação dos alunos e interesse pela língua inglesa.

Ainda sobre seus alunos, a heterogeneidade com relação ao nível de proficiência na língua inglesa foi citada por alguns professores como um obstáculo para o sucesso da educação bilíngue na escola. A coordenadora Bruna, por exemplo, citou que "[...] eu acho que o maior desafio ainda é lidar com turmas grandes, desniveladas e um único professor". Esse tema também foi um dos mais debatidos pelos docentes durante a reunião pedagógica que pudemos observar. Muitos professores se queixaram que a heterogeneidade é um problema para a prática do inglês em sala de aula. Durante sua entrevista, a professora Larissa se queixou dizendo:

> [...] o oitavo ano, pelo menos na escola como é hoje, que eles não foram nivelados em relação ao inglês, é muito complicado, porque eu conseguiria tranquilamente dar uma aula do inglês para cerca de sete alunos de uma turma minha do oitavo ano. E ficaria ótima a aula, assim, até teria vontade, porque eu acho que me motivaria também como professora eu poder trabalhar mais a língua inglesa. Mas eu não vou poder fazer isso, porque só esses sete alunos vão acompanhar e pra grande maioria ia ficar tudo perdido. Então, isso não é possível por causa dessa heterogeneidade das turmas, principalmente do oitavo ano.

Mejía (2002) aponta a heterogeneidade dos níveis de proficiência em língua estrangeira como uma das principais dificuldades para professores da *high school* (referente ao Ensino Médio no cenário brasileiro). Semelhante à professora Larissa, o professor Breno criticou esse desnivelamento dos alunos quando precisa selecionar material didático:

> Para mim seria ideal pegar o material disponível [material didático da *National Geographic*] e já aplicá-lo, mas não funciona muito bem. E aí a gente tem que fazer essa pequena seleção com coisas mais simples. Porque, por exemplo, pode parecer elementar, mas muitos estudantes ainda não sabem o que é um artigo indefinido e, portanto, não sabem aplicá-lo nos determinados momentos.; [...] Então, termina que você quer avançar na geografia, mas você tem que fazer um passo atrás, que é ensinar o basicão da construção das sentenças em inglês. Essa coisa, somente dois ou três alunos tem a consciência de como construir uma sentença.

Durante as entrevistas, duas professoras mencionaram a formação docente como outro desafio que precisam enfrentar. Falando sobre sua própria formação, a professora Larissa argumentou que "[...] tem a questão mesmo de formação, né? Porque eu não tive uma formação para ser professora bilíngue. Eu tive uma formação de inglês e aí eu aprendi como falar inglês. Escrever inglês, ler inglês. Não como ensinar inglês". A coordenadora Bruna compartilhou sua preocupação em encontrar professores aptos a ingressarem na escola, reforçando a importância da formação docente:

> Se eu acho que esse modelo [de educação bilíngue] é replicável, eu acho muito difícil. Eu acho muito difícil a prefeitura conseguir replicar. Porque demanda muito de que os outros profissionais sejam bilíngues. E a gente vê pelas seleções, por exemplo, morro de medo de alguém aqui acontecer alguma coisa. Porque quando abre seleção, quase não tem pessoas que sejam, sei lá, professor de matemática com um nível B2 de inglês, que é o mínimo que eles pedem para ser capaz de dar uma aula inteira em língua inglesa. O pessoal sabe inglês, mas eles sabem intermediário, não sabem o suficiente para passar na prova didática, que é onde mais pega. Então, eu acho difícil de ser replicado o que a gente vive aqui. Gostaria, deveria, eu acho. Mas eu acho que o grande desafio seria isso, a formação de professor.

Essa dificuldade de encontrar profissionais habilitados para lecionar em escolas bilíngues já foi citada em várias pesquisas (Megale; Liberali, 2016; Barbosa *et al.*, 2022; El Kadri *et al.*, 2024). Potrich e Welp (2022, p. 85), por exemplo, apontam que

> com o crescimento da demanda de docentes qualificados para a educação bilíngue e a falta de formação acadêmica na área, a oferta voltada para esse segmento torna-se escassa. Em consequência, dificilmente são encontrados profissionais com formação adequada para atuarem em escolas bilíngues.

O próprio relatório do CNE reconhece essa demanda e traz entre suas recomendações ao MEC a necessidade de "fomento à política de educação plurilíngue envolvendo formação inicial e continuada de professores nas Instituições de Educação Superior (IES)". Vale lembrar que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Plurilíngue encontramos uma série de exigências quanto à formação dos professores para trabalhar em escolas bilíngues, como formação inicial ou continuada específica em educação bilíngue e um nível mínimo de proficiência B1 na língua adicional.

Por fim, a carência de material didático foi mencionada como um dos desafios encontrados na escola Dom José Maria Pires. García (2009) faz um alerta para o quanto a educação bilíngue ainda precisa avançar nessa área. A autora destaca a necessidade de se produzir mais material didático específico para educação bilíngue, para que professores não fiquem limitados a adaptar materiais monolíngues.

O processo de seleção, produção e/ou adaptação de materiais demanda tempo e esforço dos professores, quanto a isso o professor Eduardo relatou: "[...] sinto falta de mais recursos, didáticos mesmo, na língua inglesa, que talvez ajudasse. É bom produzir, mas é um pouco cansativo. Se a gente já tivesse mais materiais de fácil acesso que a gente pudesse trabalhar, facilitaria". Por sua vez, o professor Adriano chama atenção tanto para o auxílio que o material

didático seria para sua prática docente, quanto para o papel de material de apoio para os alunos: "Eu acho que se houvesse um livro, um material didático para que pudesse me apoiar, acho que seria um grande auxílio; [...] talvez um material didático que facilitasse o conteúdo, para que não só o professor, mas também os alunos pudessem ter acesso, seria maravilhoso".

Argumentamos que materiais didáticos bilíngues se tornam ainda mais relevantes dentro desse contexto no qual os professores não possuem formação inicial em educação bilíngue. As autoras Potrich e Welp (2022, p. 85) também defendem que

> [...] dificilmente são encontrados profissionais com formação adequada para atuarem em escolas bilíngues. Nesse sentido, o acesso a materiais didáticos já organizados, acompanhados de orientações de como conduzir a prática de sala de aula, pode contribuir com a prática e, potencialmente, a formação desses profissionais.

Conforme destacam Hamers e Blanc (2000, p. 354), "não existe uma solução universal simples para a educação bilíngue, mas cada programa deve ser planejado em função de muitos fatores socioculturais, estruturais sociais e psicológicos sociais relevantes para uma situação específica"[73]. Logo, tornou-se imperativo que nossa pesquisa observasse cuidadosamente e analisasse o contexto no qual a escola Dom José Maria Pires se encontra. Identificamos aqui como o perfil dos nossos colaboradores e seus alunos influenciam nas práticas linguísticas, além dos obstáculos que precisam ser superados para desenvolver uma educação bilíngue de qualidade dentro de uma escola pública.

6. CONTRIBUIÇÕES PRÁTICAS PARA A ESCOLA DOM JOSÉ MARIA PIRES E PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Uma vez que, conforme apontam Megale e Liberali (2016, p. 103), "um dos maiores problemas no Brasil é a distância entre o que vem sendo produzido nas universidades e a prática nas escolas", nos propomos a tentar diminuir essa distância. Partindo da nossa investigação da literatura e dos resultados obtidos ao longo da pesquisa, temos como objetivo para este capítulo apresentar e discutir contribuições práticas pensadas para a Escola Dom José Maria Pires e para o campo da educação bilíngue. O capítulo divide-se em três partes: a) formação continuada com os professores da Escola Dom José Maria Pires; b) pesquisa de autoavaliação docente; e c)

[73] Do original: "There is no simple universal solution to bilingual education, but each program must be planned as a function of the many sociocultural, social structural and social psychological factors relevant to a particular situation" (Hamers; Blanc, 2000, p. 354).

proposta de princípios para guiarem a educação bilíngue em escolas públicas no Estado da Paraíba.

6.1. Formação continuada com os professores da Escola Dom José Maria Pires

Além de promover reflexões que podem ajudar os avanços teóricos no campo da educação bilíngue, sempre foi de nosso interesse que a pesquisa ofertasse contribuições práticas mais imediatas para a Escola Dom José Maria Pires. Essa iniciativa configuraria uma forma de retribuição pelo fato de a direção da escola ter aceitado nos receber, bem como pela colaboração dos professores ao longo da pesquisa, ao se disporem a participar das entrevistas e permitindo nossa entrada em sala para a observação de suas aulas bilíngues. Ademais, por se tratar de uma pesquisa em Política Linguística, compreendemos que a produção de conhecimento nesse campo envolve também o desenvolvimento de ações que possam gerar impactos na coletividade.

Após a análise cuidadosa das transcrições das entrevistas e das anotações registradas em nosso diário de campo, concluímos que a oferta de uma formação continuada teria potencial para contribuir significativamente com o trabalho desenvolvido pelos professores da escola. A professora Larissa, por exemplo, mencionou em sua entrevista que "como eu não tive uma formação específica na área de educação bilíngue, nem na área de linguagens, esse é um desafio ainda para mim". Essa ausência de formação inicial específica justifica a relevância de formações continuadas voltadas a professores que já atuam em escolas com propostas de educação bilíngue. De modo semelhante, verificamos no diário de campo que o professor Eduardo, em conversa informal, revelou que a escola precisava de uma "nova Emily", em referência à necessidade de novas formações continuadas e de apoio pedagógico constante, sobretudo porque muitos professores ingressaram na instituição após o período de formação conduzido pela *fellow*.

Além da demanda por formação continuada evidenciada nos depoimentos de alguns professores da Escola Dom José Maria Pires, identificamos na literatura diversos autores que destacam a importância dessas formações para a promoção da educação bilíngue. A pouca oferta de formação inicial voltada para o ensino bilíngue no Brasil é apontada por autores como Megale e Liberali (2016, p. 14), que afirmam:

> No Brasil, em oposição ao crescimento das EBE [escolas bilíngues de elite], há uma quase ausência de programas de formação de professores referentes a aspectos teóricos

> e práticos relacionados ao bilinguismo e a educação bilíngue, além de conhecimento linguístico-discursivo para atuar nesses contextos.

Essa carência na formação inicial reforça a necessidade de formação continuada, uma vez que, conforme defendem Faria e Sabota (2019, p. 261), "[...] escolas bilíngues já se encontram em funcionamento e o mercado de trabalho ainda tem carência de profissionais adequadamente preparados".

Com base nos resultados de nossa pesquisa, tanto nos depoimentos dos professores e gestores quanto nas observações realizadas em sala de aula, traçamos uma proposta de ementa para a formação continuada dos docentes. Com o objetivo de que os encontros formativos emergissem de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e escola, entramos em contato com a coordenadora de inglês, Bruna, e a diretora, Gabriela, para compartilhar uma versão inicial dessa ementa. Em reunião realizada no dia 10 de julho de 2025 com a diretora Gabriela, foi-nos sugerido que a formação ocorresse presencialmente, e não *online*, uma vez que poucos professores haviam participado da última formação que aconteceu de forma remota. Outra sugestão relevante da diretora foi a utilização do momento tradicionalmente destinado às formações bilíngues durante as reuniões pedagógicas. Dessa forma, teríamos cerca de uma hora e meia para desenvolver a formação ao longo de três encontros.

A proposta de utilizar as reuniões pedagógicas também nos pareceu adequada, pois permitiria alcançar um número mais expressivo de professores, considerando que a participação nesses momentos é compulsória. No dia 14 de julho de 2025, reunimo-nos com a coordenadora de inglês, Bruna, que, assim como Gabriela, concordou que essa seria a melhor alternativa, uma vez que, em formações continuadas realizadas durante a semana, a adesão dos professores havia sido reduzida. Por sugestão da coordenadora, optamos por não abordar temas relacionados às conceituações de educação bilíngue e bilinguismo, visto que, segundo Bruna, a equipe docente já demonstrava familiaridade com esses conceitos. A coordenadora também colaborou na definição dos temas a serem abordados durante os três encontros.

Após a finalização das reuniões com a diretora e a coordenadora, ficou definido que seriam realizados três encontros formativos com os professores. As datas e os temas de cada encontro estão descritos no Quadro 12.

Quadro 12 – Datas e temas da formação continuada.

	Data	**Tema**
Encontro 1	13/09/2025	*Translanguaging* e Política Linguística

Encontro 2	04/10/2025	Metodologias ativas em contexto bilíngue
Encontro 3	01/11/2025	Desenvolvimento de material didático bilíngue

Fonte: elaboração própria.

Nas seções seguintes, justificaremos a escolha de cada tema, descreveremos os encontros formativos e relataremos nossas impressões acerca dessa experiência. Ademais, elaboramos uma ementa geral para a proposta de formação continuada (cf. APÊNDICE F) e planos de aula específicos para cada encontro (cf. APÊNDICE G), os quais apresentam informações detalhadas sobre o que foi planejado para ser desenvolvido com os professores.

6.1.1. Encontro 1 – *Translanguaging* e Política Linguística

Para o primeiro encontro de formação com os professores, optamos por articular os temas *translanguaging* e Política Linguística. Além de entendermos que esses dois campos dialogam de forma produtiva, o principal motivo dessa escolha relaciona-se ao número reduzido de encontros disponibilizados pela escola. Ao trabalhar *translanguaging* e Política Linguística em um mesmo momento formativo, tornou-se possível reservar os dois encontros restantes para a discussão de questões mais diretamente ligadas às práticas didáticas.

A justificativa para inserir o debate sobre *translanguaging* e Política Linguística na formação foi a de compartilhar com os professores de toda a escola temas que investigamos ao longo da pesquisa e que acreditamos poder contribuir significativamente para o ensino bilíngue. No que diz respeito ao *translanguaging*, embora venha ganhando destaque e popularidade na literatura acadêmica, identificamos, a partir das entrevistas, que se trata de um conceito teórico novo para os colaboradores da pesquisa. O depoimento da professora Larissa, durante sua entrevista, ilustra o impacto que uma formação sobre *translanguaging* poderia ter para esse corpo docente: “Se eu estudasse mais teoricamente sobre isso [*translanguaging*], e aí visse essas possibilidades, essas ferramentas, eu poderia fazer de uma forma menos empírica, né? E mais embasada”. Posteriormente, a professora concluiu com um convite que reforçou nossa motivação para a escolha do tema: “Inclusive, fica aí o convite pra você, representando a academia, a universidade, se quiser dar um retorno pra gente, como uma ação, alguma coisa nesse sentido, aceitamos”.

Conforme mencionado anteriormente, defendemos que a educação bilíngue é uma política linguística em si mesma e, portanto, consideramos relevante abordar esse tema durante a formação, sobretudo no contexto local, uma vez que: a) muitos professores não tiveram uma

formação inicial que contemplasse a dimensão política da língua e conteúdos sobre essa área do conhecimento; b) trata-se de uma modalidade de ensino relativamente recente na cidade; e c) observa-se a ausência de uma legislação específica nos âmbitos nacional, estadual e municipal.

A formação ocorreu no dia 13 de setembro de 2025, teve duração de uma hora e meia e contou com a presença de 17 participantes. Durante a primeira metade do encontro, apresentamos a fundamentação teórica sobre *translanguaging*, trazendo autores como García (2009), Baker (2001) e Cenoz e Gorter (2022), que defendem o projeto *translanguaging*, bem como Jaspers (2018), como exemplo de contraponto às perspectivas excessivamente otimistas presentes em parte da literatura. Em seguida, com base em diversos trabalhos analisados ao longo do desenvolvimento da pesquisa, elaboramos e compartilhamos com os professores sugestões de como aplicar o conceito de *translanguaging* pedagógico em suas aulas. Os participantes também tiveram a oportunidade de refletir e discutir a aplicabilidade desses exemplos práticos no contexto local.

Na segunda metade da formação, foram discutidas questões relacionadas à Política Linguística. Entre os autores citados na apresentação, destacam-se Spolsky (2009), a partir de sua proposta dos componentes prática, crenças e gestão, e Johnson (2013), especialmente no que se refere à agentividade docente. Além de analisar questões teóricas sobre Política Linguística, promovemos reflexões sobre o papel do professor na educação bilíngue e a influência das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Plurilíngue no contexto da Escola Dom José Maria Pires.

No que se refere às nossas impressões desse primeiro encontro formativo, observamos que os professores se mostraram bastante participativos, demonstrando interesse e curiosidade em relação aos temas abordados. Houve questionamentos frequentes sobre os conteúdos apresentados, muitas vezes articulando-os às práticas desenvolvidas em sala de aula de diferentes disciplinas. Uma professora de História, por exemplo, questionou a possibilidade de utilização do *translanguaging* para apoiar uma atividade gamificada que pretendia desenvolver com os alunos, na qual estes simulariam um jogo de pôquer utilizando cartas com perguntas e respostas em inglês. O professor Eduardo, por sua vez, relatou que costuma aceitar, em determinados momentos, que seus alunos “misturem inglês e português” em uma mesma frase, posicionando-se de forma alinhada a uma das características centrais do *translanguaging* pedagógico.

Os professores contribuíram ativamente para a dinâmica da formação, tecendo comentários sobre ambos os temas. Houve amplo debate acerca de diferentes perspectivas de educação bilíngue e práticas linguísticas em sala de aula, com comparações entre aspectos culturais dos Estados Unidos, da Europa e do Brasil, bem como entre as diferenças e semelhanças das práticas linguísticas adotadas nesses contextos. Esse debate levou alguns professores a sugerirem a necessidade de ampliar as pesquisas sobre bilinguismo a partir de teóricos de países nos quais práticas multilíngues são mais recorrentes e menos estigmatizadas.

O trabalho da *fellow* estadunidense também foi mencionado. Apesar de suas contribuições para a escola, foi ressaltado que ela insistia para que os professores utilizassem exclusivamente o inglês durante as aulas "bilíngues". Com base nas discussões realizadas sobre *translanguaging*, alguns professores criticaram essa postura da *fellow*, posicionando-se favoravelmente ao uso da língua materna dos alunos em determinados momentos do processo de ensino-aprendizagem. A diretora acadêmica e parte dos professores destacaram, ainda, a importância de exercer a agentividade docente no desenvolvimento da educação bilíngue da forma que consideram mais benéfica para os alunos, especialmente diante da inexistência de uma legislação específica para essa modalidade de ensino no nível macro.

6.1.2. Encontro 2 – Metodologias ativas em contexto bilíngue

Para o segundo encontro formativo, optamos por abordar um tema de caráter mais prático a ser desenvolvido com os professores. A partir da análise de nossas anotações no diário de campo, identificamos que a diretora Gabriela havia comentado informalmente que formações relacionadas às metodologias ativas são sempre bem-vindas. A coordenadora Bruna, por sua vez, mencionou, em uma de nossas conversas, que apenas quatro professores haviam participado de uma formação anterior sobre as metodologias de Sala de Aula Invertida, Aprendizagem Baseada em Projetos e Gamificação. Além disso, destacou que muitos docentes ainda encontram dificuldade em planejar aulas que não sejam predominantemente expositivas. Com base nessas observações feitas por nossas colaboradoras, optamos por retomar essas três metodologias ativas com o objetivo de alcançar um número mais expressivo de professores.

Entendemos que as metodologias ativas selecionadas se alinham à proposta didático-pedagógica observada na escola e constantemente reforçada pela coordenação de inglês, a qual valoriza aulas centradas no aluno. A participação ativa do estudante constitui um elemento central das metodologias ativas, assim como das aulas "bilíngues" da Escola Dom José Maria

Pires. Com essa formação, buscamos ampliar a confiança dos professores para experimentar novas formas de ensinar dentro da proposta de educação bilíngue, contribuindo para a redução do caráter expositivo de suas aulas.

A formação ocorreu no dia 04 de outubro de 2025, teve duração de uma hora e meia e contou com a presença de 19 participantes. Inicialmente, abordamos aspectos teóricos relacionados às metodologias ativas. Considerando seu papel na popularização desse campo, utilizamos Bonwell e Eison (1991) como referencial teórico. Outros autores também foram mobilizados para descrever a dinâmica de cada metodologia e seus potenciais benefícios para os aprendizes, a saber: Boss e Larmer (2018), no que se refere à Aprendizagem Baseada em Projetos, descrevem essa metodologia como uma forma de engajar os alunos através de pesquisas sobre temas relevantes para o contexto local, culminando na criação de um produto final concreto; Schmitz (2016), ao tratar da Sala de Aula Invertida, define-a como uma metodologia de ensino híbrido, na qual os alunos estudam o conteúdo em ambiente *online* e, posteriormente, realizam discussões e atividades práticas em sala de aula; e Kapp (2012), acerca da Gamificação, descreve essa metodologia como o uso de mecânicas e estética de jogos para estimular a aprendizagem e motivar os alunos.

Com o intuito de articular fundamentação teórica e estímulo à prática pedagógica, apresentamos exemplos concretos, descritos na literatura, que ilustram como essas metodologias podem favorecer a aprendizagem em uma proposta de educação bilíngue, bem como promover reflexões sobre as formas mais adequadas de aplicabilidade no contexto local. Cabe destacar que estabelecemos um diálogo com a formação anterior, evidenciando diferentes possibilidades de integração do *translanguaging* em cada uma dessas metodologias ativas. Um dos exemplos compartilhados com os professores explora, na Sala de Aula Invertida, a alternância das línguas no *input* e no *output*, uma das características do *translanguaging*. Seguindo essa metodologia, os alunos poderiam estudar em casa a partir de um material em língua inglesa e, posteriormente, discutir, em português, durante atividades em sala de aula, o conteúdo estudado.

Mais uma vez, os professores se mostraram bastante participativos ao longo de toda a formação, compartilhando diversos exemplos de como já utilizaram ou costumam utilizar metodologias ativas em suas práticas pedagógicas. Algumas dificuldades foram apontadas, especialmente no que diz respeito à Sala de Aula Invertida, como a percepção de falta de maturidade dos alunos e a dificuldade de engajamento em atividades que demandam estudo prévio em casa, aspectos necessários para o desenvolvimento de atividades presenciais.

Segundo os professores, muitos alunos se queixam de falta de tempo, considerando que a escola funciona em regime de tempo integral. A feira de ciências anual da escola, *The Best*, também foi lembrada como um espaço relevante para a apresentação de projetos. Os professores relataram que muitas ideias de projetos partem dos próprios alunos, sendo alguns desses projetos de caráter multidisciplinar e bilíngue. No que se refere à Gamificação, a maioria dos docentes afirmou fazer uso dessa metodologia ativa em diferentes momentos, destacando que seus alunos tendem a demonstrar um perfil competitivo e se mostram motivados pela possiblidade de aprender por meio de dinâmicas de jogos em sala de aula.

6.1.3. Encontro 3 – Desenvolvimento de material didático bilíngue

Conforme identificado durante as entrevistas e discutido a partir dos depoimentos dos professores Adriano e Eduardo, apresentados no Capítulo 5.3, a ausência de materiais didáticos específicos para a proposta bilíngue configura-se como um dos principais desafios enfrentados pelos docentes em suas práticas pedagógicas. Diante desse cenário, optamos por incluir essa temática no último encontro da nossa proposta formativa. Argumentamos que contribuições teóricas sobre o desenvolvimento de materiais didáticos para contextos de educação bilíngue podem auxiliar, sobretudo, professores que não possuem formação inicial específica voltada para o ensino de línguas. Considerando que a escola não dispõe de livros didáticos bilíngues, faz-se necessário reforçar o papel do professor como agente responsável pela avaliação, seleção, adaptação e produção de materiais didáticos.

A formação foi realizada no dia 01 de novembro de 2025, teve duração de uma hora e meia e contou com a participação de 19 professores. Iniciamos o encontro com foco nos princípios teóricos relacionados ao desenvolvimento de material didático. Tomlinson (2011), principal referência adotada para a discussão do tema, apresenta contribuições relevantes sobre aspectos a serem considerados nos processos de avaliação, adaptação e/ou criação de materiais didáticos para o ensino de línguas. Entre alguns dos princípios teóricos do autor, citamos, na apresentação, que o material didático deve: ser compreendido pelos alunos como algo relevante e útil; expor o aluno ao uso autêntico da língua; chamar atenção do aluno para características linguísticas do *input*; levar em conta diferentes estilos de aprendizagem e diferentes atitudes afetivas dos alunos. Destacamos aos professores que tais princípios não devem ser compreendidos de forma prescritiva, mas sim como subsídios para reflexão, contribuindo para o aprimoramento desse aspecto da prática docente. Concluída essa etapa de caráter mais teórico,

compartilhamos com os professores três *sites*[74] que disponibilizam materiais didáticos voltados ao ensino de diferentes disciplinas em língua inglesa. Com base nos princípios de Tomlinson, analisamos exemplos desses materiais e discutimos possibilidades de adaptação ao contexto bilíngue local.

Na sequência, solicitamos que os professores se organizassem em duplas para a realização de uma atividade prática, na qual deveriam elaborar uma microaula bilíngue a partir de materiais didáticos autênticos[75]. A atividade, que articulou os três temas abordados ao longo das formações (*translanguaging*, metodologias ativas e material didático), constituiu uma oportunidade para que os professores aplicassem, de forma integrada, os conhecimentos discutidos ao longo desses meses. Ao final do encontro, aplicamos um questionário de autoavaliação docente, o qual analisaremos na seção seguinte.

Assim como nos dois encontros anteriores, observamos um elevado nível de engajamento dos professores, que se mostraram motivados a participar e contribuir com a formação. Todas as duplas conseguiram concluir a atividade proposta e sugeriram o uso de diferentes materiais autênticos, tais como: um curta-metragem de animação para uma aula "bilíngue" de matemática; rótulos nutricionais de alimentos para uma aula "bilíngue" de ciências; um vídeo de reportagem e uma reportagem escrita, ambos disponíveis no *site* www.bbc.com, sobre questões demográficas no Japão, para uma aula "bilíngue" multidisciplinar de história e ciências; e exemplares de jornais antigos para uma aula "bilíngue" de história. Para além dos conteúdos específicos das disciplinas, as microaulas exploraram diferentes aspectos da língua adicional, como elementos culturais, gramática da língua inglesa, e as habilidades de leitura e compreensão oral em inglês. Uma das duplas selecionou um material do *site* www.islcollective.com, sugerido durante a formação, para uma aula "bilíngue" de matemática que incorporava a Gamificação como estratégia de engajamento dos alunos.

Alinhadas à proposta de educação bilíngue da escola, as microaulas apresentaram como foco principal os conteúdos disciplinares, sendo a língua inglesa utilizada, predominantemente, como meio de acesso às informações. Durante a atividade prática, contamos com o apoio da coordenadora Bruna, que acompanhou os grupos, esclareceu dúvidas e ofereceu sugestões aos professores. Os professores presentes demonstraram ter gostado dos exemplos práticos apresentados na formação e relataram a intenção de explorar de forma mais aprofundada os

[74] Os três *sites* apresentados foram: www.islcollective.com, www.liveworksheets.com, www.wayground.com.
[75] De acordo com Gilmore (2007), materiais autênticos são materiais reais produzidos sem fins didáticos inicialmente, como notícias, propagandas, cardápios, entre outros.

sites sugeridos. No que se refere ao componente teórico, não foram observadas dúvidas significativas e, durante a etapa prática, os professores evidenciaram considerar alguns dos fundamentos teóricos discutidos na apresentação na elaboração das microaulas.

Conforme vimos nessa seção, buscamos articular teoria e prática em todos os encontros formativos. Apresentamos fundamentos teóricos relativos a cada um dos temas abordados, mobilizando autores de referência, ao mesmo tempo em que propusemos exemplos e atividades práticas voltadas ao cotidiano docente. Vale reforçar que a inclusão de princípios teóricos nas formações não invalida os conhecimentos construídos na prática ou desenvolvidos de forma intuitiva pelos professores (Tardif, 2002). Os saberes experienciais docentes possuem relevância significativa, e as percepções desses profissionais acerca do que funciona ou não funciona em sala de aula podem oferecer contribuições importantes para o campo da educação bilíngue.

6.2. Autoavaliação docente

Dando continuidade ao nosso objetivo de oferecer um retorno prático que contribua com a promoção da educação bilíngue na Escola Dom José Maria Pires, aplicamos um questionário de autoavaliação docente (cf. APÊNDICE H). Nosso intuito foi criar uma oportunidade de reflexão para os professores sobre suas práticas pedagógicas no ensino bilíngue português-inglês, bem como identificar pontos fortes, áreas passíveis de aprimoramento e subsídios para orientar futuras ações de desenvolvimento profissional.

De acordo com autores como Perrenoud (2002) e Libâneo (2017), a autoavaliação constitui uma ferramenta relevante para o desenvolvimento docente, ao favorecer processos de aperfeiçoamento contínuo e promover momentos sistemáticos de reflexão sobre a prática pedagógica. Espinar e Cortés (2021), em pesquisa realizada na Educação Infantil na cidade de Madri, na Espanha, também evidenciam a importância da autoavaliação docente para a promoção da metodologia CLIL no ensino bilíngue castelhano-inglês. Estudos dessa natureza corroboram a necessidade de práticas de autoavaliação no aprimoramento da educação bilíngue, sobretudo por se tratar de uma modalidade complexa e relativamente recente no município de João Pessoa.

O questionário, em formato impresso, foi aplicado ao final do terceiro encontro de formação continuada, realizado no dia 01 de novembro de 2025. Ao todo, 16 professores

responderam de forma anônima à autoavaliação. Para mensurar as percepções dos docentes, utilizamos uma escala do tipo Likert[76], contemplando os seguintes eixos: planejamento das aulas, práticas pedagógicas, avaliação da aprendizagem, ambiente de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Além disso, os professores responderam a questões abertas relacionadas aos seus pontos fortes no ensino bilíngue, aos aspectos de suas práticas que demandam maior desenvolvimento e às metas de crescimento profissional.

Além da oportunidade de autorreflexão proporcionada pelo questionário, elaboramos um relatório (cf. APÊNDICE I) com os resultados da pesquisa, com o objetivo de subsidiar o planejamento da equipe gestora para o ano subsequente. Nesse documento, buscamos analisar as percepções dos professores acerca de seus planejamentos e práticas no contexto bilíngue, identificando necessidades formativas e servindo de apoio para construção de um plano coletivo que auxilie no aprimoramento da educação bilíngue na escola. Entre os resultados mais significativos, destacamos a preocupação dos professores com o próprio desenvolvimento profissional. O interesse manifestado pelos docentes em participar mais ativamente de formações continuadas reforça a relevância dos encontros formativos realizados ao longo da pesquisa.

Com base nos resultados do questionário, o relatório incluiu ainda quatro recomendações direcionadas à gestão da Escola Dom José Maria Pires, que consideramos poder beneficiar o fortalecimento de sua proposta de educação bilíngue: a) promover formações específicas sobre avaliação em contexto bilíngue; b) incentivar a construção de um ambiente bilíngue nas salas de aulas; c) implementar momentos semestrais de autoavaliação docente; e d) ampliar os espaços de compartilhamento de boas práticas entre professores. Esse relatório já foi encaminhado à escola para apreciação da diretora Gabriela, que poderá avaliar a pertinência de sua implementação no âmbito da gestão escolar.

O instrumento de autoavaliação adotado possibilitou a identificação de pontos positivos e de aspectos que os docentes desejam melhorar relacionadas às suas práticas pedagógicas na Escola Dom José Maria Pires. Além disso, o questionário proporcionou aos docentes um momento sistematizado de reflexão sobre a forma como vêm lidando com diferentes particularidades da educação bilíngue em seu cotidiano profissional. Defendemos que momentos de reflexão individual e coletiva se configuram como etapas fundamentais para o

[76] A escala do tipo Likert é um instrumento de coleta de dados usada para medir graus de concordância dos participantes de uma pesquisa em relação a determinadas afirmações.

fortalecimento do ensino bilíngue na instituição e para o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas do seu corpo docente.

6.3. Proposta de princípios para a educação bilíngue

Nesta seção, abordaremos os princípios que consideramos relevantes para a promoção da educação bilíngue no município de João Pessoa. Apresentaremos, para cada um deles, uma breve descrição, acompanhada de sua respectiva justificativa. Embora os princípios tenham sido elaborados tendo o munícipio de João Pessoa como referência, é importante ressaltar que não devem ser compreendidos de forma prescritiva. Todavia, argumentamos que esses princípios possam ser adaptados e aplicados em outras escolas públicas bilíngues, desde que o contexto específico de cada instituição seja levado em consideração no processo de construção e desenvolvimento de propostas de educação bilíngue.

Assim como García e Menken (2010), ao proporem princípios orientadores para o trabalho de professores em contexto de educação bilíngue, conforme resumimos no Quadro 13, propomo-nos a elaborar princípios voltados mais especificamente para a realidade da Escola Dom José Maria Pires. Acreditamos ser importante que a teoria contribua para a reavaliação das práticas pedagógicas e aprimoramento do ensino, mas também que as práticas docentes ajudem a enriquecer a teoria. Dessa forma, os princípios aqui apresentados foram fortemente influenciados pela nossa presença na escola, a partir da escuta atenta e da observação das dinâmicas dos docentes e da direção ao lidarem com a educação bilíngue no cotidiano escolar.

Quadro 13 – Resumo dos princípios de García e Menken.

Princípio 1	Compreender o seu próprio perfil sociolinguístico
Princípio 2	Conhecer o perfil sociolinguístico dos alunos dentro e fora da escola
Princípio 3	Conhecer as políticas de gestão linguística da sociedade
Princípio 4	Conhecer a política de educação linguística da escola
Princípio 5	Compreender suas crenças, atitudes, ideologias e motivações
Princípio 6	Compreender as crenças, atitudes, ideologias e motivações dos outros
Princípio 7	Conhecer a organização, funcionários e liderança da escola
Princípio 8	Compreender como o currículo e a pedagogia estão interrelacionados com políticas de educação linguística, e como agir como *policymaker* na escola

Princípio 9	Compreender como a formas de avaliação estão interrelacionadas com políticas de educação linguística
Princípio 10	Manter-se crítico e consciente das políticas de educação linguística

Fonte: adaptado de García e Menken (2010).

Durante nossa pesquisa, identificamos que, além de não possuírem formação inicial específica nessa modalidade de ensino, a experiência com ensino bilíngue é recente para a maioria dos profissionais da Escola Dom José Maria Pires. Nesse sentido, acreditamos que os princípios propostos podem servir como base para reflexões que auxiliem a orientar suas práticas. Além disso, conforme apontado pela literatura especializada, existem múltiplas formas de implementar a educação bilíngue. Contudo, a ausência de legislação específica que estabeleça diretrizes claras sobre como essa modalidade de ensino deve ser promovida no Brasil abre espaço para que, em muitas escolas do município, a oferta denominada "educação bilíngue" se restrinja à ampliação da carga horária da disciplina de língua inglesa, o que não se alinha às definições discutidas ao longo deste trabalho. Diante desse cenário, entendemos que os princípios aqui apresentados podem também contribuir para reflexões e práticas em outras escolas e entre outros professores da rede local.

i. Conhecer o contexto local

Como já discutido anteriormente, não existe um único modelo de educação bilíngue que possa ser replicado indiscriminadamente (Hamers; Blanc, 2000). Torna-se, portanto, fundamental que gestores e professores analisem previamente as especificidades do contexto local antes de tomarem decisões acerca das formas de implementação do ensino bilíngue.

Uma das características centrais do contexto diz respeito ao perfil dos alunos. Quais são seus interesses e motivações? Quais expectativas esses discentes possuem quanto à aprendizagem da língua adicional? As respostas a essas perguntas tendem a orientar as dinâmicas adotadas em sala de aula. Outra característica relevante dos alunos refere-se à proficiência linguística na língua adicional. A realização de uma avaliação diagnóstica que permita identificar esse nível pode contribuir significativamente para o planejamento das aulas. Na impossibilidade de aplicação de um instrumento formal de avaliação, é imprescindível que os professores estejam atentos, especialmente nas primeiras aulas, ao domínio linguístico demonstrado pelos aprendizes. Atividades propostas em um nível muito acima das capacidades dos alunos tendem a gerar desmotivação, ao passo que atividades excessivamente simples podem resultar em desinteresse. Além disso, conhecer as práticas linguísticas das famílias e da

comunidade, incluindo a identificação dos idiomas mais utilizados e dos contextos em que são empregados, também ofereceria *insights* relevantes tanto para gestão escolar quanto para as práticas dos professores.

ii. Incentivar a naturalização do bilinguismo

Quando falamos em educação bilíngue português-inglês no município de João Pessoa, partimos do reconhecimento de que a maioria dos alunos e suas famílias é monolíngue ou, em alguns casos, composta por bilíngues emergentes. Em muitas comunidades da nossa cidade, como nos bairros próximos à Escola Dom José Maria Pires, esse tipo de bilinguismo ainda se apresenta como algo distante da realidade cotidiana. Logo, torna-se imperativo que os alunos tenham oportunidade sistemáticas de uso da língua adicional enquanto estiverem no ambiente escolar.

Defendemos que o estímulo à naturalização do bilinguismo em sala de aula, enquanto um dos principais aspectos do *translanguaging* pedagógico, pode beneficiar de maneira significativa a aprendizagem das línguas. Os professores podem promover o *translanguaging* pedagógico ao incentivarem os alunos a utilizarem tanto a língua materna quanto a adicional com a maior frequência possível durante suas interações e na realização de atividades práticas. Argumentamos que diversas metodologias ativas, como será discutido adiante, apresentam potencial para favorecer o uso do *translanguaging*, na medida em que estimulam práticas bilíngues mais naturalizadas. Entre os benefícios dessa alternância linguística, destacam-se: a ampliação da compreensão, por parte dos alunos, da relevância de ambas as línguas; o aumento do tempo de exposição e uso da língua adicional; e o reconhecimento do estudante como sujeito bilíngue, que mobiliza de forma integrada todo o seu repertório linguístico.

Para além da atuação dos professores, a gestão das escolas também pode desempenhar um papel relevante na promoção do uso da língua adicional fora da sala de aula. A utilização de cartazes bilíngues, que nomeiem os diferentes ambientes da escola e/ou apresentem mensagens motivacionais em ambas as línguas, constitui uma estratégia que pode ser adotada pela gestão. Outra sugestão seria a oferta de uma formação básica aos funcionários da escola, a fim de que aprendam saudações e outros enunciados simples na língua adicional para utilizarem com os alunos. Ademais, a gestão escolar pode organizar eventos escolares que estimulem o uso das duas línguas, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais alinhado à proposta de educação bilíngue, assim como ocorre na Escola Dom José Maria Pires através da feira de ciências anual *The Best*.

iii. Usar metodologias ativas

É amplamente reconhecido que metodologias tradicionais, centradas no professor, têm demonstrado limitações severas frente às demandas contemporâneas. Ao longo de nossa pesquisa, identificamos o papel importante das metodologias ativas para a promoção da educação bilíngue e no favorecimento da aprendizagem da língua inglesa. No contexto da Escola Dom José Maria Pires, a gestão escolar incentiva a adoção dessas metodologias por meio de seu PPP e da realização de momentos de formação bilíngue durante as reuniões com o corpo docente.

As três metodologias ativas abordadas na formação continuada que ofertamos – Sala de Aula Invertida, Gamificação e Aprendizagem baseada em Projetos – constituem apenas alguns exemplos das possibilidades de inovação da prática docente. Observamos que tais metodologias contribuem para o aumento do engajamento dos alunos no processo de aprendizagem, ao tornarem as aulas mais dinâmicas e ao promoverem a participação ativa dos estudantes. Além disso, aspectos como colaboração, comunicação, autonomia, resolução de problemas, e a integração de teoria e prática configuram-se como razões adicionais para a adoção de metodologias ativas no contexto da educação bilíngue (Cardoso *et al.*, 2020).

iv. Fazer uso da agentividade docente

Sabemos que professores lidam cotidianamente com escolhas pedagógicas e linguísticas na sua prática profissional. Argumentamos que essas tomadas de decisões devem ocorrer de forma consciente, com clareza quanto às motivações que as fundamentam e às possíveis consequências decorrentes dessas escolhas. Ainda que existam políticas linguísticas voltadas à educação bilíngue em determinados contextos, o professor não pode prescindir do exercício de sua agentividade, sendo necessário interpretar e se apropriar criticamente de tais documentos a fim de oferecer aos alunos aquilo que acredita serem as melhores formas de ensinar de forma bilíngue. Defendemos que na falta de uma regulamentação específica para a educação bilíngue, como ocorre no âmbito nacional, essa agentividade docente torna-se mais urgente.

No contexto das escolas bilíngues, o Projeto Político-Pedagógico configura-se como um exemplo de política educacional e linguística. Nesse sentido, torna-se fundamental a participação ativa dos professores tanto na elaboração desse documento quanto em sua implementação em sala de aula. Conforme defende Shohamy (2009, p. 64), “professores devem tomar consciência de que o ensino de línguas, dada a sua associação com agendas políticas, é

um ato político"[77]. Docentes que reconhecem e assumem sua função como agentes políticos tendem a contribuir mais significativamente para o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo práticas pedagógicas alinhadas às necessidades dos seus alunos e aos princípios da educação bilíngue.

v. Realizar periodicamente questionários de autoavaliação docente

Conforme evidenciado ao longo da pesquisa, momentos sistemáticos de autoavaliação docente contribuem para a produção de *insights* relevantes acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas por professores que lidam com as especificidades do ensino bilíngue. É preciso que o corpo docente seja incentivado, por meio de instrumentos de autoavaliação, a refletir criticamente sobre aspectos como o planejamento das aulas, os processos avaliativos e o próprio desenvolvimento profissional.

Essas práticas de autoavaliação possibilitam a identificação de estratégias pedagógicas que vêm apresentando resultados positivos, bem como de aspectos da gestão ou das práticas linguísticas que demandam revisão e aprimoramento. Defendemos que a aplicação de questionários de autoavaliação pode ocorrer, por exemplo, em periodicidade semestral, de modo que seus resultados sirvam de subsídio para o planejamento pedagógico do semestre subsequente e para o fortalecimento contínuo da educação bilíngue na instituição.

vi. Participar de formações continuadas sobre educação bilíngue

É fundamental que os professores se mantenham atentos às novas tendências pedagógicas, incluindo técnicas e abordagens que ainda não integram plenamente seu repertório profissional, assim como às ferramentas tecnológicas que emergem de forma contínua e demandam estudo sistêmico para que possam ser utilizadas de maneira pedagógica e crítica. Nesse sentido, as ações de formação continuada tornam-se ainda mais relevantes no contexto de ensino bilíngue, sobretudo considerando que muitos professores que atuam em escolas bilíngues não possuem formação inicial específica nessa modalidade, como ocorre na Escola Dom José Maria Pires.

Dessa forma, faz-se necessário que as instituições escolares promovam momentos de formação docente voltados especificamente às particularidades da educação bilíngue. Tais iniciativas possibilitam a atualização das práticas dos professores, beneficiando especialmente

[77] Do original: "[...] teachers should become aware of the fact that language teaching, given its association with political agendas is a political act" (Shohamy, 2009, p. 64).

aqueles com menor experiência nessa modalidade de ensino. Ensinar conteúdos disciplinares por meio de uma língua estrangeira é um desafio significativo para muitos docentes; contudo, por meio de formações continuadas, estes podem compreender princípios teóricos que fundamentam a educação bilíngue, bem como conhecer, experimentar e refletir sobre diferentes práticas pedagógicas, desenvolvendo maior segurança para lidar com a presença e a articulação de dois idiomas em sala de aula.

Recomendamos, ainda, o estreitamento dos laços entre a universidade e as escolas bilíngues. Um diálogo mais amplo com pesquisadores e/ou com pesquisas que abordam a educação bilíngue pode auxiliar professores e gestores em suas práticas. Outra possibilidade seria a oferta de disciplinas de estágio supervisionado, bem como de projetos de extensão e de pesquisa que contemplem essa modalidade de ensino, a qual continua a ganhar popularidade no município de João Pessoa.

vii. Conhecer o papel dos aspectos culturais e da valorização dos idiomas

Mais uma vez, recorremos ao conceito de *translanguaging* para fundamentar este princípio. Conforme discutido anteriormente, a valorização da diversidade cultural e linguística constitui um dos elementos centrais da agenda do *translanguaging* (García, 2009). Ao se adotar uma proposta de ensino bilíngue, isto é, o uso de duas ou mais línguas como meio de instrução para a aprendizagem de conteúdos, torna-se imprescindível que professores e gestores estejam atentos aos aspectos culturais envolvidos e às hierarquizações de valor frequentemente atribuídas às diferentes línguas presentes nesse processo.

Defendemos que os alunos de escolas bilíngues devam ser expostos a múltiplas experiências culturais relacionadas a diferentes países e comunidades que utilizam a língua adicional como língua oficial ou de ampla circulação, por meio, por exemplo, de materiais didáticos autênticos e de discussões sobre as diferenças e semelhanças entre as culturas estrangeiras e a local. Tal exposição tem como objetivo o desenvolvimento do pluralismo cultural (Hornberger, 1991), característico de propostas de educação bilíngue de enriquecimento. Vale lembrar, contudo, que a valorização da cultura local é igualmente fundamental, de modo a favorecer uma identificação positiva dos alunos tanto com a cultura associada à língua adicional quanto aquela vinculada à língua materna, possibilitando o desenvolvimento de um bilinguismo bicultural (Hamers; Blanc, 2000).

Esse princípio estende-se também às línguas em si. É necessário evidenciar para os alunos a relevância da língua adicional para sua realidade imediata e para suas possibilidades

futuras, sem que isso implique a desvalorização de sua língua materna. Ao contrário, a proposta bilíngue deve promover uma relação de complementaridade entre os idiomas, reconhecendo o papel central do repertório linguístico dos estudantes.

Entre os principais benefícios de experiências multiculturais e multilinguísticas para os alunos, destacam-se: a) o aprofundamento do conhecimento sobre a própria cultura; b) o aumento da motivação para a aprendizagem da língua adicional; c) o desenvolvimento da competência cultural; e d) a promoção da tolerância em relação à diversidade cultural e linguística.

viii. Saber criar, avaliar, e/ou adaptar material didático

Considerando que livros didáticos especificamente voltados para educação bilíngue ainda são escassos (García; Kleifgen, 2018), faz-se necessário que os professores saibam desempenhar de forma qualificada a função de criadores de material didático. Argumentamos que essa prática docente não se restringe à elaboração de materiais totalmente inéditos, mas envolve, sobretudo, a capacidade de selecionar materiais já existentes, avaliá-los criticamente e adaptá-los de modo a atender às demandas dos objetivos pedagógicos das aulas e ao perfil dos alunos.

Os materiais didáticos bilíngues devem responder às especificidades do contexto local e estimular os alunos a utilizarem ambas as línguas de forma significativa. Ainda que a escola adote algum livro didático bilíngue, é comum que esses materiais, geralmente produzidos para um público de abrangência nacional, não dialoguem plenamente com a realidade dos alunos. Além disso, reconhecemos que a criação de materiais didáticos exige bastante tempo e dedicação, logo, é preciso que esses docentes busquem desenvolver as habilidades de avaliação e adaptação de materiais.

Saber selecionar e adaptar recursos, como livros didáticos, textos autênticos ou materiais disponíveis na *internet*, pode facilitar o trabalho docente e proporcionar aos alunos experiências linguísticas mais adequadas às suas necessidades, interesses e níveis de proficiência, contribuindo, assim, para o fortalecimento da educação bilíngue no contexto escolar. Vale a pena destacar novamente o conjunto de critérios elaborado por Tomlinson (2011) e que pode contribuir com esse aspecto do trabalho do professor. O autor argumenta que o material didático deve: engajar os alunos afetivamente e cognitivamente; expor o aluno à língua de forma rica e significativa; criar oportunidades de uso da língua para alcançar propósitos comunicativos; ser

compreendido pelos alunos como algo relevante e útil; e levar em conta diferentes estilos de aprendizagem dos alunos.

Por fim, os princípios que elaboramos com o objetivo de auxiliar professores e gestores na promoção da educação bilíngue, especialmente no contexto de escolas públicas do município de João Pessoa, foram resumidos no Quadro 14.

Quadro 14 – Princípios para promoção da educação bilíngue.

Princípio 1	Conhecer o contexto local
Princípio 2	Incentivar a naturalização do bilinguismo
Princípio 3	Usar metodologias ativas
Princípio 4	Fazer uso da agentividade docente
Princípio 5	Realizar periodicamente questionários de autoavaliação docente
Princípio 6	Participar de formações continuadas sobre educação bilíngue
Princípio 7	Conhecer o papel dos aspectos culturais e da valorização dos idiomas
Princípio 8	Saber criar, avaliar, e/ou adaptar material didático

Fonte: elaboração própria.

Diante do panorama discutido e das evidências articuladas ao longo deste percurso, encerramos aqui a etapa de análise e debate teórico-empírico. O próximo capítulo dedica-se às considerações finais. Trata-se do momento de sintetizar as principais contribuições da pesquisa e propor novos caminhos para os estudos sobre educação bilíngue.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final de nossa pesquisa, sustentamos que os objetivos inicialmente traçados foram plenamente alcançados. Investigamos a educação bilíngue na Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Bilíngue Dom José Maria Pires, localizada no município de João Pessoa, sob a ótica da Política Linguística, adotando uma abordagem de natureza etnográfica como orientação metodológica. Os dados analisados permitem afirmar que o tipo de educação bilíngue ofertada na escola se adequa à definição de educação bilíngue defendida neste estudo, na qual duas ou mais línguas são usadas como *meio de instrução*, ou seja, tanto a língua materna quanto a adicional são adotadas pelos professores para o ensino de conteúdo.

Tomando como base os modelos propostos por Hornberger (1991), concluímos que a forma que a educação bilíngue é proposta na escola Dom José Maria Pires enquadra-se no

modelo de enriquecimento. De acordo com a autora, esse modelo tem como *objetivo linguístico* o desenvolvimento de ambas as línguas. Observamos que além da língua portuguesa, o inglês, enquanto língua adicional, é trabalhado na escola para que esse idioma seja adicionado ao repertório linguístico do aluno, sem que haja perda da língua materna. Quanto ao *objetivo cultural*, Hornberger afirma que o pluralismo cultural deve ser promovido. Além da própria língua inglesa como forma de expressão cultural estrangeira, identificamos nas entrevistas e nas aulas que muitos professores trabalham aspectos culturais relacionados a suas disciplinas. Enquanto isso, a cultura brasileira não é deixada de lado, mas é compreendida melhor ao ser comparada com outra, desenvolvendo assim essa pluralidade cultural nos alunos. Por fim, Hornberger argumenta que o *objetivo social* se refere à autonomia social dos aprendizes. Constatamos durante nossa pesquisa que as habilidades linguísticas dos alunos são vistas pelos professores como recursos valiosos. Os colaboradores destacaram a importância para o futuro de seus alunos de desenvolverem ferramentas linguísticas necessárias para trilhar seus próprios caminhos em um mundo globalizado.

Ao longo da pesquisa, confirmamos a tese de que diversos *elementos contextuais*, aliados aos componentes *gestão* e *crença* da Política Linguística (Spolsky, 2009), impactam o componente *prática* da educação bilíngue na escola pública Dom José Maria Pires. A *gestão* da escola, representada principalmente pelo seu PPP e pelas ações da diretoria e da coordenação de inglês, demonstrou seguir orientações semelhantes àquelas encontradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Plurilíngue, tais como: a) promover o uso da língua adicional como meio de instrução; b) adotar carga horária mínima de 30% e máxima de 50% para essa língua; e c) incentivar à utilização de metodologias compatíveis com os pressupostos teóricos da educação bilíngue.

Confirmamos também que as *crenças* dos educadores sobre educação bilíngue e sobre a língua inglesa influenciam a forma como utilizam os dois idiomas em sala de aula. As crenças dos professores e gestores, em geral, mostraram-se similares à compreensão da educação bilíngue como o uso de duas línguas no ensino de conteúdos, assim como à percepção da relevância do inglês na contemporaneidade. Ao compartilharem a crença de que a aprendizagem da língua inglesa, por meio da educação bilíngue, pode proporcionar benefícios cognitivos, socioculturais e profissionais para o futuro dos seus alunos, os professores incentivam o uso frequente do inglês em suas aulas.

A *prática* linguística desenvolvida em sala de aula refletiu a influência da gestão e das crenças na maneira de ensinar inglês e português, fazendo com que todos os professores

observados procurassem maximizar o tempo de uso do inglês durante as aulas destinadas à prática bilíngue. Além da influência da gestão e das crenças nas práticas linguísticas, identificamos o importante papel dos *elementos contextuais* na dinâmica do ensino nessa escola bilíngue pública. Em relação ao trabalho docente, concluímos que o acompanhamento iniciado pela *fellow* estadunidense e posteriormente continuado pela coordenação de inglês contribuiu para melhorias nas práticas pedagógicas dos professores. O perfil dos alunos e a situação socioeconômica da região em que a escola está localizada também se mostraram relevantes para as decisões de como a educação bilíngue é ofertada. Concluímos, portanto, que o contexto local deve ser considerado na elaboração das aulas e no planejamento escolar, a fim de promover melhorias que sejam relevantes para o público-alvo da escola.

Para alcançar o último objetivo traçado nesta pesquisa, desenvolvemos intervenções pedagógicas voltadas ao fortalecimento da educação bilíngue da escola Dom José Maria Pires. Orientados pelo compromisso de conduzir uma pesquisa responsiva às demandas do contexto local, buscamos compreender as expectativas e necessidades da direção e dos professores no que se refere ao aprimoramento da proposta da educação bilíngue na instituição. Desta forma, as ações interventivas não tiveram como finalidade principal ajustar a escola às exigências da pesquisa, mas, ao contrário, procuraram responder às demandas emergentes do próprio contexto escolar.

A partir da nossa pesquisa de natureza etnográfica, foi possível identificar os caminhos mais pertinentes para contribuir efetivamente com o ensino bilíngue na Escola Dom José Maria Pires, respeitando suas especificidades institucionais, pedagógicas e socioculturais. Com base nos *insights* produzidos pela nossa análise do *corpus* (PPP da escola, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Plurilíngue do CNE, questionários preliminares, entrevistas semiestruturadas com corpo docente e direção, diário de campo, observações em salas de aula e observação de reunião pedagógica), seguido de um trabalho colaborativo com a direção e a coordenação de inglês da escola, elaboramos uma sequência de três encontros formativos, realizados durante as reuniões pedagógicas. Com o objetivo de aproximar conhecimentos teóricos e práticas didáticas da forma mais enriquecedora possível, abordamos os seguintes eixos temáticos ao longo dos encontros: *translanguaging* e Política Linguística; metodologias ativas; e desenvolvimento de materiais didáticos.

Com a finalização desses encontros formativos, chegamos às seguintes conclusões: o conceito de *translanguaging* pedagógico pode contribuir de diversas formas para a promoção do bilinguismo em sala de aula, sem que a língua materna dos alunos seja desvalorizada; as

políticas linguísticas devem ser interpretadas e apropriadas pelos professores com o intuito de proporcionar a maneira mais adequada de promover a educação bilíngue para os seus alunos; há uma diversidade de metodologias ativas que pode tornar as aulas menos expositivas e mais motivadoras, aumentando a participação dos estudantes e o uso das línguas em sala de aula; a habilidade de selecionar, avaliar, adaptar e criar materiais didáticos para contextos bilíngues constitui uma importante função docente, podendo contribuir significativamente para a prática pedagógica, principalmente na ausência de livro didático.

Para além desses momentos de formação continuada, aplicamos um questionário de autoavaliação docente, com o intuito de proporcionar aos professores um espaço de reflexão e autocrítica acerca das práticas pedagógicas que vêm desenvolvendo com relação ao ensino bilíngue. A partir dos resultados dessa autoavaliação, elaboramos um relatório descrevendo os principais achados e oferecendo sugestões de intervenções no nível da gestão escolar, visando o aprimoramento do ensino bilíngue na escola. O referido relatório foi, posteriormente, encaminhado à direção da escola para sua apreciação e possíveis encaminhamentos.

Por fim, desenvolvemos os seguintes princípios teóricos para a promoção da educação bilíngue no município de João Pessoa: conhecer o contexto local; incentivar a naturalização do bilinguismo; usar metodologias ativas; fazer uso da agentividade docente; realizar periodicamente questionários de autoavaliação docente; participar de formações continuadas sobre educação bilíngue; conhecer o papel dos aspectos culturais e da valorização dos idiomas; e saber criar, avaliar, e/ou adaptar material didático. Argumentamos que esses princípios podem fomentar reflexões entre gestores e professores que atuam nessa modalidade de ensino, na expectativa de proporcionar melhorias ao processo de ensino e aprendizagem nas línguas materna e adicional.

Ao final da pesquisa, com base nos resultados obtidos na Escola Dom José Maria Pires, no município de João Pessoa, chegamos a algumas conclusões sobre a educação bilíngue no ensino público que podem ser relevantes também para outras escolas de contextos semelhantes. Identificamos diversos desafios enfrentados pelos professores, tais como: a) a falta de formação específica na área de educação bilíngue; b) a carência de material didático bilíngue; e c) o pouco apoio familiar. Entre algumas das intervenções que acreditamos beneficiaria a educação bilíngue em escolas públicas, podemos citar: a) a promoção de formações continuadas para as escolas nas quais a educação bilíngue já é ofertada; b) a implementação de uma coordenação responsável por tratar de assuntos específicos da educação bilíngue e da língua inglesa; e c) a criação de políticas públicas que regulamentem e orientem especificamente essa modalidade de

ensino. A qualidade do ensino e o sucesso na promoção da educação bilíngue na Escola Dom José Maria Pires representam um exemplo concreto do que pode ser realizado em escolas públicas bilíngues.

Argumentamos, ainda, que há necessidade de mais pesquisas etnográficas que explorem as particularidades de contextos específicos em que a educação bilíngue é ofertada. Como sugestões de temas para futuras investigações, podemos citar: o papel da gestão escolar na promoção do bilinguismo; as implicações de políticas linguísticas em estados e/ou cidades que possuem legislações específicas para a oferta de educação bilíngue; os efeitos de formações continuadas para os professores que atuam em escolas bilíngues; as metodologias adotadas para o ensino em contexto bilíngue; o uso de inteligência artificial e de outras tecnologias na produção de material didático para esse contexto; a construção de identidades bilíngues entre estudantes brasileiros; os impactos da educação bilíngue no desempenho acadêmico dos alunos; a promoção da educação bilíngue fora de grandes centros urbanos; e as diferentes formas de aplicação de avaliações bilíngues. Há uma grande variedade de temas que podem ser explorados no campo da educação bilíngue. Esperamos, portanto, que novas pesquisas surjam para contribuir com o enriquecimento desse campo.

Esta pesquisa buscou contribuir para o fortalecimento da prática pedagógica do ensino bilíngue na Escola Dom José Maria Pires, assim como em outras instituições que compartilham contexto semelhante. Além do aspecto prático, almejamos que as discussões abordadas ao longo do estudo promovam avanços teóricos no debate acerca da educação bilíngue, principalmente no que se refere à produção acadêmica brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Aline. Escola bilíngue Dom José Maria Pires: um “oásis no deserto”. *In*: EL KADRI, M.; PASSONI, T.; MEGALE, A. (org.) **Construindo horizontes na educação bilíngue pública**: reflexão e utopias para a equidade. São Paulo: Tikbooks, 2024, p. 50 – 63.

ALTOÉ, Larissa. **Escolas bilíngues na rede pública municipal**. MultiRio – Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/14064-escolas-bil%C3%ADngues-na-rede-p%C3%BAblica-municipal-de-ensino. Acesso em: 05 out. 2024.

ANDERSSON, Theodore; BOYER, Mildred. **Bilingual schooling in the United States**. Austin: Southwest Educational Development Laboratory, 1970.

ARONIN, Larissa. **An advanced guide to multilingualism**. Edinburgh: Edinburgh University Press: 2022.

BAETENS-BEARDSMORE, Hugo. **European models of bilingual education**. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.

BAKER, Colin. **Foundation of bilingual education and bilingualism 3rd edition**. Bristol: Multilingual Matters, 2001.

BARBOSA, Isabela; HEINZLE, Marcia; ZIMMERMANN, Letícia. Políticas públicas para o ensino bilíngue: desafios para a formação de professores. **Inter-Ação**, vol. 47, n. 2, p. 795 – 811, 2022.

BIALYSTOK, Ellen. Bilingualism: the good, the bad and the indifferent. **Bilingualism: Language and Cognition**, vol. 12, n. 1, p. 3 – 11, 2009.

BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. London: George Allen & Unwin Ltd, 1935.

BONACINA-PUGH, Florence; CABRAL, Ildegrada; HUANG, Jing. Translanguaging in education. **Language Teaching: Surveys and Studies**, vol. 54, n. 4, p. 439 – 471, 2021.

BONWELL, Charles; EISON, James. **Active learning**: creating excitement in the classroom. Washington, DC: ERIC Publications, 1991.

BOSS, Suzie; LARMER, John. **Project based teaching**: how to create rigorous and engaging learning experiences. Alexandria: ASDC, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **Language and symbolic power**. Cambridge: Harvard University Press, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. **Parecer CNE**/CEB/2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Brasília, MEC, 2020.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, vol. 3, n. 2, p. 77 – 101, 2006.

BUONOCORE, Raquel; BAILER, Cyntia. “A gente quer uma segunda língua para além de uma lista de conteúdos”: práticas pedagógicas bi/multi/plurilíngues no contexto de uma escola bilíngue pública. **Revista de Letras Norteamentos**, vol. 16, n. 46, p. 14 – 33, 2023.

CANAGARAJAH, Suresh. Ethnographic methods in language policy. *In*: RICENTO, T. (org.). **An introduction to language policy: theory and method**. Blackwell Publishing, 2006, p. 153 – 169.

CARDOSO, Angela; GOLDMEYER, Marguit; MOURA, Selma (Orgs.). **Práticas reflexivas na educação bilíngue** [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2020.

CAZDEN, Courtney; SNOW, Catherine. English plus: issues in bilingual education. **The Annals of the American Academy of Political and Social Science**, vol. 508, p. 9 – 11, 1990.

CENOZ, Jasone; GORTER, Durk. **Pedagogical translanguaging**. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

_____. Pedagogical translanguaging and its application to language classes. **RELC Journal**, vol. 53, n. 2, p. 342 – 354, 2022.

COOPER, Robert. **Language planning and social change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

CORONA, Victor; VALLEJO, Claudia; MOORE, Emilee; SOLANS, Jorge. Is English important in your life? A collaborative experience in a secondary school. *In*: MOORE, E.; VALLEJO, C. (orgs.) **Learning English out of school**: an inclusive approach to research and action. Berlin: Peter Lang, 2021, p. 43 – 68.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European framework of reference for languages**: learning, teaching, assessment – companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.

COYLE, Do. Listening to learners: an investigation into “successful learning” across CLIL contexts. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, vol. 16, n. 3, p. 244 – 266, 2013.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. Cambridge University Press, 2003.

CUMMINS, Jim. **Rethinking the education of multilingual learners**. Bristol: Multilingual Matters, 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papirus, 2007.

DIONÍSIO, Cynthia Israelly Barbalho. **Agência na história do ensino de língua portuguesa em universidades dos Estados Unidos**. 2022. 361f. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2022.

EL KADRI, Michele; PASSONI, Taisa; MEGALE, Antonieta. O que aprendemos e o que queremos com isso?. *In*: EL KADRI, M.; PASSONI, T.; MEGALE, A. (org.) **Construindo horizontes na educação bilíngue pública**: reflexão e utopias para a equidade. São Paulo: Tikbooks, 2024, p. 234 – 238.

ELLIS, Rod. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ESPINAR, Magdalena; CORTÉS, José Antonio. Self-evaluation and observation: a proposal to promote CLIL teacher training at Infant Education. **Revista Innovaciones Educativas**, vol. 23, n. 35, p. 35 – 45, 2021.

FARIA, Marielly; SABOTA, Barbra. Desafios da formação de professores para a educação infantil bilíngue. **Revista X**, vol. 14, n. 5, p. 244 – 264, 2019.

FERNANDÉZ-AGÜERO, María; HIDALGO-MCCABE, Elisa. CLIL students' affectivity in the transition between education levels: the effect of streaming at the beginning of secondary education. **Journal of Language, Identity & Education**, vol. 21, n. 6, p. 363 – 377, 2022.

FISHMAN, Joshua. **Advances in sociology of language**. Holanda: Mouton & Co, 1972.

_____. Positive bilingualism: some overlooked rationales and forefathers. *In*: ALATIS, J. (org.) **Georgetown roundtable on languages and linguistics**. Washington: Georgetown University Press, 1978, p. 42 – 52.

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

_____. Bilingual education: uma vista do Sul. *In*: MEGALE, A. (org.) **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

GARCÍA, Ofelia; JOHNSON, Susana; SELTZER, Kate. **The translanguaging classroom**: leveraging student bilingualism for learning. Philadelphia: Caslon, 2017.

GARCÍA, Ofelia; KLEIFGEN, Jo Anne. **Educating emergent bilinguals**: policies, programs, and practices for English learners. New York: Teachers College Press, 2018.

GARCÍA, Ofelia; LIN, Angel. Extending understandings of bilingual and multilingual education. *In*: GARCÍA, O.; LIN, A.; MAY, S. (org.) **Bilingual and multilingual education**. Cham: Springer International Publishing, 2017, p. 1 – 20.

GARCÍA, Ofelia; MENKEN, Kate. Moving forward: Ten guiding principles for teachers. *In*: MENKEN, K.; GARCÍA, O. (org.). **Negotiating language policies in schools:** educators as policymakers. New York: Routledge, 2010, p. 262 – 268.

GARCÍA, Ofelia; OTHEGUY, Ricardo. Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, vol. 23, n. 1, p. 17 – 35, 2020.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging: language, bilingualism and education**. Basingstoke: Palgrave Macmilla, 2014.

GENESEE, Fred; TUCKER, George; LAMBERT, Wallace. Communication skills in bilingual children. **Child Development**, vol. 46, p. 1010 – 1014, 1975.

GILMORE, Alexander. Authentic materials and authenticity in foreign language teaching. **Language Teaching**, vol. 40, p. 97 – 118, 2007.

GRIN, François. Language planning and economics. **Current Issues in Language Planning**, vol. 4, n. 1, p. 1 – 66, 2003.

GROSJEAN, François. The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. **The Journal of Multilingual and Multicultural Development**, vol. 6, p. 467 – 477, 1985.

GUMPERZ, John; HYMES, Dell. **Directions in sociolinguistics**: the ethnography of communication. New York: Basil Blackwell, 1972.

GUTMANN, Ana Paula; PORTILHO, Evelise Maria. Educação bilíngue pela perspectiva das teorias críticas. **Revista Intersaberes**, vol. 19, p. 1 – 26, 2024.

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

HAUGEN, Einar. **The Norwegian language in America: a study in bilingual behavior**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1953.

HELLER, Monica. **Crosswords. Language, education and ethnicity in French Ontario**. Berlin: Mouton de Gruyter, 1994.

HOLBOROW, Marnie. **The politics of English**: a Marxist view of language. London: Sage, 1999.

HORNBERGER, Nancy. **Bilingual education and language maintenance**: a Southern Peruvian Quechua case. Dordrecht: Foris, 1988.

_____. Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy. *In*: GARCÍA, O. (org.) **Focus on bilingual education**: essays in honor of Joshua A. Fishman. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, p. 215 – 234, 1991.

_____. Continua of biliteracy. *In*: HORNBERGER, N. (org.) **Continua of biliteracy**: an ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings. Clevedon: Multilingual Matters, 2003, p. 3 – 34.

_____. Selecting appropriate research methods in LPP research: methodological rich points. *In*: HULT, F.; JOHNSON, D.C. (org.) **Research methods in language policy and planning**: a practical guide. Sussex: John Wiley & Sons, 2015, p. 9 – 20.

HORNBERGER, Nancy; JOHNSON, David Cassels. The ethnography of language policy. *In*: MCCARTY, T. (org.) **Ethnography and language policy**. New York: Routledge, 2011, p. 273 – 289.

HYMES, Dell. Models of the interaction of language and social setting. **Journal of Social Issues**, vol. 23, n. 2, p. 8 – 38, 1967.

JASPERS, Jürgen. The transformative limits of translanguaging. **Language & Communication**, vol. 58, p. 1 – 10, 2018.

JOÃO PESSOA. Secretaria de Educação e Cultura. **Projeto político-pedagógico**. João Pessoa: Escola Municipal de Ensino Integral Bilíngue Dom José Maria Pires, 2024.

JOHNSON, David Cassels. The relationship between applied linguistic research and language policy for bilingual education. **Applied Linguistics**, vol. 31, n. 1, p. 72 – 93, 2009.

_____. **Language policy**. London: Palgrave Macmillan London, 2013.

_____. Intertextuality and language policy. *In*: HULT, F.; JOHNSON, D.C. (org.) **Research methods in language policy and planning**: a practical guide. New Jersey: John Wiley & Sons, 2015, p. 166 – 180.

JOHNSON, David Cassels; FREEMAN, Rebecca. Appropriating language policy on the local level. *In*: MENKEN, K.; GARCÍA, O. (org.). **Negotiating language policies in schools:** educators as policymakers. New York: Routledge, 2010, p. 27 – 45.

KAPP, Karl. **The gamification of learning and instruction**: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

LIDDICOAT, Anthony; BALDAUF JR., Richard. **Language planning and policy**: language planning in local contexts. Clevedon: Multilingual Matters, 2008.

LIN, Angel. Researcher positionality. *In*: HULT, F.; JOHNSON, D.C. (org.) **Research methods in language policy and planning**: a practical guide. Sussex: John Wiley & Sons, 2015, p. 21 – 32.

LUCAS, Patrícia; HÖFLING, Camila; OLIVEIRA, Luciana. Entrevista com Luciana C. de Oliveira e Camila Höfling: educação bilíngue no Brasil: reflexões sobre a formação de professores. **Ilha Desterro**, vol. 76, n. 3, p. 379 – 390, 2023.

LUCENA, Maria Inêz; CARDOSO, Angela Cristina. Translinguagem como recurso pedagógico: uma discussão etnográfica sobre práticas de linguagem em uma escola bilíngue. **Calidoscópio**, vol. 16, n. 1, p. 143 – 151, 2018.

MACNAMARA, John. The bilingual's linguistic performance. **Journal of Social Issues**, n. 23, p. 58 – 77, 1967.

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

MARCELINO, Marcello. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**, vol. 19, p. 1 – 20, 2009.

MAY, Stephen; DAM, Lincoln. **Bilingual education and bilingualism**. Oxford: Oxford University Press, 2014.

MAYER, Luana; KOERNER, Rosana; PESCE, Marly. Práticas pedagógicas e formação de professores para o contexto bilíngue: uma relação inequívoca. **Revista Linguagem em Foco**, vol. 13, n. 1, p. 274 – 294, 2021.

MCCARTY, Teresa. Ethnography in language planning and policy research. *In*: HULT, F.; JOHNSON, D.C. (org.) **Research methods in language policy and planning**: a practical guide. Sussex: John Wiley & Sons, 2015, p. 81 – 93.

MEGALE, Antonieta. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, vol. 3, n. 5, p. 1 – 13, 2005.

_____. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **The Especialist**, vol. 39, n. 2, p. 01 – 17, 2018.

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

MEGALE, Antonieta; LIBERALI, Fernanda. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. **Raído**, vol. 10, n. 23, p. 9 – 24, 2016.

MEISEL, Jürgen. **Bilingual children**. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

MEJÍA, Anne-Marie. **Power, prestige and bilingualism**: international perspectives on elite bilingual education. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.

MELLO, Heloísa. Educação bilíngue: uma breve discussão. **Horizontes de Linguística Aplicada**, vol. 9, n. 1, p. 118 – 140, 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **D.E.L.T.A.**, vol. 24, n. 2, p. 309 – 340, 2008.

NASCIMENTO, Ingrid; SOUSA, Socorro Cláudia. As crenças dos revisores textuais sobre a expressão "já que": uma análise a partir da perspectiva da Política Linguística. **The Especialist**, vol. 45, n. 4, p. 186 – 205, 2024.

OTWINOWSKA, Agnieszka; FORYS, Malgorzata. They learn the CLIL way, but do they like it? Affectivity and cognition in upper-primary CLIL classes. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, vol. 20, n. 5, p. 457 – 480, 2017.

PARISI, Leonardo. English-Portuguese bilingual education in Brazil: an analysis of the main themes in research. **International Journal of Language and Linguistics**, vol. 10, n. 2, p. 17 – 24, 2023.

_____. Educação bilíngue no Brasil: uma resposta aos novos desafios do século XXI? *In*: SOUSA, S.C.; DANTAS, D.S. (orgs.). **Política Linguística na sala de aula**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024, p. 155 – 178.

PASTOR, Ana Maria Relaño. The commodification of English in "Madrid, comunidad bilingüe": insights from the CLIL classroom. **Language Policy**, vol. 14, n. 1, 2015, p. 131 – 152.

PEAL, Elizabeth; LAMBERT, Wallace. The relation of bilingualism to intelligence. **Psychological Monographs**, vol. 76, n. 27, p. 1 – 23, 1962.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

POTRICH, Rafaela; WELP, Anamaria. Me in my city: uma proposta de projeto de educação bilíngue voltada para young learners. **Entretextos**, vol. 22, n. 2, p. 83 – 106, 2022.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. The identity of "World English". *In*: GONÇAVES, G. *et al.* (orgs.). **New challenges in language and literature**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009, p. 97 – 108.

_____. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. *In*: CORREA, D. A. (org.). **Política linguística e ensino de língua**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 73 – 82.

RAMOS, Ana Adelina. Língua adicional: um conceito "guarda-chuva". **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, vol. 13, p. 233 – 267, 2021.

RESENDE, Brenda Gonçalves de. **Mapeamento de escolas públicas bilíngues no Brasil**: potencialidades e limites de uma nova tecnologia social. 2023. 150f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia, 2023.

ROCHA, Claudia; MEGALE, Antonieta. Translinguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. **D.E.L.T.A.**, vol. 32, n. 2, p. 1 – 32, 2023.

RUBINSTEIN, Claudia. Translanguaging as practice and as outcome: bridging across educational milieus through a collaborative service-learning project. *In*: MOORE, E.; BRADLEY, J.; SIMPSON, J. (org.) **Translanguaging as transformation**: the collaborative construction of new linguistic realities. Bristol: Multilingual Matters, 2020, p. 234 – 250.

RUIZ, Richard. Orientations in language planning. *In*: MCKAY, S.; WONG, S. (org.) **Language diversity** – a problem or resource?: a social and educational perspective on language minorities in the United States. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1991, p. 3 – 25.

SAMPIERI, Roberto; COLLADO, Carlos; LUCIO, María del Pilar. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHIFFMAN, Harold. Linguistic policy and linguistic culture. *In*: RICENTO, T. (org.) **An introduction to language policy**: theory and method. Oxford: Blackwell, 2006, p. 111 – 126.

SCHMITZ, Elieser. **Sala de aula invertida**: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem. 2016. 187f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, 2016.

SHOHAMY, Elana. **Language policy**: hidden agendas and new approaches. London: Routledge, 2006.

_____. Language teachers as partners in crafting educational language policies? **Íkala, revista de lenguaje y cultura**, vol. 14, n. 22, p. 45 – 67, 2009.

SILVA, Elias Ribeiro da. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol. 52, n. 2, p. 289 – 320, 2013.

SILVA, Márcia Aparecida. Crenças sobre ensinar e aprender inglês no ensino fundamental: um estudo de caso. **Revista Línguas & Letras**, vol. 15, n. 31, p. 1 – 16, 2014.

SILVA, Natália Helena Nery e. **Ensino bilíngue em uma escola pública em João Pessoa**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de. Reflexões sobre a área de política linguística e a formação de professores de língua. *In*: PEREIRA, R.C.; PEDROSA, J.L.; FERRAZ, M.M. (org.) **Letramentos em cena**: teorias e vivências. João Pessoa: Ideia, 2019, p. 11 – 54.

SPOLSKY, Bernard. **Language management**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

_____. **Rethinking language policy**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2021.

TAI, Kevin. Managing classroom misbehaviours in the Hong Kong English medium instruction secondary classrooms: a translanguaging perspective. System, vol. 113, p. 1 – 35, 2022.

TAI, Kevin; WEI, Li. Constructing playful talk through translanguaging in English medium instruction Mathematics classrooms. **Applied Linguistics**, vol. 42, n. 4, p. 607 – 640, 2021.

TAKAKI, Nara Hiroko. Expandindo o ensino de inglês nos anos iniciais: aspectos transculturais e translíngues. **Letras & Letras**, vol. 34, n. 1, p. 147 – 175, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TITONE, Renzo. Some psychological aspects of multilingual education. **International Review of Education**, vol. 24, n. 3, p. 283 – 293, 1978.

TOLLEFSON, James. **Language policies in education:** critical issues. New York: Routledge, 2013.

TOMLINSON, Brian. **Materials development in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

THROOP, Rachel. Teachers as language policy planners: incorporating language policy planning into teacher education and classroom practice. **Working Papers in Educational Linguistics**, vol. 22, n. 2, p. 45 – 65, 2007.

VALDÉS, Guadalupe; FIGUEROA, Richard. **Bilingualism and testing: a special case of bias**. New Jersey: Ablex, 1994.

VALLEJO, Claudia; DOOLY, Melinda. Plurilingualism and translanguaging: emergent approaches and shared concerns. Introduction to the special issue. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, vol. 23, n. 1, p. 1 – 16, 2020.

WEI, Li. Translanguaging as a practical theory of language. **Applied Linguistics**, vol. 39, n. 1, p. 9 – 30, 2017.

WEINREICH, Uriel. **Languages in contact, findings and problems**. New York: Linguistic Circle of New York, 1953.

WRIGHT, Wayne; BAKER, Colin. Key concepts in bilingual education. *In*: GARCÍA, O.; LIN, A.; MAY, S. (org.) **Bilingual and multilingual education**. Cham: Springer International Publishing, 2017, p. 65 – 79.

ZIMMER, Márcia; FINGER, Ingrid; SCHERER, Lilian. Do bilinguismo ao multilinguismo: intersecções entre a psicolinguística e a neurolinguística. **ReVEL**, v. 6, n. 11, p. 1 – 28, 2008.

APÊNDICE A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - CCS/UFPB

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS IMPACTOS DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE INGLÊS EM UMA ESCOLA BILÍNGUE DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA

Pesquisador: LEONARDO LUCENA PARISI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 83009024.9.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.182.930

Apresentação do Projeto:

Trata-se da segunda versão do projeto de pesquisa do doutorando Leonardo Lucena Parisi, do Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Centro de Ciência Humanas, Letras e Artes (CCHLA), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação da Profª. Drª. Socorro Cláudia Tavares De Sousa. O referido projeto tem como objetivo investigar o processo de ensino/aprendizagem da língua em inglesa em uma escola bilíngue pública sob a ótica da Política Linguística. A partir de uma pesquisa etnográfica, com inserção no campo da escola, e assim buscará caracterizar o tipo de educação bilíngue adotado, identificando o gerenciamento dos dois idiomas, as crenças sobre o inglês, e o seu uso na prática. Além disso, tem-se a possibilidade de desenvolvimento de contribuições pedagógicas em colaboração com os professores participantes. Metodologicamente esta pesquisa se configura como qualitativa, de cunho interpretativista. O público abordado será composto por professores e diretores da escola pública bilíngue Dom José Maria Pires. Pretende-se com este trabalho, incluir os colaboradores (professores e diretores) nas discussões teóricas de Política Linguística. Além disso, busca-se, preencher uma lacuna no que diz respeito a estudos sobre educação bilíngue em escolas públicas.

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar a educação bilíngue na Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Bilíngue Dom José Maria Pires no município de João Pessoa na Paraíba a partir da ótica da Política Linguística.

Objetivo Secundário:

Identificar as crenças dos professores e gestores com relação à educação bilíngue e ao papel da língua inglesa na contemporaneidade;

Investigar as práticas que caracterizam o tipo de educação bilíngue na escola;

Descrever a gestão das línguas inglesa e portuguesa na escola;

Traçar possíveis intervenções pedagógicas, como a elaboração de materiais bilíngues, em colaboração com os professores das disciplinas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Existe sempre a possibilidade de algum risco mínimo, no que diz respeito ao aspecto avaliativo que poderá gerar algum tipo de desconforto e/ou estresse ao responder as questões.

Benefícios:

A partir de uma conscientização sobre questões de política linguísticas, acreditamos que os profissionais colaboradores da pesquisa possam melhorar suas práticas no que diz respeito ao ensino de inglês em uma escola bilíngue pública. Além disso, o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica, como material didático ou curso de aperfeiçoamento, trará uma contribuição prática imediata à escola.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto apresenta relevância acadêmica, científica e social por tratar de temática importante. As etapas do estudo estão suficientemente detalhadas em seus aspectos metodológicos, éticos e conceituais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios foram todos apresentados.

Recomendações:

Vide campo de conclusões ou pendências e lista de inadequações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências detalhadas na primeira versão foram atendidas. Assim, considerando que o protocolo de pesquisa se encontra adequadamente instruído e que apresenta viabilidade ética e metodológica, estando em consonância com as diretrizes das Resoluções do CNS do Ministério da Saúde, somos favoráveis ao desenvolvimento da investigação. Não há óbices éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba ¿ CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2416750.pdf	09/10/2024 10:42:23		Aceito
Outros	RoteiroEntrevistas.pdf	09/10/2024 10:36:37	LEONARDO LUCENA PARISI	Aceito
Outros	CartadeAnuenciaEscola.pdf	09/10/2024 10:36:08	LEONARDO LUCENA PARISI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	07/09/2024 12:25:42	LEONARDO LUCENA PARISI	Aceito
Declaração de concordância	DeclaracaoConcordancia.pdf	07/09/2024 12:24:14	LEONARDO LUCENA PARISI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	JoaoRicardo.pdf	07/09/2024 12:22:19	LEONARDO LUCENA PARISI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AnaTalia.pdf	07/09/2024 12:22:10	LEONARDO LUCENA PARISI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Leandro.pdf	07/09/2024 12:21:40	LEONARDO LUCENA PARISI	Aceito

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - CCS/UFPB

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	James.pdf	07/09/2024 12:21:23	LEONARDO LUCENA PARISI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Eny.pdf	07/09/2024 12:20:26	LEONARDO LUCENA PARISI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Aline.pdf	07/09/2024 12:20:10	LEONARDO LUCENA PARISI	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinado.pdf	07/09/2024 12:19:31	LEONARDO LUCENA PARISI	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JOAO PESSOA, 25 de Outubro de 2024

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PRELIMINAR

DADOS DO COLABORADOR

Nome:

Acerca da sua formação, preencha o quadro abaixo:

Formação	Curso	Instituição	Ano de conclusão
Graduação			
Especialização			
Mestrado			
Doutorado			

1. Há quanto tempo você trabalha como professor?
2. Há quanto tempo você dá aulas de inglês ou em inglês?
3. Há quanto tempo você trabalha em escola bilíngue?
4. Qual disciplina você ministra na escola Dom José Maria Pires?
5. Há quanto tempo você trabalha na escola Dom José Maria Pires?
6. Houve algum tipo de preparação específica para atuar como professor em escola bilíngue? Comente.

APÊNDICE C – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Roteiro para entrevistas

- Direção:

1. Na sua visão, o que é uma educação bilíngue?
2. Como a educação bilíngue é organizada na escola?
3. No seu ponto de vista, qual o papel da educação bilíngue para os alunos?
4. Qual o papel do inglês na vida e futuro dos alunos?
5. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Plurilíngue influenciaram a organização da educação bilíngue na escola? Como?
6. Há regras para o uso do inglês na escola (dentro e fora da sala de aula)?
7. Quais as orientações aos professores sobre o espaço das línguas (inglês e português) nas avaliações dos alunos?
8. O edital para professores de 2019 (de mobilidade interna) diz que a Secretaria de Educação e Cultura executaria um plano de formação continuada. Isso de fato ocorreu? Se sim, como foram as formações?
9. Para você, na função de diretora, quais são os maiores obstáculos para o desenvolvimento da educação bilíngue na escola? O que pode ser feito para melhorar a educação bilíngue na escola?

- **Professores:**

1. Você se considera bilíngue? Por que? Considera seus alunos bilíngues? Por que?
2. Na sua visão, o que é uma educação bilíngue?
3. Como a educação bilíngue acontece na sala de aula?
4. No seu ponto de vista, qual o papel da educação bilíngue para os alunos?
5. No seu ponto de vista, qual o papel do inglês na vida e futuro dos seus alunos?
6. Quando os alunos vão falar em inglês durante a aula, eles misturam a língua portuguesa nessa fala? Trazendo estruturas da língua portuguesa ou algumas palavras em português?
7. Em que momentos você usa o inglês e o português durante a aula? Há alguma orientação da escola sobre isso?
8. Quando os alunos devem usar o inglês e o português em sala de aula?
9. Como é o espaço das línguas (inglês e português) nas avaliações da sua disciplina?

10. O que você mudou na sua prática para ser professor de [disciplina] de uma escola bilíngue?
11. Como você lida com os termos técnicos da sua disciplina em sala de aula?
12. Você precisou adaptar sua prática para algum documento específico sobre educação bilíngue?
13. Para você, professor de [disciplina], quais são os maiores obstáculos para o desenvolvimento da educação bilíngue na escola? O que pode ser feito para melhorar a educação bilíngue na escola?

- **Professor de inglês:**

1. Você considera seus alunos bilíngues? Por que?
2. Na sua visão, o que é uma educação bilíngue?
3. Como a educação bilíngue acontece na sala de aula?
4. No seu ponto de vista, qual o papel da educação bilíngue para os alunos?
5. No seu ponto de vista, qual o papel do inglês na vida e futuro dos seus alunos?
6. Quando os alunos vão falar em inglês durante a aula, eles misturam a língua portuguesa nessa fala? Trazendo estruturas da língua portuguesa ou algumas palavras em português?
7. Quando os alunos devem usar o inglês e o português em sala de aula?
8. Como é o espaço das línguas (inglês e português) nas avaliações da sua disciplina?
9. O que você mudou na sua prática para ser professor de inglês de uma escola bilíngue?
10. Você precisou adaptar sua prática para algum documento específico sobre educação bilíngue?
11. Para você, professor de inglês, quais são os maiores obstáculos para o desenvolvimento da educação bilíngue na escola? O que pode ser feito para melhorar a educação bilíngue na escola?

APÊNDICE D – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS II

Roteiro para segunda rodada de entrevistas

- Professores:

1. Como é feita a escolha de qual conteúdo da sua disciplina será trabalhado em inglês?
2. Como é feita a escolha de qual assunto da língua inglesa será trabalhado?
3. O contexto social dos alunos é levado em consideração na preparação das aulas bilíngues? Se sim, como?
4. Ainda é relativamente recente a popularidade do conceito de *translanguaging* (translinguagem ou práticas translíngues) na literatura dos estudos sobre bilinguismo e educação bilíngue. Esse conceito já foi abordado na escola, como em formações bilíngues? O que você entende por *translanguaging* e qual seu papel na preparação das suas aulas?
5. Na sua prática, você tem alguma resistência ou sente que precisa adaptar alguma orientação vinda da direção, do PPP, ou de algum outro documento?
6. Existe algum desafio que você encontra no desenvolvimento da educação bilíngue nas suas aulas que você gostaria de algum tipo de ajuda ou intervenção?

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a),

Esta pesquisa é sobre a educação bilíngue e está sendo desenvolvida pelo pesquisador *Leonardo Lucena Parisi*, aluno do Curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profª. Drª. Socorro Cláudia Tavares de Sousa.

Os objetivos do estudo consistem em compreender as práticas, crenças e gestão do inglês em uma escola bilíngue a partir da ótica da Política Linguística. A finalidade deste trabalho é contribuir para a ampliação das discussões teóricas sobre a educação bilíngue; para compreender as crenças sobre o papel da língua inglesa na contemporaneidade e no contexto local; para compreender as práticas e a gestão do inglês na escola e em sala de aula; e para contribuir com a atividade docente através de um trabalho colaborativo entre pesquisador e docente.

Solicitamos a sua colaboração por meio de entrevista gravada *online* e/ou presencial, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo na defesa da tese, em eventos científicos da área e por meio de artigos científicos. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. Todavia, existe sempre a possibilidade de algum risco mínimo, sobretudo, no que diz respeito ao aspecto avaliativo que poderá gerar algum tipo de desconforto e/ou estresse ao responder as questões. Desta forma, com o intuito de minimizar esse risco, a avaliação será realizada de maneira individual, em um ambiente escolhido pelo(a) senhor(a), de modo a que lhe seja o mais confortável possível. Ainda assim, se houver situações nas quais o(a) senhor(a) sinta algum constrangimento em responder as questões, a entrevista será suspensa.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador. Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação no tratamento que vem recebendo.

Não haverá despesas pessoais para o(a) senhor(a). O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

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 participante da pesquisa. O(A) senhor(a) receberá uma das vias e a outra ficará arquivada com o pesquisador responsável.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, na condição de funcionário da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Bilíngue Dom José Maria Pires, concordo em participar, como voluntário(a), na pesquisa do doutorando Leonardo Lucena Parisi, para coleta de dados para a tese do curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba. Coloco-me à disposição para responder a entrevistas gravadas *online* e presencial. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa, os

procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios de minha participação. Estou ciente de que a minha identidade será preservada, por motivos éticos, e de que os dados a serem coletados serão única e exclusivamente usados para o propósito acadêmico acima citado. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

_____

Assinatura do Participante da Pesquisa

Contato da Pesquisadora Responsável:
Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com o pesquisador *Leonardo Lucena Parisi* através do e-mail: leonardolparisi@gmail.com
Ou
Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB
 (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Atenciosamente,

_____

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE F – EMENTA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Formação complementar para professores da educação bilíngue português-inglês

Carga Horária: 9 horas (4.5 horas síncronas e 4.5 horas assíncronas)
Modalidade: Presencial
Público-alvo: Professores da Escola Dom José Maria Pires
Objetivo Geral:
Capacitar professores da educação bilíngue para compreender, planejar e aplicar práticas pedagógicas bilíngues em contextos educacionais que envolvem as línguas portuguesa e inglesa.

Ementa

Esta formação propõe uma discussão sobre fundamentos teóricos e práticos da educação bilíngue com foco na combinação das línguas portuguesa e inglesa. Serão abordados conceitos-chave do *translanguaging* e da Política Linguística. Além disso, a formação incluirá estratégias de ensino baseadas em metodologias ativas e desenvolvimento de materiais didáticos. O curso também discutirá os desafios e possibilidades da prática docente com base nas especificidades do contexto local da Escola Dom José Maria Pires.

Conteúdos Programáticos

1. **Encontro 1: *Translanguaging* e Política Linguística**
    - Agenda política da pedagogia *translanguaging*
    - *Translanguaging* enquanto prática pedagógica
    - Implicações e desafios para o contexto local
    - Diretrizes Curriculares Nacionais e legislação sobre educação bilíngue
    - Agentividade docente
2. **Encontro 2: Metodologias Ativas**
    - Aprendizagem Baseada em Projetos
    - Gamificação e atividades lúdicas
    - Sala de Aula Invertida
3. **Encontro 3: Desenvolvimento de Materiais Didáticos**
    - Princípios pedagógicos e metodológicos para a elaboração de materiais didáticos bilíngues
    - Materiais autênticos
    - Recursos *online*

APÊNDICE G – PLANOS DE AULA

Encontro 1: *Translanguaging* e Política Linguística

Professor: Leonardo Lucena Parisi (leonardolparisi@gmail.com)

Público-alvo: Professores do Ensino Fundamental de escola bilíngue português-inglês.

Duração: 1.5 horas

Objetivos

- Compreender os conceitos básicos de *translanguaging* e política linguística.
- Analisar como a pedagogia *translanguaging* pode influenciar na prática de sala de aula.
- Refletir sobre o papel do professor como agente transformador das práticas linguísticas escolares.
- Analisar propostas pedagógicas que promovam a educação bilíngue.

Conteúdos

- O que significa *translanguaging*?
- Implicações de *translanguaging* para o contexto local.
- Exemplos de práticas pedagógicas baseadas em *translanguaging*.
- O que é Política Linguística (gestão, crenças, práticas)?
- O professor bilíngue como agente responsável pela interpretação e apropriação de políticas linguísticas.

Metodologia

- Exposição dialogada com apoio de slides.
- Análise crítica de práticas escolares.
- Dinâmica de reflexão em grupo.

Recursos

- Slides ilustrativos

Etapas da Aula

1. Apresentação e explicação da proposta da formação (10 min)
2. Discussão de conceitos-chave sobre *translanguaging* (15 min)
   Origem, definição e objetivos do *translanguaging*.
   Críticas à pedagogia *translanguaging*.
3. Como implementar a pedagogia *translanguaging* em nossas aulas? (20 min)
   Exemplos práticos.
   Reflexão sobre aplicabilidade no contexto local.
   Compartilhamento de experiências semelhantes.
4. Discussão de conceitos-chave da Política Linguística (15 min)

Gestão, crenças e práticas como componentes da Política Linguística.
Os diferentes níveis da Política Linguística.

5. Agentividade docente (10 min)
   Introdução à agentividade docente: o professor como sujeito que interpreta, ressignifica e transforma políticas.
6. Análise de documentos e situações reais (15 min)
   Discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Plurilíngue.
   Discussão sobre situações reais.
   Debate sobre agentividade docente.
7. Fechamento (5 min)

   Compartilhamento de leituras.

Avaliação

• Participação nas discussões e atividades.

Sugestão de leituras

• BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE**/CEB/2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Brasília, MEC, 2020.
• MEGALE, Antonieta; EL KADRI, Michele. Como fazer uso da translinguagem como ferramenta pedagógica? *In*: MEGALE, A.; EL KADRI, M. (orgs.). **Escola bilíngue**: (trans)formando saberes na educação de professores. São Paulo: Fundação Santillana, 2023, p. 117 – 134.
• PARISI, Leonardo. Educação bilíngue no Brasil: uma resposta aos novos desafios do século XXI? *In*: SOUSA, S.C.; DANTAS, D.S. (orgs.). **Política Linguística na sala de aula**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024, p. 155 – 178.

Encontro 2: Metodologias Ativas em contexto bilíngue

Professor: Leonardo Lucena Parisi (leonardolparisi@gmail.com)

Público-alvo: Professores do Ensino Fundamental de escola bilíngue português-inglês.

Duração: 1.5 horas

Objetivos

• Capacitar professores para a aplicação de metodologias ativas no contexto da educação bilíngue.
• Discutir práticas pedagógicas que integrem o uso intencional dos idiomas português e inglês com foco na aprendizagem significativa, crítica e colaborativa.
• Compreender os fundamentos teóricos das metodologias ativas e sua relevância na educação bilíngue.
• Explorar estratégias como Sala de Aula Invertida, Aprendizagem Baseada em Projetos e Gamificação.

Conteúdos

• Fundamentos das Metodologias Ativas.
• Implicações das Metodologias Ativas para o contexto bilíngue.
• Exemplos de práticas pedagógicas baseadas em Sala de Aula Invertida, Aprendizagem Baseada em Projetos e Gamificação.

Metodologia

• Exposição dialogada com apoio de slides.
• Análise crítica de práticas escolares.
• Dinâmica de reflexão em grupo.

Recursos

• Slides ilustrativos

Etapas da Aula

1. Apresentação e explicação da dinâmica da formação (5 min)
2. Discussão de conceitos-chave sobre Metodologias Ativas (5 min)
3. Como implementar a metodologia Sala de Aula Invertida? (20 min)

   Fundamentação teórica.

   Reflexão sobre aplicabilidade no contexto local.

   Exemplos práticos.
4. Como implementar a metodologia Abordagem Baseada em Projetos? (20 min)

   Fundamentação teórica.

   Reflexão sobre aplicabilidade no contexto local.

   Exemplos práticos.
5. Como implementar a metodologia Gamificação? (20 min)

   Fundamentação teórica.

   Reflexão sobre aplicabilidade no contexto local.

   Exemplos práticos.
6. Desenvolvendo um exemplo prático de Metodologia Ativa (15 min)

   Elaboração de proposta didática que utilize uma das metodologias ativas.
7. Fechamento (5 min)

   Compartilhamento de leituras.

Avaliação

• Participação nas discussões e atividades.

Sugestão de leituras

• CARDOSO, A.; GOLDMEYER, M.; MOURA, S. **Práticas reflexivas na educação bilíngue**. São Leopoldo: Oikos, 2020.

    a. Capítulo 4
    b. Capítulo 9
    c. Capítulo 13
- https://www.edutopia.org/topic/game-based-learning
- https://www.edutopia.org/project-based-learning

Encontro 3: Desenvolvimento de material didático bilíngue

Professor: Leonardo Lucena Parisi (leonardolparisi@gmail.com)

Público-alvo: Professores do Ensino Fundamental de escola bilíngue português-inglês.

Duração: 2 horas

Objetivos

• Compreender os conceitos básicos sobre desenvolvimento de material didático.
• Analisar princípios para criação, seleção e adaptação de material didático para o contexto de educação bilíngue.
• Analisar propostas de *sites* com materiais didáticos.
• Aplicar em uma atividade prática os conceitos trabalhados nas três formações.
• Refletir sobre a prática docente respondendo questionário com autoavaliação.

Conteúdos

• Amplitude do termo material didático.
• Desenvolvimento de material didático enquanto campo de estudo e atividade prática.
• Princípios para criação, seleção e adaptação de material didático para o contexto de educação bilíngue.
• Exemplos de *sites* com materiais didáticos em inglês.

Metodologia

• Exposição dialogada com apoio de slides.
• Análise crítica de práticas escolares.
• Atividade prática em dupla.

Recursos

• *Slides* ilustrativos
• Questionário com autoavaliação.

Etapas da Aula

1. Discussão introdutória sobre o tema da formação (5 min)

   Importância dessa prática para o contexto de educação bilíngue.

2. Discussão de conceitos-chave sobre desenvolvimento de material didático (5 min)

   Pluralidade do termo material didático.

Desenvolvimento de material didático: campo de estudo e atividade prática.

3. Análise dos princípios para orientação do desenvolvimento de material didático (15 min)

Análise da aplicação desses princípios para educação bilíngue.

Reflexão sobre o papel desses princípios no contexto local.

4. Apresentação de *sites* que auxiliam na seleção de material didático (15 min)

Análise sobre a utilização desses recursos para o contexto da educação bilíngue.

5. Atividade prática (35 min)

Em duplas, criação de microaula que aborde os temas trabalhados durante os três encontros de formação.
Compartilhamento e discussão sobre as propostas elaboradas pelos professores.

6. Autoavaliação e fechamento (15 min)

Compartilhamento de leituras.

Aplicação de questionário com autoavaliação.

Avaliação

• Participação nas discussões e atividades.

Sugestão de leituras

- TOMLINSON, Brian. **Materials Development in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
  - Capítulo 1 – Brian Tomlinson (sobre princípios e procedimentos)
  - Capítulo 9 – Rod Ellis (sobre avaliação de projetos)
- Explorar lições e atividades prontas:
  - https://en.islcollective.com/
  - https://www.liveworksheets.com/
  - https://wayground.com/

APÊNDICE H – PESQUISA DE AUTOAVALIAÇÃO

Autoavaliação para Professores

Este instrumento de autoavaliação tem como objetivo auxiliar os professores da escola pública bilíngue do Ensino Fundamental Dom José Maria Pires a refletirem sobre sua prática pedagógica, metodologias utilizadas e desenvolvimento profissional.

1. Planejamento das aulas

Crio e/ou adapto materiais didáticos bilíngues.
☐ Sempre ☐ Frequentemente ☐ Às vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

Exploro o conteúdo curricular em inglês.
☐ Sempre ☐ Frequentemente ☐ Às vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

Utilizo uma variedade de recursos e materiais didáticos.
☐ Sempre ☐ Frequentemente ☐ Às vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

Adapto atividades para diferentes níveis de proficiência linguística.
☐ Sempre ☐ Frequentemente ☐ Às vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

2. Práticas Pedagógicas

Uso metodologias ativas para engajamento dos alunos.
☐ Sempre ☐ Frequentemente ☐ Às vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

Equilibro o uso das línguas (português e inglês) em sala de aula.
☐ Sempre ☐ Frequentemente ☐ Às vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

Promovo a participação dos alunos em língua inglesa.
☐ Sempre ☐ Frequentemente ☐ Às vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

Ajusto meu uso da língua inglesa às necessidades linguísticas dos alunos.
☐ Sempre ☐ Frequentemente ☐ Às vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

Crio oportunidade de comunicação significativa em ambas as línguas.
☐ Sempre ☐ Frequentemente ☐ Às vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

3. Avaliação da Aprendizagem

Adoto uma diversidade de instrumentos de avaliação.
☐ Sempre ☐ Frequentemente ☐ Às vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

Ofereço feedback claro em relação às práticas linguísticas dos alunos durante as aulas.
☐ Sempre ☐ Frequentemente ☐ Às vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

Uso avaliações como ferramenta para orientar intervenções pedagógicas.
☐ Sempre ☐ Frequentemente ☐ Às vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

Considero a evolução linguística do aluno e não apenas o resultado final.
☐ Sempre ☐ Frequentemente ☐ Às vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

4. Ambiente de Aprendizagem

Promovo um ambiente de sala de aula bilíngue.
☐ Sempre ☐ Frequentemente ☐ Às vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

Estimulo desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, autonomia e cooperação.
☐ Sempre ☐ Frequentemente ☐ Às vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

Crio um ambiente que valoriza tanto a diversidade cultural brasileira quanto as culturas associadas à língua inglesa.
☐ Sempre ☐ Frequentemente ☐ Às vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

5. Desenvolvimento Profissional

Participo de formações continuadas sobre educação bilíngue.
☐ Sempre ☐ Frequentemente ☐ Às vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

Troco experiências com meus colegas de trabalho.
☐ Sempre ☐ Frequentemente ☐ Às vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

Busco atualizações de novas práticas pedagógicas.
☐ Sempre ☐ Frequentemente ☐ Às vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

6. Autoavaliação Geral

- Quais são meus principais pontos fortes como professor bilíngue?

- Quais aspectos da minha prática precisam de maior desenvolvimento?

- Quais metas estabeleço para meu crescimento profissional neste ano?

APÊNDICE I – RELATÓRIO DE PESQUISA DE AUTOAVALIAÇÃO

RELATÓRIO DE PESQUISA DE AUTOAVALIAÇÃO DOCENTE

Foco: Práticas no Ensino Bilíngue
Instituição: Escola Bilíngue Dom José Maria Pires
Autor: Leonardo Lucena Parisi
Data da pesquisa: 01/11/2025

1. Introdução

Este relatório apresenta os resultados da pesquisa de autoavaliação docente realizada com professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Bilíngue Dom José Maria Pires. O objetivo foi promover uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino bilíngue português-inglês, identificar pontos fortes e áreas de aprimoramento, e orientar futuras ações de desenvolvimento profissional.

A pesquisa buscou compreender como os docentes percebem seu desempenho em aspectos como planejamento das aulas, práticas pedagógicas, avaliação da aprendizagem, ambiente de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

2. Objetivos

Objetivo geral: Refletir sobre as práticas docentes no contexto do ensino bilíngue, identificando avanços, desafios e estratégias de melhoria.

Objetivos específicos:

- Analisar a percepção dos professores sobre seu planejamento e prática em contexto bilíngue.

- Identificar necessidades formativas e áreas de desenvolvimento.

- Apoiar a construção de um plano de ação coletivo para o aprimoramento do ensino bilíngue.

3. Metodologia

A pesquisa foi realizada por meio de um questionário de autoavaliação impresso e aplicado aos professores durante a reunião pedagógica do dia 01 de novembro de 2025.

- Instrumento: questionário com perguntas fechadas e abertas.

- Participantes: 16 professores.

- Análise: as respostas quantitativas foram apresentadas em percentuais; as respostas qualitativas foram resumidas de acordo com os principais temas emergentes.

4. Resultados

4.1 Síntese dos dados quantitativos

I. Planejamento das aulas

a) Crio e/ou adapto materiais didáticos bilíngues.

	Nº de respostas	Percentual
Sempre	4	33%
Frequentemente	6	50%
Às vezes	2	17%
Raramente	0	0%
Nunca	0	0%

b) Exploro o conteúdo curricular em inglês.

	Nº de respostas	Percentual
Sempre	2	17%
Frequentemente	7	58%
Às vezes	3	25%
Raramente	0	0%
Nunca	0	0%

c) Utilizo uma variedade de recursos e materiais didáticos.

	Nº de respostas	Percentual
Sempre	4	25%
Frequentemente	8	50%
Às vezes	4	25%
Raramente	0	0%
Nunca	0	0%

d) Adapto atividades para diferentes níveis de proficiência linguística.

	Nº de respostas	Percentual
Sempre	4	29%
Frequentemente	4	29%
Às vezes	6	43%
Raramente	0	0%
Nunca	0	0%

II. Práticas Pedagógicas

a) Uso metodologias ativas para engajamento dos alunos.

	Nº de respostas	Percentual
Sempre	3	19%
Frequentemente	8	50%
Às vezes	5	31%
Raramente	0	0%
Nunca	0	0%

b) Equilibro o uso das línguas (português e inglês) em sala de aula.

	Nº de respostas	Percentual
Sempre	1	8%
Frequentemente	6	50%
Às vezes	4	33%
Raramente	1	8%
Nunca	0	0%

c) Promovo a participação dos alunos em língua inglesa.

	Nº de respostas	Percentual
Sempre	5	42%
Frequentemente	4	33%
Às vezes	3	25%
Raramente	0	0%
Nunca	0	0%

d) Ajusto meu uso da língua inglesa às necessidades linguísticas dos alunos.

	Nº de respostas	Percentual
Sempre	3	25%

Frequentemente	7	58%
Às vezes	2	17%
Raramente	0	0%
Nunca	0	0%

e) Crio oportunidade de comunicação significativa em ambas as línguas.

	Nº de respostas	Percentual
Sempre	2	17%
Frequentemente	5	42%
Às vezes	4	33%
Raramente	1	8%
Nunca	0	0%

III. Avaliação da Aprendizagem

a) Adoto uma diversidade de instrumentos de avaliação.

	Nº de respostas	Percentual
Sempre	1	6%
Frequentemente	10	63%
Às vezes	4	25%
Raramente	1	6%
Nunca	0	0%

b) Ofereço feedback claro em relação às práticas linguísticas dos alunos durante as aulas.

	Nº de respostas	Percentual
Sempre	3	21%
Frequentemente	5	36%
Às vezes	5	36%
Raramente	0	0%
Nunca	1	7%

c) Uso avaliações como ferramenta para orientar intervenções pedagógicas.

	Nº de respostas	Percentual
Sempre	3	20%
Frequentemente	6	40%
Às vezes	2	13%

Raramente	3	20%
Nunca	1	7%

d) Considero a evolução linguística do aluno e não apenas o resultado final.

	Nº de respostas	Percentual
Sempre	5	38%
Frequentemente	5	38%
Às vezes	1	8%
Raramente	2	15%
Nunca	0	0%

IV. Ambiente de Aprendizagem

a) Promovo um ambiente de sala de aula bilíngue.

	Nº de respostas	Percentual
Sempre	1	8%
Frequentemente	6	50%
Às vezes	5	42%
Raramente	0	0%
Nunca	0	0%

b) Estimulo desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, autonomia e cooperação.

	Nº de respostas	Percentual
Sempre	7	44%
Frequentemente	6	38%
Às vezes	2	13%
Raramente	1	6%
Nunca	0	0%

c) Crio um ambiente que valoriza tanto a diversidade cultural brasileira quanto as culturas associadas à língua inglesa.

	Nº de respostas	Percentual
Sempre	4	31%
Frequentemente	5	38%
Às vezes	3	23%
Raramente	1	8%

Nunca	0	0%

V. Desenvolvimento Profissional

a) Participo de formações continuadas sobre educação bilíngue.

	Nº de respostas	Percentual
Sempre	2	14%
Frequentemente	3	21%
Às vezes	5	36%
Raramente	3	21%
Nunca	1	7%

b) Troco experiências com meus colegas de trabalho.

	Nº de respostas	Percentual
Sempre	7	44%
Frequentemente	4	25%
Às vezes	4	25%
Raramente	1	6%
Nunca	0	0%

c) Busco atualizações de novas práticas pedagógicas.

	Nº de respostas	Percentual
Sempre	4	25%
Frequentemente	8	50%
Às vezes	3	19%
Raramente	1	6%
Nunca	0	0%

4.2 Síntese dos dados qualitativos

a) Quais são meus principais pontos fortes como professor bilíngue?

Entre os pontos fortes relatados pelos professores, destacaram-se a diversidade de abordagens metodológicas para o desenvolvimento de atividades, a integração das duas línguas para ensinar o conteúdo da disciplina, e a fluência dos professores na língua inglesa.

b) Quais aspectos da minha prática precisam de maior desenvolvimento?

Sobre os aspectos que precisam melhorar, encontramos uma variedade maior de respostas, que incluíram: aumento do uso do inglês durante as aulas, atualização de práticas pedagógicas que envolvam tecnologias, desenvolvimento de material didático para consulta dos alunos, promoção da habilidade de *speaking* dos alunos, aumento do ensino de gramática do inglês para não ficar limitado ao ensino de vocabulário apenas, e utilização de uma variedade maior de recursos metodológicos e avaliativos.

c) Quais metas estabeleço para meu crescimento profissional neste ano?

Alguns professores reconheceram a importância de dar continuidade aos estudos acadêmicos e citaram o interesse em ingressar ou concluir curso de doutorado. A necessidade de melhorar a proficiência do inglês também foi lembrada em algumas respostas, assim como o interesse em aumentar o uso da língua estrangeira durante as aulas.

5. Discussão e Interpretação

Com relação ao planejamento das aulas, identificamos que a maioria dos professores estão empenhados em explorar o conteúdo da disciplina através da criação e/ou adaptação de uma variedade de materiais bilíngues. Contudo, de acordo com os resultados da pesquisa de autoavaliação, alguns professores aparentam não adaptar com tanta frequência esses materiais de acordo com os diferentes níveis de proficiência linguística dos alunos.

Sobre suas práticas pedagógicas, mais da metade dos professores responderam positivamente às perguntas do questionário, indicando que incentivam e equilibram o uso das línguas em sala de aula. Ademais, os docentes demonstram compreender a importância da utilização de metodologias ativas em suas práticas.

Identificamos que o processo avaliativo, essencial para uma pedagogia bilíngue significativa (GARCÍA, 2009), ainda pode se beneficiar de mais formações específicas sobre o tema. Um número considerável de professores não costuma usar com frequência suas avaliações para guiar futuras intervenções. Por outro lado, a maioria dos professores utilizam uma variedade de instrumentos avaliativos, e costumam levar em consideração a evolução linguística dos alunos e não apenas o resultado final.

De acordo com as respostas dos professores, entre os pontos positivos da gestão do ambiente de sala de aula, podemos citar a busca pela valorização da cultura local e o trabalho frequente com as habilidades socioemocionais dos seus alunos. Um aspecto que acreditamos poder melhorar, por outro lado, é a criação de um ambiente de sala de aula bilíngue para que o inglês se torne mais presente na rotina escolar dos alunos.

O resultado da autoavaliação também indicou que os professores se preocupam com seu desenvolvimento profissional. Entre os pontos positivos, identificamos que muitos dos professores buscam conhecer novas práticas pedagógicas e possuem interesse em se aprofundar nos seus estudos acadêmicos. Entre os pontos que ainda precisam de melhoria, os professores citaram a necessidade de participar de mais formações continuadas e aumentar a troca de experiências com seus colegas. Alguns professores também reconheceram que precisam aprimorar sua própria fluência na língua inglesa, alegando que, consequentemente, isso aumentaria a frequência de uso do inglês em suas aulas.

Segundo Coyle, Hood e Marsh (2010), o CLIL (Content and Language Integrated Learning), abordagem norteadora adotada pela escola, requer planejamento cuidadoso e estratégias de *scaffolding* para apoiar o aprendizado nas duas línguas. Logo, torna-se imperativo a continuidade do apoio pedagógico através das reuniões mensais e do auxílio da coordenação de inglês para que todo o corpo docente possa desenvolver seu trabalho de promoção da educação bilíngue. A análise também reforça a relevância da autoavaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional, conforme defendem Perrenoud (2002) e Libâneo (2017), ao promover a reflexão sobre a prática e o aperfeiçoamento contínuo.

6. Conclusões

O instrumento de autoavaliação utilizado nos permitiu identificar pontos positivos e possíveis limitações com relação à prática pedagógica dos professores da Escola Dom José Maria Pires. Além disso, o questionário oportunizou os docentes com um momento de reflexão sobre como estão lidando com aspectos da educação bilíngue no seu trabalho. Argumentamos que momentos de reflexão coletiva constituem um passo fundamental para o fortalecimento do ensino bilíngue na instituição e o aprimoramento das práticas pedagógicas dos seus docentes.

7. Recomendações e Plano de Ação

- Promover formações sobre avaliação bilíngue.

- Incentivar a criação de um ambiente bilíngue nas salas de aulas.

- Implementar momentos de autoavaliação semestrais.

- Ampliar o compartilhamento de boas práticas entre professores.

8. Referências

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

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.