



UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAQUEL SIQUEIRA BUONOCORE

**EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE: REVERBERAÇÕES DE CONCEITOS DE LÍNGUA
INGLESA E EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA EM UMA ESCOLA BILÍNGUE PÚBLICA
NO MUNICÍPIO DE BLUMENAU/SC**

BLUMENAU

2023

RAQUEL SIQUEIRA BUONOCORE

**EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE: REVERBERAÇÕES DE CONCEITOS DE LÍNGUA
INGLESA E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM UMA ESCOLA BILÍNGUE PÚBLICA
NO MUNICÍPIO DE BLUMENAU/SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^ª Dr^ª Cyntia Bailer

BLUMENAU

2023

Ficha catalográfica elaborada por Everaldo Nunes – CRB 14/1199
Biblioteca Universitária da FURB

B944e

Buonocore, Raquel Siqueira, 1986-

Educação plurilíngue: reverberações de conceitos de língua inglesa e educação linguística em uma escola bilíngue pública no município de Blumenau/SC / Raquel Siqueira Buonocore. - Blumenau, 2023.

155 f. : il.

Orientador: Cyntia Bailer.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

Bibliografia: p. 135-140.

1. Educação. 2. Educação básica. 3. Educação bilíngüe. 4. Educação multilíngue. 5. Multilinguismo. 6. Língua inglesa. I. Bailer, Cyntia, 1986-. II. Universidade Regional de Blumenau. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 372.2

RAQUEL SIQUEIRA BUONOCORE

“EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE: REVERBERAÇÕES DE CONCEITOS DE LÍNGUA INGLESA E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM INTERFACE A DOCUMENTOS OFICIAIS E VOZES E PRÁTICAS DOCENTES EM UMA ESCOLA BILÍNGUE PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE BLUMENAU/SC”

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau – FURB, pela comissão formada pelos professores:

*Profa. Dra. Cynthia Bailer/FURB
Orientadora*

*Profa. Dra. Aline Fay de Azevedo/PUC-RS
Examinadora*

*Profa. Dra. Cássia Ferri/FURB
Examinadora*

Blumenau, 13 de fevereiro de 2023

“Digno és, Senhor nosso e Deus nosso, de receber a glória e a honra e o poder; porque tu criaste todas as coisas, e por tua vontade existiram e foram criadas.”

Apocalipse 4:11

Dedico este a ti, amado da minha alma, porque mesmo sendo todo poderoso escolheste me amar, eu que não passo de pó e cinzas.

Escolheste olhar esta vida efêmera com carinho, e me conceder um lugar na tua mesa para comungar contigo.

Nenhum bem, vitória, ou conquista, jamais será mais valioso que a certeza do teu eterno afeto. Amo-te com todas as minhas forças. A ti a glória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, sem o qual eu jamais teria chegado até aqui. Durante as noites mais escuras passadas em claro, durante o escorrer das lágrimas quentes pelo rosto, foi a fé que me sustentou e me fez seguir em frente.

Agradeço ao meu esposo, Diego Buonocore Nunes, peça fundamental nesta conquista, o louco que embarcou nesta jornada junto comigo sem nunca, jamais, nem por um só instante, duvidar da minha capacidade de cruzar a linha de chegada, mesmo quando eu duvidei. Meu porto seguro, sem você esta aventura não teria a menor graça, te amo até o infinito.

Aos meus pais, seu Edmilson da Mota Lopes e dona Maria Norma Siqueira Lopes, meus primeiros incentivadores, meus primeiros professores, meus maiores torcedores. Amo vocês com todas as forças do meu ser. Muito obrigada por todas as lições de resiliência, superação e principalmente de fé.

Aos meus irmãos e cunhada, Isaac Siqueira Lopes e Deysiane Marinho Lopes, e Jônatas Siqueira Lopes. Vocês me inspiram, o amor de vocês me dá forças para ser cada dia melhor.

À minha família que tanto amo, tio João Siqueira, tia Scheila Gomes Buonocore, Rosângela Leita Buonocore, minha sogra querida, muito obrigada por nos amarem tanto e fazerem parte das nossas vidas.

À minha amada orientadora, professora Dr^a Cyntia Bailer, querida você não tem ideia do tamanho da admiração e gratidão que tenho por ti, sem o teu apoio eu não teria chegado ao fim desta jornada. Você acreditou em mim, apostou em mim e lutou por mim. Tenha a convicção de você jamais será esquecida. Te levarei para sempre em meu coração, você se tornou um pedacinho de mim.

À banca examinadora que tanto contribuiu para que chegássemos até aqui, Professora Dr^a Aline Fay de Azevedo (PUC-RS) e Professora Dr^a Cássia Ferri (FURB).

À Universidade Regional de Blumenau (FURB) na pessoa da Prof^a Marcia Cristina Sardá Espindola, reitora; e ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) na pessoa do Prof. Dr. Celso Kraemer, coordenador do programa. Sou especialmente grata pela bolsa de estudos gratuidade FURB que tive a honra de receber no período de um ano. Sem o incentivo do corpo docente e administrativo, eu certamente não teria chegado até aqui.

À direção e corpo docente da E.B.M. Bilíngue Prof. Fernando Ostermann na pessoa do Prof. Francisco de Oliveira Filho, ex-diretor, Prof^a Msc. Simone Janice Bretzke Probst,

diretora, e professores da educação bilíngue que nos acolheram com o coração aberto, jamais esquecerei todo o carinho que recebi de vocês.

À Secretaria de Educação do Município de Blumenau/SC, na pessoa do Sr. Alexandre Matias, secretário de educação; da Sra. Maria Luiza de Oliveira Lobe, diretora de Educação Básica e Sr. Caique Fernando da Silva Fistarol, coordenador da Educação Bilíngue, que nos receberam de portas abertas como pesquisadoras.

Às minhas companheiras de grupo de pesquisa Debora Cristofolini, Jessica Reinert dos Santos e Maria Daiana Dela Justina Starke, que foram para mim apoio constante, em nossas terapias de grupo/reuniões de OP, e serão parceiras para toda a vida.

Aos meus amigos Franciele Fortunato Riffel e Rafael Riffel, família que o nosso coração escolheu, muito obrigada por me sequestrarem às vezes e levarem para ver o mar, vocês ajudaram a garantir a minha sanidade mental.

A todos os amigos e irmãos na fé que oraram por mim, me acolheram e consolaram, vocês fazem parte dessa vitória.

Aos meus colegas de mestrado que compartilharam comigo das dores e alegrias de abrir as asas do conhecimento, o meu muito obrigada pela parceria.

Finalmente, desejo manifestar minha gratidão a esta cidade, Blumenau/SC, que nos recebeu de braços abertos para esta grande aventura, chegamos aqui sozinhos e estamos saindo repletos de amizades que durarão a vida toda. Obrigada pela tua generosidade e acolhimento, Blumenau, te amamos Alemanha brasileira, aqui deixamos um pedaço do nosso coração.

“Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos (*fosse plurilíngue*), e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine (*minhas palavras seriam vazias*). E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência (*fosse uma autoridade acadêmica*), e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria. E ainda que distribuísse toda a minha fortuna para sustento dos pobres, e ainda que entregasse o meu corpo para ser queimado, e não tivesse amor, nada disso me aproveitaria.”

1 Coríntios 13: 1-3

RESUMO

Movimentos de globalização, entre outros fatores, apresentam um novo fenômeno: o crescimento exponencial de escolas bilíngues. Em território nacional, estas escolas são regidas por documentos oficiais que oferecem parâmetros para seu funcionamento. Alguns destes documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular, apresentam o conceito de inglês como língua franca, outros como o Parecer 2/2020 do Conselho Nacional de Educação recomendam a oferta de Educação Plurilíngue. Em 2018, duas Instituições de Ensino da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau/SC se tornaram bilíngues dando início a uma jornada de expansão do ensino bilíngue público no município. Atualmente, o município possui 11 escolas bilíngues nos pares linguísticos: português-inglês, português-alemão e português-libras. O intuito da gestão municipal é ter 60% das escolas municipais como escolas bilíngues em 2024. Desta forma, justifica-se a necessidade de um olhar mais aprofundado sobre os conceitos que perpassam esses posicionamentos. Neste contexto, a presente dissertação de mestrado se insere no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), na linha de pesquisa Linguagens, Arte e Educação e propõe a seguinte pergunta de pesquisa: Que reverberações podem ser evidenciadas entre posicionamentos acerca de conceitos de Língua Inglesa e Educação Linguística em interface a documentos oficiais e vozes e práticas de professores de uma instituição de ensino bilíngue da rede pública municipal de Blumenau/SC? Tem-se como objetivo geral tecer sínteses de concepções de língua inglesa (LI) e educação linguística (EL) presentes em documentos oficiais que regem a modalidade e nas vozes e práticas docentes com enfoque na Educação Plurilíngue. Como objetivos específicos, pretende-se: I) evidenciar concepções de LI e EL em documentos oficiais que regem esta modalidade; e II) identificar nas vozes e práticas docentes concepções de LI e EL. De natureza qualitativa com viés etnográfico, o estudo se utiliza dos seguintes instrumentos de geração de dados: documentos oficiais, questionário, observação em campo e entrevista semiestruturada individual. Os dados analisados revelam que os documentos contextualizados e caracterizados apresentam certa desarmonia entre em seus posicionamentos conceituais relativos a LI e EL e objetivos propostos, além disto, o conceito bilíngue tem sido usado como termo guarda-chuva em diversos momentos para expressar uma educação com objetivos plurilíngues. Este híbrido de posicionamentos em seu conteúdo relacionado à concepção de LI e EL pode ser um indício de que as concepções não estão claras para os envolvidos. Os dados também indicam uma maior recorrência de familiaridade com os conceitos de IL em detrimento as concepções de EL por parte dos professores, bem como uma insegurança coletiva relativa a estes conceitos que indicam ainda uma lacuna entre questões conceituais e questões práticas mesmo diante de esforços realizados pelos órgãos competentes na busca para ofertar oportunidades de formação continuada. Porém, foi possível observar movimentações por parte do corpo docente para fazer acontecer uma Educação Plurilíngue na escola, com a utilização da metodologia CLIL e a ênfase dada à comunicação, movimentos que corroboram com os objetivos da Educação Plurilíngue. Com o intuito de colaborar com a educação bi/plurilíngue no município de Blumenau/SC, apontamos quatro sugestões para a potencialização desta modalidade: 1) reavaliação do conteúdo dos documentos oficiais à luz dos conceitos de EL e LI; 2) nitidez nos direcionamentos acerca da EL no tocante aos seus propósitos e objetivos; 3) ênfase em oportunidades de formação continuada que reforcem conceitos de LI e EL e 4) ampliação de movimentos de formação que incluam CLIL. Junto a isto, sugerimos práticas ancoradas nos cinco princípios da pedagogia plurilíngue de Oliveira e Höfling (2021).

Palavras-chave: educação bilíngue; educação plurilíngue; plurilinguismo; ensino público; educação básica.

ABSTRACT

Globalization movements, among other factors, present the world with a new phenomenon: the exponential growth of bilingual schools. In the Brazilian territory, these schools are regulated by official documents that offer parameters for their activities. Some of these official documents, such as the *Base Nacional Comum Curricular*, present the concept of English as a lingua franca, others such as *Parecer 2/2020* from the National Council of Education recommends the offer of Plurilingual Education. In 2018, two educational institutions of the municipal public education network of Blumenau/SC, Brazil, became bilingual beginning a journey towards the expansion of public bilingual schools in the municipality. Currently, the municipality has 11 bilingual schools in the linguistic pairs Portuguese-English, Portuguese-German, and Portuguese-Brazilian sign language. The municipal government aims to convert 60% of the municipal schools into bilingual schools by 2024. Thus, the need to look deeper into the concepts that arise from these choices is justified. Given this context, this master's thesis study, which is inserted in the education graduate program at the Regional University of Blumenau (FURB), in the research line Languages, Art and Education, proposes the following research question: What reverberations from concepts of English Language and Linguistic Education can be highlighted in official documents, voices and practices of teachers from a bilingual education institution of the municipal public education network of Blumenau/SC? Our aim is to weave synthesis of conceptions of English Language (EL) and Linguistic Education (LE) found in official documents that regulate this modality and voices and practices of teachers focusing on Plurilingual Education. As specific objectives we intend to I) evidence conceptions of EL and LE in official documents that regulate this modality; and II) identify in voices and practices of teachers conceptions of EL and LE. Qualitative by nature with an ethnographic perspective, the study uses the following instruments to generate data: official documents, questionnaire, field observation and individual semi-structured interview. The analyzed data revealed that the contextualized and characterized documents present some disharmony between the conceptual choices regarding EL and LE and the proposed objectives, besides, the concept bilingual has been used as an umbrella term in numerous occasions to express an education with plurilingual objectives. This hybrid of positionings in their contents related to EL and LE might be a clue that these conceptions are not clear to the ones involved. The data also indicates a greater occurrence of familiarity with the concepts of EL rather than LE by the teachers, as well as a collective uncertainty related to these concepts, which indicate a gap between theory and practice even though efforts aiming at offering continuous teacher education have been made by the competent agencies. Albeit it was possible to observe actions being taken by the teachers to promote Plurilingual Education at school, such as employing CLIL methodology and emphasizing communication, both actions endorse the objectives of Plurilingual Education. With the intention to cooperate with the bi/plurilingual education in the municipality of Blumenau/SC, we pointed out four suggestions to the enhancement of this modality: 1) reevaluation of the content of the official documents under the light of the concepts of EL and LE; 2) clarity in the directions regarding LE in its purposes and objectives; 3) emphasis in concepts of EL and LE in continuous teacher education and 4) expansion of teacher education moments that include CLIL. Additionally, we suggest practices anchored in the five principles of plurilingual pedagogy by Oliveira and Höfling (2021).

Keywords: bilingual education; plurilingual education; plurilingualism; public education; primary education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Quantidade de publicações em português e inglês relacionadas ao tema	17
Quadro 2 - Resultados da busca por trabalhos nas bases de dados com o tema Educação Plurilíngue	17
Quadro 3 - Aporte teórico e síntese de concepções de LI	26
Quadro 4 - Aporte teórico e síntese de concepções de EL	33
Quadro 5 - Padrões de proficiência nas escolas bilíngues.....	48
Quadro 6 - Regularidades de análise de dados	57
Quadro 7 - Síntese dos documentos da esfera nacional.....	64
Quadro 8 - Síntese dos documentos da Esfera Estadual.....	74
Quadro 9 - Síntese dos documentos da esfera municipal	80
Quadro 10 - Identificação de professores participantes da pesquisa por sigla	86
Quadro 11 - Questões referentes a concepções de LI.....	87
Quadro 12 - Questões referentes a concepções de EL.....	105
Quadro 13 - Documentos oficiais	125
Quadro 14 - Síntese de questões conceituais	126
Quadro 15 - Síntese de questões conceituais das entrevistas e observações de campo.....	127
Figura 1 - Sínteses do nosso posicionamento acerca da Educação Linguística	44
Figura 2 - EBM Professor Fernando Ostermann, no início de suas atividades	51
Figura 3 - EBM Professor Fernando Ostermann atualmente	52
Figura 4 - Instrumentos de geração de dados da pesquisa.....	54
Figura 5 - Documentos oficiais que norteiam a Educação Linguística	54
Figura 6 - Categorias de análise de concepções LI e EL nas vozes e práticas docentes	58
Figura 7 - Ícones designados para visualização de grupos de excertos.....	59
Figura 8 - Documentos oficiais	62
Figura 9 - Esferas de contextualização e caracterização dos documentos oficiais.....	62
Figura 10 - Sugestões para a potencialização da educação bi/plurilíngue	129
Figura 11 - Síntese dos 5 Princípios da Pedagogia Plurilíngue.....	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abebi	Associação Brasileira do Ensino Bilíngue
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE/SC	Conselho Estadual de Educação
CLIL	<i>Content language integrated learning</i>
EB	Educação Bilíngue
EBM	Escola Básica Municipal
EL	Educação Linguística
EM	Educação Multilíngue
EMI	<i>English as a Medium of Instruction</i>
EP	Educação Plurilíngue
FURB	Universidade Regional de Blumenau
ILA	Inglês como Língua Adicional
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
ILF	Inglês como Língua Franca
ISL	Inglês como Segunda Língua
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LI	Língua Inglesa
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
PCN	Plano Curricular Nacional

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
1.1	PERGUNTA NORTEADORA E OBJETIVOS	15
1.2	O ESTADO DA ARTE	16
1.3	JUSTIFICATIVA.....	21
1.4	ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	23
2	ACORDOS TEÓRICOS.....	25
2.1	INGLÊS COMO LÍNGUA: CONCEITOS E POSICIONAMENTOS.....	25
2.1.1	Inglês como Língua Estrangeira (ILE).....	26
2.1.2	Inglês como Segunda Língua (ISL).....	28
2.1.3	Inglês como Língua Adicional (ILA)	29
2.1.4	Inglês como Língua Franca (ILF).....	30
2.2	EDUCAÇÃO BILÍNGUE, MULTILÍNGUE OU PLURILÍNGUE? QUESTÕES FUNDAMENTAIS	31
2.2.1	Educação Bilíngue (EB)	33
<i>2.2.1.1</i>	<i>Educação Bilíngue no contexto brasileiro</i>	<i>36</i>
2.2.2	Educação Multilíngue (EM)	37
<i>2.2.2.1</i>	<i>Educação Multilíngue no contexto brasileiro</i>	<i>39</i>
2.2.3	Educação Plurilíngue (EP)	40
<i>2.2.3.1</i>	<i>Educação Plurilíngue no contexto brasileiro</i>	<i>43</i>
3	NOSSOS ÓCULOS DE PESQUISA: PERCURSOS METODOLÓGICOS ..	45
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	45
3.2	CONTEXTO SOCIAL E SUJEITOS	46
3.2.1	Escola Básica Municipal Bilíngue Fernando Ostermann.....	51
3.2.2	Sujeitos da pesquisa	52
3.3	PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	53
3.4	PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS.....	55
4	ANÁLISE DE DADOS.....	59
4.1	CONCEITOS DE LÍNGUA INGLESA (LI) E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA (EL) EM DOCUMENTOS OFICIAIS	61
4.1.1	Documentos oficiais da esfera nacional.....	63
4.1.2	Documentos oficiais da esfera estadual	73
4.1.3	Documentos Oficiais da esfera municipal	79

4.2	CONCEPÇÕES DE LI E EL NAS VOZES E PRÁTICAS DOCENTES	86
4.2.1	Práticas e vozes docentes em interface às concepções de LI	87
4.2.2	Conceitos de EL e suas reverberações em práticas e vozes docentes	105
5	CONSIDERAÇÕES PEDAGÓGICAS	123
5.1	RESGATE DA JORNADA DE PESQUISA	123
5.2	SÍNTESE DOS RESULTADOS	125
5.3	SUGESTÕES PARA A POTENCIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE	129
5.4	PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA PLURILÍNGUE.....	130
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS.....	135
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	141
	APÊNDICE B – Autorização para o desenvolvimento da pesquisa	143
	APÊNDICE C - Questionário online	145
	APÊNDICE D – Roteiro da entrevista semiestruturada	146
	APÊNDICE E – E-book: ensino de inglês no contexto da educação plurilíngue: reflexões do/para chão da sala de aula – QR CODE.....	147
	ANEXO A – Folheto checklist escola bilíngue e internacional, Secretaria de Estado da Educação – SED	148
	ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética	149
	ANEXO C – Ementa formação continuada da educação bilíngue na rede pública de ensino de Blumenau/SC	154

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Sou professora de inglês, curiosa e hoje começo a me enxergar como pesquisadora. Minha jornada teve início em uma parede, a parede de madeira da casa simples em que residia com meus pais na cidade de Manaus, estado do Amazonas, região norte do Brasil. Esta parede tem um significado especial para mim pois foi nela que, com um pedaço de carvão em minhas mãos, guiada por minha mãe/professora, rabisquei minhas primeiras letras.

Filha de missionários, minha trajetória educacional se construiu a partir de experiências das mais diversas, por este motivo a comparo a uma linda colcha de retalhos. Após ser alfabetizada em casa na capital, mudamos para um pequeno vilarejo no coração da Amazônia onde iniciei minha educação formal. De volta à capital, concluí o ensino fundamental na rede pública municipal de ensino. Durante minha adolescência, mudamos para a Ásia, mais especificamente para o Timor-Leste, onde iniciei meus estudos do ensino médio no modelo *homeschooling*, pois como se tratava de um país no pós-guerra não era seguro para uma estrangeira ir à escola local. Em meu último ano no ensino médio fui contemplada com uma bolsa de estudos para estudar na *Marrara Christian College* em Darwin na Austrália, então aos 16 anos de idade me despedi de minha família e segui sozinha rumo ao desconhecido para dar continuidade aos meus estudos.

De volta ao Brasil iniciei minha vida acadêmica na Faculdade Boas Novas, na primeira turma de Bacharelado em Teologia. Após o segundo ano de estudos decidi me dedicar ao trabalho missionário. Parti para a Europa onde vivi por 4 anos, trabalhando na missão: Jovens com Uma Missão (JOCUM), prestando apoio a pessoas em situação de rua, asilos, orfanatos, desenvolvendo projetos socioeducativos com filhos de imigrantes e coordenando equipe de voluntários em Portugal, Espanha e Inglaterra.

Ao retornar ao Brasil, com muito esforço conciliando o trabalho em uma empresa aérea pela madrugada, as aulas pela manhã e estágios à tarde, terminei o curso recebendo o grau de Bacharel em Teologia. Após a colação de grau, mudamos para o Município de Autazes-AM, com o propósito de desenvolver um projeto educacional e beneficiar a comunidade local. Neste processo, senti a necessidade de expandir meus conhecimentos na área da educação.

Foi com esta intenção que iniciei em 2013 a pós-graduação em neuropsicopedagogia e novas aprendizagens na Faculdade Martha Falcão, na capital Manaus. Novamente encontrei um grande desafio, as aulas eram quinzenais e para poder estudar era necessário atravessar um

rio, viajar por uma hora de ônibus, atravessar outro rio (cruzando famoso encontro das águas) e seguir mais 1 hora de ônibus do porto até a faculdade. Desta forma conclui a pós-graduação.

Algum tempo depois, já casada e residindo na cidade de São Leopoldo, Rio Grande do Sul, atuando como coordenadora pedagógica do programa bilíngue de uma instituição de ensino privada comecei a sentir novas inquietações relacionadas à Educação Bilingue e ansiar novamente pela vida acadêmica.

Estas inquietações me direcionaram à Blumenau, Santa Catarina, uma vez que por intermédio de documentos oficiais foi estabelecido o projeto de Educação Bilíngue no município. Diante disso, realizei então minha inscrição para seleção de mestrado na Universidade Regional de Blumenau (FURB) com o anseio de realizar pesquisas neste contexto.

Já como aluna fui acolhida e desafiada por minha orientadora Prof^a Dr^a Cyntia Bailer a pensar além do bilíngue, a compreender melhor o que seria uma educação plurilíngue. Dessarte, novos questionamentos surgiram e estas indagações me conduziram a pesquisar sobre o ensino plurilíngue, dentro do contexto do Ensino Público do Município de Blumenau/SC.

Entre as primeiras letras rabiscadas a carvão e as letras que aqui se apresentam um longo percurso foi trilhado. Posso dizer, mediante a todos estes acontecimentos, que a vida me fez *plurilíngue*¹. Porém, a curiosidade e a academia têm me construído pesquisadora e como tal me alegro em compartilhar nestas poucas páginas as vozes e práticas destes verdadeiros heróis da Educação, os professores.

1.1 PERGUNTA NORTEADORA E OBJETIVOS

Com base nas experiências acima relatadas, sob a orientação da Prof^a Dr^a Cyntia Bailer, emerge o presente trabalho que está inserido no grupo de pesquisa Plurilinguismo na Educação, na linha de pesquisa Linguagens, Arte e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da FURB.

Para méritos de sua estruturação, definimos² como **tema** de pesquisa: Educação Plurilíngue: Reverberações de conceitos de língua inglesa e educação linguística em uma escola

¹ Nossas escolhas teóricas em relação a este conceito serão explanadas com maior profundidade no capítulo dois da presente dissertação.

² A partir deste momento, utilizo a primeira pessoa do plural para me posicionar nesta dissertação por reconhecer que a construção desta pesquisa foi realizada em conjunto com minha orientadora e tantos outros sujeitos que me ajudaram a me constituir pesquisadora em Educação.

bilíngue pública no Município de Blumenau/SC. E como **pergunta** instigadora, Que reverberações podem ser evidenciadas entre posicionamentos acerca de conceitos de Língua Inglesa e Educação Linguística em interface a documentos oficiais e vozes e práticas de professores de uma instituição de ensino bilíngue da rede pública municipal de Blumenau/SC?

Neste prisma, temos como **objetivo geral** tecer sínteses de concepções de língua inglesa (LI) e educação linguística (EL) presentes em documentos oficiais que regem a modalidade e nas vozes e práticas docentes com enfoque na Educação Plurilíngue. Em decorrência do nosso objetivo geral, traçamos os seguintes **objetivos específicos**: i) evidenciar concepções de LI e EL em documentos oficiais que regem esta modalidade; e ii) identificar nas vozes e práticas docentes concepções de LI e EL.

1.2 O ESTADO DA ARTE

Como percurso natural do fazer científico, e com o intuito de satisfazer a pergunta norteadora e objetivos estabelecidos, buscamos em bases de dados trabalhos relacionados ao tema dando início à construção do Estado da Arte. Com este levantamento bibliográfico buscamos uma compreensão mais ampla e atual de “como se encontra o tema ou objeto de sua investigação” (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004, p.07).

Nesta pesquisa, o estado da arte perpassa pelos campos da Educação Plurilíngue, suas concepções e práticas. Para possibilitar este levantamento, nos utilizamos dos seguintes bancos de dados: Biblioteca Online da FURB, Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD), Portal de periódicos *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), Portal de periódicos CAPES e portal Google Acadêmico.

Selecionamos como parâmetro trabalhos publicados entre 2012 e 2022. Esta decisão baseou-se na busca por trabalhos atuais referentes ao tema Educação Plurilíngue. Para afinar as buscas foram utilizadas as seguintes palavras-chave nos idiomas português e inglês: plurilíngue, plurilinguismo, educação plurilíngue, *plurilingual*, *plurilingualism*, *plurilingual education*.

Ao realizarmos buscas nos bancos de dados selecionados, obtivemos um total de 105.290 publicações, porém alguns destes resultados se repetiram em ferramentas diferentes. Embora a maioria das ferramentas de busca tenham sido nacionais, algumas com alcance internacional, foi possível observar maior quantidade de trabalhos publicados em inglês em comparação às publicações em português, conforme quadro 1.

Quadro 1 - Quantidade de publicações em português e inglês relacionadas ao tema

Publicações em português	Publicações em inglês
41.488 trabalhos	63.805 trabalhos

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Este dado nos indica uma possibilidade de que a temática do Plurilinguismo venha sendo explorada de forma mais intensa por pesquisadores no âmbito internacional. Ao relacionarmos o termo plurilinguismo à educação, utilizando a palavra-chave *educação plurilíngue*, percebemos uma drástica queda na produção científica em português.

Enquanto em inglês nos deparamos com 17.386 resultados com a palavra-chave *Plurilingual*, 28.790 com a palavra *Plurilingualism* e 17.629 com a palavra-chave *Plurilingual Education*. Em português verificamos 18.291 resultados para a palavra *Plurilíngue*, 17.134 para a palavra *Plurilinguismo* e apenas 6.062 resultados para a palavra *Educação Plurilíngue*. Ainda relativo à palavra-chave Educação Plurilíngue, encontramos que parte significativa dos trabalhos encontrados aborda a educação de surdos. Os resultados da busca encontram-se expostos no quadro 2.

Quadro 2 - Resultados da busca por trabalhos nas bases de dados com o tema Educação Plurilíngue

BASE DE DADOS	PALAVRAS-CHAVE	QUANTIDADE DE TRABALHOS	TRABALHOS COM TEMAS PRÓXIMOS A ESTA PESQUISA
FURB	<i>PLURILINGUAL</i>	-	-
	<i>PLURILINGUALISM</i>	-	
	<i>PLURILINGUAL EDUCATION</i>	-	
	TOTAL RESULTADOS EM INGLÊS = 0		
	PLURILÍNGUE	2	2
	PLURILINGUISMO	-	
	EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE	-	
	TOTAL DE RESULTADOS EM PORTUGUÊS = 2		
TOTAL GERAL DE RESULTADOS FURB = 2			
BDTD	<i>PLURILINGUAL</i>	39 (0 escritos em inglês)	-
	<i>PLURILINGUALISM</i>	41(0 escritos em inglês)	
	<i>PLURILINGUAL EDUCATION</i>	16 (0 escritos em inglês)	
	TOTAL RESULTADOS EM INGLÊS = 96		
	PLURILÍNGUE	56	2
	PLURILINGUISMO	124	
	EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE	28	
	TOTAL DE RESULTADOS EM PORTUGUÊS = 208		
TOTAL GERAL DE RESULTADOS BDTD = 304			
CAPEs	<i>PLURILINGUAL</i>	1.140	-
	<i>PLURILINGUALISM</i>	14.443	
	<i>PLURILINGUAL</i>	810	

	<i>EDUCATION</i>		
	TOTAL DE RESULTADOS EM INGLÊS= 16.393		
	PLURILÍNGUE	2.004	1
	PLURILINGUISMO	579	
	EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE	65	
TOTAL DE RESULTADOS EM PORTUGUÊS= 2.648			
TOTAL GERAL DE RESULTADOS CAPES = 19.041			
SCIELO	<i>PLURILINGUAL</i>	7 (1 escrito em inglês)	-
	<i>PLURILINGUALISM</i>	6 (1 escrito em inglês)	
	<i>PLURILINGUAL EDUCATION</i>	3 (0 escritos em inglês)	
	TOTAL RESULTADOS EM INGLÊS = 16		
	PLURILÍNGUE	29	-
	PLURILINGUISMO	31	
	EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE	9	
TOTAL DE RESULTADOS EM PORTUGUÊS = 69			
TOTAL GERAL DE RESULTADOS SCIELO = 85			
GOOGLE ACADÊMICO	<i>PLURILINGUAL</i>	16.200	-
	<i>PLURILINGUALISM</i>	14.300	
	<i>PLURILINGUAL EDUCATION</i>	16.800	
	TOTAL DE RESULTADOS EM INGLÊS = 47.300		
	PLURILÍNGUE	16.200	4
	PLURILINGUISMO	16.400	
	EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE	5.960	
TOTAL DE RESULTADOS EM PORTUGUÊS = 38.561			
TOTAL GERAL DE RESULTADOS GOOGLE ACADÊMICO = 85.861			

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Iniciamos nossas buscas na Biblioteca Online da FURB, após examinar todas as palavras-chave selecionadas, foi possível encontrar dois trabalhos, duas dissertações de mestrado, intitulada “Línguas de imigração e o aprendizado de línguas adicionais: atitudes de alunos da educação básica em um contexto bi/plurilíngue”³ escrita por Cleide Beatriz Tambosi Pisetta em 2018 e “Escolarização e plurilinguismo: memórias de falantes de alemão com língua de herança”, escrita por Daniela Krueger Hopkins em 2016.

Pisetta (2018) teve por objetivo geral depreender atitudes de alunos da educação básica, que vivem em um contexto bi/plurilíngue, sobre as línguas de imigração e o aprendizado de línguas adicionais. Para tanto, levantou o perfil linguístico dos alunos e analisou relações entre línguas de imigração e línguas adicionais, e oferece-nos um pano de

³ Os conceitos de Língua Estrangeira, Língua Adicional, Segunda Língua e Língua Franca serão aprofundados no capítulo 2 desta dissertação.

fundo regional relacionado à Educação Plurilíngue, o que nos favorece em nosso olhar mais íntimo à questão do nosso objeto de pesquisa. Neste sentido, colaboramos com a visão macro da autora oferecendo uma perspectiva mais local advinda dos professores de uma instituição de ensino da rede municipal de ensino. Hopkins (2016) teve por objetivo geral compreender as relações entre escolarização e plurilinguismo a partir das memórias de falantes de uma geração (55 a 65 anos) que fala a língua alemã como língua de herança. Para tanto, levantou as práticas de linguagem na língua de herança desses sujeitos, discutiu a influência da escola sobre as práticas de letramentos voltadas à língua alemã e à língua portuguesa desses indivíduos e analisou as representações sobre língua alemã e sobre seus falantes entre os participantes da pesquisa. Essa pesquisa se aproxima de nossa proposta em sua perspectiva da Educação Plurilíngue, porém difere na sua “perspectiva de bilinguismo como um fenômeno social com ênfase em línguas minoritárias” (HOPKINS, 2016, p.17).

Ao retornar às nossas buscas, decidimos ampliar nossa abrangência elencando dois periódicos da FURB, Revista Atos de Pesquisa em Educação, periódico pertencente ao PPGE, e Revista Linguagens, periódico ligado às áreas de Letras, Artes e Comunicação, no entanto, não obtivemos resultados.

Direcionamos então nossas buscas à Biblioteca Digital Brasileira de Teses (BDTD), onde encontramos 304 trabalhos. Destes, dois se aproximaram de nossa temática: (1) a dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, intitulada “Formação inicial crítico-reflexiva de professores de língua estrangeira em um contexto plurilíngüe”, de Aldenice de Andrade Couto (2015); e (2) a dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada “Leitura e produção escrita em língua alemã como L3 de alunos de um 1º ano de uma escola plurilíngue do Rio Grande do Sul”, de Luíse Breunig (2020).

O trabalho de Couto (2015) teve por objetivo geral analisar o uso de gêneros discursivos escritos/orais como propiciador do engajamento discursivo dos alunos na língua francesa, visando ao desenvolvimento de uma interação crítico-reflexiva. Para tanto, identificou de que forma os alunos interagem comunicativamente na língua francesa, mediante os gêneros discursivos escritos/orais, explorou a contribuição dos gêneros discursivos escritos/orais para aprendizagem significativa da LE e discutiu e refletiu sobre o papel do professor em formação no curso de Letras Francês em um contexto de fronteira. A autora repousou seu enfoque sobre gêneros discursivos e a interação de estudantes, e em questões de identidade e formação de professores de línguas estrangeiras e sua relação com o

plurilinguismo. Neste sentido, nossa aproximação se dá no tocante ao sujeito professor e sua relação com a língua e a educação linguística.

O trabalho de Breunig (2020) teve por objetivo geral observar o processo de letramento que ocorre em aulas de Língua Alemã como língua adicional, com o auxílio da observação de práticas em sala de aula e da análise da produção textual e da leitura de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, (1) identificou e compreendeu as diferentes perspectivas sobre o bilinguismo; (2) identificou e compreendeu os eventos de letramento e biletamento; (3) identificou estratégias para o biletamento em escolas; (4) refletiu quanto ao papel do professor na Educação Bilingue; e (5) elaborou hipóteses sobre o desenvolvimento da escrita de alunos plurilíngues. Nossas aproximações se dão nos objetivos específicos 1 e 4, no campo da compreensão da Educação Bilingue e o papel do professor neste processo. Nosso trabalho, no entanto, difere e se especializa em seu aprofundamento nas questões dos documentos oficiais relacionados à prática no contexto de Blumenau.

Dando sequência à nossas buscas, recorreremos aos Periódicos CAPES, onde encontramos 19.041 publicações, porém uma se aproxima mais do presente trabalho “Reflexões sobre Políticas de Educação Linguística em Contexto Plurilíngue”, de Maristela Pereira Fritzen e Luana Ewald (2016). O artigo objetiva discutir os conflitos linguísticos e identitários gerados a partir das políticas nacionalistas adotadas pelo Estado Novo, nos pavimenta o caminho para uma melhor compreensão do panorama linguístico da região. Nossa contribuição a este trabalho é o enfoque mais específico atual na relação entre o professor e educação linguística no município.

Por fim, nos utilizamos das ferramentas de busca SCIELO e Google Acadêmico. No portal SCIELO, obtivemos 85 resultados, no entanto, como alguns trabalhos se encontravam publicados em mais de uma ferramenta, as publicações que mais se aproximavam de nossa pesquisa já haviam sido elencadas por meio da busca no Portal de Periódicos CAPES e BDTD. Devido ao alcance global do Google acadêmico, encontramos 85.860 publicações. Deste robusto número, quatro trabalhos mais se aproximaram da temática e proposta desta pesquisa. Menezes (2013) escreveu “Plurilinguismo, multilinguismo e bilinguismo: reflexões sobre a realidade linguística moçambicana”, que objetiva refletir sobre a realidade linguística moçambicana sob o viés do Plurilinguismo, Multilinguismo e Bilinguismo. Sua colaboração com esta pesquisa se dá em sua cristalização de concepções de educação linguística.

O segundo trabalho, intitulado “Línguas adicionais em escolas públicas: discussão a partir de um cenário intercultural”, escrito por Fritzen e Nazaro (2018), apresenta reflexões acerca de ensino de línguas adicionais em escolas públicas da região. O terceiro trabalho, “Da

nacionalização à escola bilingue: reflexões sobre a Educação Linguística em Blumenau/SC” de Probst, Fistarol e Pottmeier (2019), nos fornece um excelente panorama sobre questões plurilíngues na região de Blumenau/SC. A contribuição destes autores será aprofundada nos capítulos dois desta dissertação.

O quarto trabalho intitulado “Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil: da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue”, escrito por Preuss e Álvares (2014), teve como objetivo discutir as políticas linguísticas atualmente vigentes no Brasil para poder problematizar as concepções de bilinguismo explicitadas ou não em documentos oficiais. Este trabalho nos oferece uma perspectiva de análise documental referente à Educação Bi/Plurilíngue que muito auxilia em nossa compreensão em nível nacional, nossa contribuição a este trabalho é uma perspectiva regional relacionada às vozes e práticas de professores no contexto de Blumenau.

Após extensa busca em cinco bancos de dados, não foi possível encontrar trabalhos que abordassem, especificamente, reverberações de conceitos de língua inglesa e educação linguística em interface a documentos oficiais e vozes e práticas docentes em uma escola bilíngue pública no Município de Blumenau/SC. É nesta realidade que se insere a presente pesquisa, buscando preencher lacunas inseridas neste contexto.

1.3 JUSTIFICATIVA

O crescimento exponencial de escolas bilíngues no Brasil, resultante de alterações no panorama linguístico mundial e concepções de valor cultural agregado à língua (MEGALE, 2019), têm chamado a atenção de diversos pesquisadores. Porém, grande parte dessas escolas, de acordo com dados fornecidos pela Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (Abebi), pertencem à rede privada de educação (MARINI, 2018).

No ano de 2018, por meio do Decreto Municipal nº 11.850 (BLUMENAU, 2018b), duas escolas da rede pública municipal de ensino de Blumenau/SC se tornaram bilingues, nos pares linguísticos português-inglês e português-alemão, dando início à uma jornada de expansão da Educação Bilingue pública no município. Na atualidade, o município conta com 11 escolas bilíngues (nos pares linguísticos: português-inglês, português-alemão e português-libras), com previsão de abertura de mais sete ainda em 2022. De acordo com as autoridades competentes, até 2024, 60% das escolas municipais devem ser bilíngues (BLUMENAU, 2022).

A existência de escolas bilíngues públicas em Blumenau é um evento recente, sua implementação foi situada em uma realidade de consolidação dos movimentos de

globalização e do novo posicionamento da Base Nacional Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) sobre Língua Inglesa como língua franca.

Este fato, no entanto, não se encontra isolado, em todo o país a atenção tem se voltado para esta modalidade de ensino e leis e regulamentações têm sido criadas para orientar e reger a Educação Bi/Plurilíngue. Além do decreto de implementação da criação da escola bilíngue municipal em Blumenau (BLUMENAU, 2018b), também temos o parecer do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020) que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, assim como a própria BNCC (BRASIL, 2018), Resolução nº 087 do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina de 22 de novembro de 2016 (CCE/SC 2016) e demais pareceres e resoluções em nível nacional, estadual e municipal.

A fluidez presente no conceito de Educação Plurilíngue e o fato de este termo ter sido utilizado no Parecer CNE/CEB 2/2020 é a força motriz que nos impulsiona a selecionar o termo como norteador desta pesquisa. Com as mudanças ocasionadas pela adição deste termo nos documentos oficiais, torna-se condição *sine qua non* uma relação equilibrada entre práticas desenvolvidas em sala de aula, documentos oficiais que regem a Educação Bi/Plurilíngue no país, estado e município e conceitos de Língua Inglesa (LI) e Educação Linguística (EL).

Nesta pesquisa, buscamos tecer sínteses de concepções de LI e EL presentes em documentos oficiais que regem a modalidade e nas vozes e práticas docentes, de professores de inglês da Escola Básica Municipal com organização de Educação Bilíngue Professor Fernando Ostermann (descrita no capítulo três desta dissertação), pertencente à rede básica de ensino no município de Blumenau/SC, evidenciando possíveis reverberações destes posicionamentos em interface aos documentos, vozes e práticas.

Partindo deste cenário e frente a um crescimento tão expressivo desta modalidade de educação, ocorre um aumento na demanda por novas perspectivas. Torna-se necessário então, um olhar mais aprofundado sobre a natureza destas relações, em uma escola da rede pública municipal de ensino em Blumenau/SC, para que se possa propor alternativas que potencializem sua eficácia e promovam novas práticas em diferentes contextos agregando valores, atitudes e conhecimentos ao indivíduo.

Como egressa da Educação Básica pública e hoje profissional da área de educação, sinto como meu dever social e moral, agora como pesquisadora, retribuir à sociedade e contribuir com uma melhor qualidade do ensino público, principalmente mediante os desafios impostos aos educadores e instituições educacionais da implementação desta modalidade de ensino.

Desta feita, a ambição da presente pesquisa consiste em contribuir para que a Educação Bi/Plurilíngue pública municipal não seja apenas um plano de governo, mas se estabeleça como perene no município.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Este primeiro capítulo foi dedicado à abordagem tanto pessoal quanto profissional que nos conduziu a esta pesquisa, apresentamos tema, pergunta norteadora, objetivos gerais e específicos bem como o estado da arte que norteia nossas indagações e justificativa.

No segundo capítulo, damos enfoque aos diálogos teóricos, concepções e escolhas em que embasamos nossa pesquisa, nossos óculos de análise posterior dos dados da pesquisa. Para melhor organização, dividimos este capítulo em duas seções. Na primeira, trabalhamos com os conceitos de inglês como língua estrangeira, segunda língua, língua adicional e língua franca a partir de Jenkins (2007), Jenkins, Cogo, Dewey (2011), Jordão (2014), Friedrich, Matsuda (2010), El Kadri e Gimenez (2013), Fritzen, Nazaro (2016) e Cook (2016). Na segunda seção do segundo capítulo, abordamos questões fundamentais e acordos a respeito da Educação Linguística. Para este movimento, optamos por uma abordagem que parte do amplo para o específico, ou seja, iniciamos com questões conceituais mais abrangentes e na sequência adicionamos subseções dedicadas ao contexto brasileiro, nos apoiando em Baker (2001), Cook (2016), Grosjean e Byers-Heinlein (2018); Grosjean (2010; 2022), Megale (2019; 2020; 2021) e Megale e Liberali (2016), Hernaiz (2007) e Oliveira e Höfling (2021) para discorrer sobre Educação Bilíngue. Referente à Educação Multilíngue, buscamos aporte em Bathia, Ritchie (2012), Garcia, Lin e May (2017), Cenoz (2013), Finger et al. (2016) e Cavalcanti e Maher (2018). No que tange à Educação Plurilíngue, as obras que nos oferecem subsídios teóricos são dos autores Canagarajah (2009), Piccardo (2018), Marshall e Moore (2018), Vallejo, Dooly (2020), Garcia e Otheguy (2020), Council Of Europe (2020), Finger (2022), Gonzalez (1989), Oliveira (2009) e Fritzen e Ewald (2016).

No terceiro capítulo, nos dedicamos à exposição dos enfoques metodológicos adotados pela pesquisa. Na primeira subseção, caracterizamos a pesquisa. Na segunda, nos aprofundamos no contexto social e seus sujeitos. Na terceira, delimitamos nossos procedimentos para geração de dados, e por fim, na quarta, discorreremos sobre a categorização dos dados e regularidades de análise.

No quarto capítulo, prosseguimos para a análise dos dados gerados. Para que houvesse maior ordem e fluidez neste percurso, optamos por subdividir este capítulo em duas seções. A

primeira se destina à contextualização e caracterização dos documentos oficiais selecionados, nela expomos um total de dez documentos que regulamentam a EL no município, no estado e no país. Evidenciamos suas escolhas e posicionamentos em relação ao inglês como língua estrangeira, segunda língua, língua adicional ou língua franca e à educação linguística bilíngue, multilíngue e/ou plurilíngue. Tal contextualização e caracterização é apresentada por ordem de abrangência geográfica, optamos por iniciar com os documentos oficiais nacionais, na sequência apresentamos os documentos estaduais e por fim os documentos municipais. Na segunda seção, analisamos concepções de EL Bilíngue, Multilíngue e Plurilíngue nas vozes e práticas docentes. Para melhor organização, optamos por apresentar a análise em dois momentos. No primeiro, o enfoque recai sobre questões de inglês como língua e o segundo sobre concepções de EL. As análises são fruto de uma costura entre o arcabouço teórico apresentado no segundo capítulo desta dissertação e excertos de entrevistas e diário de campo.

No quinto capítulo desta dissertação, resgatamos nossa jornada de pesquisa, retomamos nossos principais resultados, apontamos quatro sugestões para a potencialização da Educação Bi/Plurilíngue no Município de Blumenau/SC, além de indicarmos a implementação de práticas docentes ancoradas nos cinco princípios da pedagogia plurilíngue de Oliveira e Höfling (2021).

No sexto, e derradeiro, capítulo apresentamos limitações da pesquisa aqui relatada e sugestões para pesquisas futuras, além de apresentarmos o produto gerado através das inquietações suscitadas por meio desta pesquisa e tecermos nossas considerações finais.

2 ACORDOS TEÓRICOS

Documentos oficiais, que regem a Educação Bi/Plurilíngue à nível Municipal, Estadual e Nacional, possuem em seu escopo termos que remetem a concepções de LI e EL como: inglês como língua estrangeira (ILE), inglês como segunda língua (ISL), inglês como língua adicional (ILA), inglês como língua franca (ILF), Educação Bilingue (EB), Educação Multilíngue (EM) e Educação Plurilíngue (EP). Estas nomenclaturas demarcam posicionamentos e escolhas que definem as funções sociais da Língua Inglesa em nossa sociedade (JORDÃO, 2014).

Este capítulo, portanto, objetiva sintetizar conceitos imbuídos nestes termos, assim como nossos posicionamentos e escolhas teóricas, para que haja maior clareza nas discussões que se seguem. Para tal, está dividido em duas partes. A primeira aborda concepções de LI e a segunda, concepções de Educação Bi/Multi ou Plurilíngue. A presente revisão de literatura não objetiva ser exaustiva, porém abrange os aspectos que julgamos necessários para fornecer subsídios para a realização desta pesquisa.

2.1 INGLÊS COMO LÍNGUA: CONCEITOS E POSICIONAMENTOS

A LI tornou-se língua de comunicação global, ainda que não se constitua na língua com maior número de falantes nativos (HARMER, 2001). Contudo, esta globalização da língua, por assim dizer, não se encontra desnuda, mas veste-se das questões culturais e ideológicas presentes nestes contextos sociais (PENNYCOOK, 2017). Este fato aliado à velocidade vertiginosa da globalização favoreceu novas perspectivas para o ensino da língua inglesa culminando na versão atual da BNCC (BRASIL, 2018), que recomenda a implementação do conceito de ILF, descortinando novos horizontes para a compreensão da comunicação em diferentes contextos.

Esta mudança no panorama educacional brasileiro em relação à LI promove alguns dos objetivos do ensino de uma nova língua, como a interação intercultural (COOK, 2016). Este posicionamento solidifica a compreensão de que inglês como língua não é um só (BAILER et al., 2020), intensificando a reflexão acerca da posição ocupada pela língua inglesa no mundo e como nós, enquanto sujeitos, com ela nos relacionamos (LOPES; BAUMGARTNER, 2019).

No entanto, ILF não se encontra isolada como única perspectiva no cenário da EL brasileira. Uma das primeiras questões que nos saltou aos olhos ao nos apropriarmos de

documentos oficiais que regem esta modalidade educacional, no contexto desta pesquisa, foi a diversidade de termos utilizados para fazer referência ao inglês como língua. Entre os termos utilizados estão: inglês como língua estrangeira (ILE), inglês como segunda língua (ISL), inglês como língua adicional (ILA) e inglês como língua franca (ILF). Tais terminologias não constituem a totalidade de conceitos e termos utilizados na esfera nacional e internacional. Porém, constituem os de maior frequência nos documentos oficiais selecionados para esta pesquisa.

Entrementes, conhecer o que postulam estes conceitos torna-se essencial para que possamos vislumbrar as “funções sociais que a Língua Inglesa é posta na sociedade” (JORDÃO, 2014, p. 2). Para esta discussão, buscamos aporte em Jenkins (2007), Friedrich e Matsuda (2010), Jenkins, Cogo e Dewey (2011), Johnson e Golombek (2011), El Kadri e Gimenez (2013), Jordão (2014), Cook (2016) e Fritzen e Nazaro (2016). Esses autores têm sua contribuição para esta pesquisa demarcada no quadro a seguir, onde dispomos uma síntese das concepções de LI.

Quadro 3 - Aporte teórico e síntese de concepções de LI

	APORTE	SÍNTESE DO CONCEITO
Língua Estrangeira	Jenkins (2007) Jenkins, Cogo e Dewey (2011) Jordão (2014)	Aquisição da língua utilizando de normas preexistentes. Objetiva maior aproximação possível da variante nativa. Engloba um contexto de superioridade e domínio da cultura de origem da língua alvo.
Segunda Língua	Friedrich e Matsuda (2010) Johnson e Golombek (2011) Cook (2016) Jordão (2014).	Aquisição de uma nova língua por sujeitos que já possuem uma “primeira língua” em seu repertório.
Língua Adicional	Fritzen e Nazaro (2016) Jordão (2014)	Caráter aditivo, cada língua é acrescida ao repertório do sujeito. Postula a igualdade entre as línguas, é abrangente tanto local quanto global.
Língua Franca	Jenkins (2007) Jenkins, Cogo e Dewey (2011) El Kadri e Gimenez (2013), Jordão (2014).	Funcionalidade da comunicação e a função da língua na sociedade, tendo suas diferenças como características e não pressupondo exatidão gramatical, modelos linguísticos e nem pedagógicos.

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

2.1.1 Inglês como Língua Estrangeira (ILE)

Um das concepções que identificamos em documentos oficiais que regem a Educação Bi/Plurilíngue no Brasil no estado de Santa Catarina e no município de Blumenau é

a de ILE. Esta concepção, assim como outras sobre as quais nos debruçaremos nas próximas seções, traz consigo posicionamentos e escolhas que norteiam sua função social. Assim, nos dedicamos a tecer uma breve síntese de ILE, na ótica do aporte teórico selecionado para este fim.

Jordão (2014) elucida que “O uso do termo “estrangeira” remete à posição do inglês como uma língua ensinada e aprendida por falantes não-nativos e necessariamente implica no envolvimento de mais de uma língua” (JORDÃO, 2014, p. 30). Neste interim, diferencia-se a língua nativa do sujeito daquela que ele anseia aprender, ILE portanto é a língua do outro, algo distante do sujeito aprendiz que não transita em sua realidade local.

Neste sentido, pode-se dizer que há uma descontextualização com a realidade do sujeito aprendiz, pois esta língua não lhe é familiar, o que leva à crença de que esta não pode ser apropriada, mas deve ser reproduzida (JORDÃO, 2014). Ainda segunda a autora, esta dinâmica gera uma relação de valorização do inglês mediante um cenário globalização e acessibilidade aos conhecimentos formais ou informais produzidos no mundo.

Esta relação tem seu enfoque na sua aquisição por meio de normas preexistentes, visando à maior aproximação possível da variante nativa (JENKINS, 2007; JENKINS; COGO; DEWEY, 2011; JORDÃO 2014). Neste sentido, falar como um nativo se torna o grande alvo do aprendiz presumidamente monolíngue, assim, qualquer forma de pronúncia ou expressão que fuja ao padrão nativo do qual se deseja aproximar é tida como errônea e deficitária figurando sinais de deficiência linguística (JENKINS; COGO; DEWEY, 2011).

Além do domínio desejável da língua ser o “idêntico ao nativo”, é outorgada uma posição de destaque e admiração à cultura de países específicos, como Estados Unidos e Reino Unido, fomentando-se a sua reprodução (JENKINS, 2007; JENKINS; COGO; DEWEY, 2011; JORDÃO 2014). Tal processo gera um posicionamento de superioridade de falantes nativos em relação aos não nativos. Este paradigma remete a um contexto de submissão aos nativos e aceitação da autoridade que supostamente possuem sobre a língua (JENKINS; COGO; DEWEY, 2011; JORDÃO 2014). Quanto ao seu uso, ILE detém-se, prioritariamente, ao âmbito internacional (JENKINS; COGO; DEWEY, 2011; JORDÃO, 2014). O sujeito busca aprender inglês para se comunicar com nativos da língua fora do seu contexto social e da realidade de sua comunidade de origem. É uma ferramenta para fora.

Como é possível observar, ILE não postula uma apropriação da língua, neste sentido a língua sempre é algo do outro, jamais nossa. Sua finalidade é a comunicação entre “falantes não-nativos com falantes nativos” (JENKINS; COGO; DEWEY, 2011, p. 284). Este

posicionamento remete a uma posição de submissão à autoridade dos ‘donos da língua’, transparecendo como superior tanto sua língua quanto sua cultura.

Uma das implicações desta concepção para o professor não-nativo, seria, segundo Bernat (2008), a síndrome do impostor⁴ que se instala em sua autoimagem após anos tomando ‘nativos’ como modelo para uma proficiência linguística inalcançável. Esta busca os levaria a sentirem-se frustrados com a autocobrança de que, embora professores, jamais chegarão a dominar por completo a LI, ou seja, jamais falarão ‘como um nativo’. As implicações e posicionamentos advindos desta escolha conceitual, ou seja, do uso de ILE e conceitos inerentes a este, fazem parte dos óculos com os quais analisamos os documentos oficiais e as vozes e práticas docentes nesta pesquisa.

2.1.2 Inglês como Segunda Língua (ISL)

Com representação consistente em documentos oficiais, ISL tem se feito notar na constituição da EL brasileira. O primeiro posicionamento oriundo de ISL restringe seu uso ao contexto cotidiano da língua (COOK, 2016; FRIEDRICH; MATSUDA, 2010), enquanto o segundo possui um aspecto mais amplo (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010).

O primeiro caráter deste posicionamento se refere ao ISL como aquisição de uma língua outra por um sujeito que já possui uma primeira língua. Esta aquisição se desenvolve no contexto em que o inglês é a língua do cotidiano, ou seja, a língua local. Esta percepção o posiciona de forma antagônica à ILE, pois neste contexto o sujeito aprende a língua inglesa para se comunicar com o nativo no território do nativo, ou seja, dentro do país onde se encontra. ISL “refere-se mais especificamente à [...] aquisição do inglês por aqueles que já possuem ou aprenderam outra língua como “primeira” em um contexto em que inglês é usado de maneira regular. (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010, p. 24, tradução nossa)⁵

Neste caso, ISL preconiza uso imediato no mesmo país (intranacional) enquanto ILE é diretamente destinado ao uso em outros países (internacional), de acordo com a definição postulada por Cook (2016), “segunda língua e língua estrangeira: falando de maneira ampla,

⁴ Condição de considerar-se não merecedor do sucesso, ou do reconhecimento, vivendo em medo e sofrimento de descobrirem que suas conquistas não são merecidas (CLANCE, 1986).

⁵ “it refers more specifically to [...] the acquisition of English by those who already have acquired or learned another language as “first” in a context where English is used on a regular basis.” (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010, p. 24)

uma segunda língua é aquela para uso imediato dentro do mesmo país; uma língua estrangeira é para uso futuro prolongado em outros países” (COOK, 2016, p. 11, tradução nossa)⁶.

Neste sentido, ISL se aplica ao caso de, por exemplo, uma pessoa brasileira, cuja primeira língua seja o português, que passa a residir na Austrália, deverá aprender inglês para se comunicar localmente, neste viés deverá se apropriar do ISL. Em contraponto, no caso de um brasileiro aprendendo inglês em uma escola de idiomas no Brasil pode fazer uso do ILE pois ele objetiva comunicar com pessoas de outros lugares onde o inglês é a língua nativa. (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010).

O segundo caráter de ISL se refere a todos os contextos em que se o sujeito possui uma primeira língua e aprende inglês, seja para uso intranacional ou internacional. Este entendimento é especialmente difundido no campo do ensino de língua inglesa, “o termo ISL é as vezes usado, especialmente no campo do ensino da língua inglesa, para se referir a todos os outros contextos em que a pessoa que já possui uma língua aprende inglês.” (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010, p. 24, tradução nossa)⁷

Dessarte, ISL neste entendimento, deposita seu enfoque sobre o contexto de aquisição de uma nova língua por um sujeito que já possui em seu repertório uma “primeira língua”. Este contexto poderia reforçar a ideia de uma sociedade monolíngue na qual a língua adquirida seja a segunda constituída no repertório do falante (JORDÃO, 2014). No contexto brasileiro, o termo ISL teve uma curta passagem no cenário da EL nacional, vindo a ser utilizada, com o tempo, como sinônimo de ILA (JORDÃO, 2014), foco da subseção seguinte.

2.1.3 Inglês como Língua Adicional (ILA)

O conceito de ILA, em seu cerne, privilegia o caráter aditivo da língua, ou seja, uma língua acrescida ao repertório do falante. Este contexto pressupõe igualdade entre todas as línguas, reconhecendo que o sujeito pode ter em seu repertório muito mais que apenas uma ou duas línguas (FRITZEN; NAZARO, 2016; JORDÃO, 2014).

Este caráter mais aditivo, que se refere a línguas aprendidas após a primeira, por sua vez, coloca o inglês no mesmo patamar de outras línguas, ou seja, apenas mais uma língua entre outras tantas. Desta forma, celebra o caráter plurilíngue da sociedade contemporânea na

⁶ “second and foreign language: broadly speaking, a second language is for immediate use within the same country; a foreign language is for long-term future use in other countries.” (COOK, 2016, p.11).

⁷ “the term ESL is sometimes used, especially in the field of English language teaching, to refer to all other contexts where a person who already knows one language learns English.” (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010, p. 24)

coexistência de várias línguas. Nesta ótica, inglês não serve apenas para se comunicar com pessoas estrangeiras, mas também com a nossa própria sociedade, assumindo um caráter tanto local quanto global (JORDÃO, 2014).

No cenário nacional, “se percebe que o termo língua adicional tem um espaço maior do que fora do país [...] para situações de aprendizagem de inglês em contextos plurilíngues e em contextos em que os aprendizes compartilham uma primeira língua diferente do inglês” (JORDÃO, 2014, p. 29-30). Este fato deve-se em parte à identidade plurilíngue brasileira.

Surge então uma advertência à tentativa de nomear a LI como segunda língua, pois em nossa realidade há lugares como aldeias indígenas e cidades fronteiriças em que além do português se falam outras línguas, nomear o inglês como segunda língua soaria inconsistente (JORDÃO, 2014).

Esta tendência, do uso de ILA em detrimento à ISL, pode se justificar pela crescente percepção do caráter plurilíngue da sociedade contemporânea, o que conduz ao entendimento de que, já que existe a possibilidade de haver uma terceira ou quarta língua, ILA seja um caminho mais interessante a ser seguido tanto na prática docente quanto em documentos oficiais.

2.1.4 Inglês como Língua Franca (ILF)

Na ótica de Jenkins, Cogo e Dewey (2011, p. 283), o ILF se constitui como uma língua global, independente de uma origem ou limite geográfico, devendo ser aprendida inclusive por falantes de inglês como primeira língua. Neste sentido, em contraponto ao ILE, ILF não busca pela máxima aproximação à variante nativa e sim considera as diferenças como características, sejam elas emergentes ou potenciais (JENKINS; COGO; DEWEY, 2011). Ainda de acordo com os autores, ILF não se propõe a criar modelos, mas possui ênfase elevada na comunicação, especialmente entre não nativos.

Outra questão importante nesta discussão é a que se refere às relações de poder inerentes aos processos de uso, função e contexto de aprendizagem do inglês em uma ótica global (JORDÃO, 2014). Neste sentido, outros sujeitos que utilizam o inglês para comunicação, porém este não se constitui como sua primeira língua, são capazes de dela tomar posse (RAJAGOPALAN, 2004) sem o sentimento de submissão e aceitação da autoridade dos nativos.

Em suma, o enfoque postulado por ILF repousa sobre a funcionalidade da comunicação e a função da língua na sociedade, tendo suas diferenças como características e

não pressupondo exatidão gramatical, modelos linguísticos e nem pedagógicos. Este conceito enfatiza o uso de práticas comunicativas e estratégias dos falantes elevando-o a uma posição de poder, pois neste sentido, todos são estrangeiros. Também, reconhece o caráter mais abrangente da língua no sentido de facilitadora na comunicação global. Neste sentido, não aprendemos inglês para nos comunicar com nativos, mas para nos comunicarmos com o mundo (JENKINS, 2007; JENKINS; COGO; DEWEY, 2011; EL KADRI; GIMENEZ, 2013; JORDÃO, 2014).

A apropriação do conceito de inglês como língua franca pela BNCC (BRASIL, 2018) favoreceu também o florescimento de outros conceitos como bilíngue, multilíngue e plurilíngue que tem se tornado largamente utilizados pela comunidade global, assim como suas derivações Educação Bilíngue, Educação Multilíngue e Educação Plurilíngue.

2.2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE, MULTILÍNGUE OU PLURILÍNGUE? QUESTÕES FUNDAMENTAIS

Conhecer outras línguas não só possibilita acessar uma ampla gama de instrumentos de trabalho, como, por exemplo, bibliografia estrangeira, este conhecimento também pode conduzir a uma avaliação crítica da própria realidade por intermédio do acesso a outras culturas. É através da língua que nos expressamos e formamos nossa identidade social e individual, a língua é o que nós seres humanos temos de mais único (COOK, 2016, p. 12).

Levando em consideração o aspecto cultural, pode-se dizer que o Brasil em sua formação étnica é um país com raízes plurilíngues, pois temos em nossa constituição línguas indígenas, a língua portuguesa, línguas africanas, línguas de imigração como o italiano, o alemão e o polonês, além da língua francesa que por um determinado período histórico ocupou o status de língua erudita e da LI que no período pós-guerra adentrou o país impulsionada pelo comércio internacional e avanços da tecnologia (GONZALEZ, 1989).

Todavia, esta característica plurilíngue sofreu diversas oposições ao longo de nossa história como nação, entre elas três políticas linguísticas repressivas se destacam (CAVALCANTI; MAHER, 2018). A primeira ainda na era colonial, em 1758, por iniciativa do Marquês de Pombal, decretou a substituição de todas as línguas indígenas pela língua portuguesa. A segunda política linguística repressiva surgiu no período histórico conhecido como *Estado Novo*, momento em que o então presidente da República Getúlio Vargas, durante a Segunda Guerra Mundial em 1942, decretou que a língua dos países inimigos (alemão, japonês e italiano) fosse proibida nas escolas e banida do uso social, afetando o

cotidiano de grande número de imigrantes e filhos de imigrantes residentes no país. A terceira política linguística repressiva remonta à época colonial e durou até o fim dos anos 1980. Esta política, embora nunca tenha sido oficializada, era imposta à população surda obrigando-a a se comunicar oralmente na língua portuguesa.

Nesse ínterim, podemos observar a LI seguindo um percurso heterogêneo e complexo no panorama linguístico brasileiro. Foi introduzida oficialmente em 1809, por D. João VI, como disciplina obrigatória juntamente com a língua francesa, imbuída de interesses políticos e comerciais entre Portugal, Inglaterra e França. A LI se manteve no sistema educacional brasileiro até 1961 quando sua obrigatoriedade foi excluída do currículo brasileiro, e novamente em 1971 quando sua extinção foi reiterada continuando a ter caráter opcional no sistema educacional brasileiro (SANTOS, 2011). Foi apenas em 1996, com o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), que a LI voltou a fazer parte ativa do currículo brasileiro retornando ao cenário educacional público (SCAGLION; ARAÚJO; GIROTO, 2019).

Contudo, a LDBEN (BRASIL, 1996) e BNCC (BRASIL, 2018) são apenas alguns dos documentos oficiais que embasam a EL em território nacional. Outros documentos como resoluções, leis, pareceres e decretos nos âmbitos nacional, estadual e municipal têm por incumbência apontar o caminho para as práticas docentes referentes a esta modalidade.

No entanto, a multiplicidade de termos referentes à EL presentes nestes documentos têm a potencialidade de gerar confusão em sua compreensão, visto que Educação Bilíngue, Multilíngue e Plurilíngue podem ter diferentes implicações e aplicações. Porém, esta dificuldade não ocorre apenas no cenário nacional, por meio de nossas leituras foi possível identificar um esforço coletivo global de diversas autoridades acadêmicas na tentativa de elucidar uma compreensão mais esclarecida acerca das divergências e convergências destes conceitos.

Para melhor compreendermos estes conceitos tanto em sua forma mais geral como em suas reverberações na EL brasileira, optamos por organizá-los de forma a abranger do geral ao específico, ou seja, após realizarmos a abordagem de um conceito, dedicamos uma subseção voltada ao enfoque no contexto brasileiro. No quadro 4, apresentamos a síntese de nosso aporte teórico referente à EL.

Quadro 4 - Aporte teórico e síntese de concepções de EL

	APORTE	SÍNTESE DO CONCEITO
Educação Bilíngue	Baker (2001), Grosjean e Byers-Heinlein (2018), Grosjean (2010; 2022) e Megale e Liberali (2016)	Postula uma visão holística do sujeito bilíngue, como entidade completa e com domínio de duas ou mais línguas (ou dialetos) no cotidiano
	Megale (2019; 2020; 2021) e Oliveira e Höfling (2021)	
Educação Multilíngue	Bathia e Ritchie (2012), Cenoz (2013) e <i>Council of Europe</i> (2020)	Preconiza o aspecto exterior da língua, seus espaços e comunidade, abrangendo a coexistência de línguas diferentes a nível social ou individual. Neste sentido, as línguas são coexistentes, porém independentes entre si.
	Finger et al. (2016) e Cavalcanti e Maher (2018)	
Educação Plurilíngue	Canagarajah (2009), Pinto (2013), Piccardo (2018), Marshall e Moore (2018), Vallejo e Dooly (2020), Garcia e Otheguy (2020) e <i>Council of Europe</i> (2020).	Denota ênfase ao contexto cultural do indivíduo. Nesta ótica, as línguas não se mantêm separadas, nem compartimentalizadas. Antes, formam uma competência comunicativa na qual todas as línguas interagem e contribuem, resultando em uma certa flexibilidade que lhe será útil para comunicar com um interlocutor em particular.
	Gonzalez (1989), Oliveira (2009), Fritzen e Ewald (2016) e Finger. (2022).	

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

2.2.1 Educação Bilíngue (EB)

Embora amplamente difundida na atualidade, a Educação Bilíngue não é um fenômeno recente posto que já existe, de alguma forma, há pelo menos 500 anos como característica de sociedades humanas, em contraponto ao monolinguismo limitante (BAKER, 2001). Ainda segundo o autor, tanto bilinguismo quanto multilinguismo são, por assim dizer, características iniciais da sociedade humana, e o monolinguismo uma limitação. Bilinguismo e multilinguismo são “uma característica muito inicial das sociedades humanas, e monolinguismo uma limitação introduzida por algumas formas de mudanças sociais, culturais e desenvolvimentos etnocêntricos” (BAKER, 2001, p. 182, tradução nossa)⁸.

Ao adentrarmos o território do bilinguismo, ecoa em nossas mentes o questionamento acerca de quem seria este sujeito bilíngue. Grosjean (2022), ao pesquisar a palavra “bilíngue” em vários dicionários se deparou com um gama de definições, porém em sua maioria estas definições abarcavam somente a habilidade de falar duas línguas com proficiência equiparada. Já ao verificar o posicionamento de linguistas acerca do tema encontrou diversidade de

⁸ “a very early characteristic of human societies, and monolingualism a limitation induced by some forms of social change, cultural and ethnocentric developments.” (BAKER, 2001, p. 182).

posicionamentos. Porém, desta vez observou certa tendência à definição de bilíngue como aquele que usa duas ou mais línguas regularmente. Ainda na voz do autor esta indefinição pode ser explicada pelo fato de o estudo do bilinguismo ainda ser uma ciência, relativamente nova, quando comparada ao estudo do monolinguismo.

Entre a miríade de possibilidades para satisfazer este questionamento, Baker (2001) nos oferece dois possíveis caminhos, a visão fracionária e a visão holística. A primeira delas se reporta ao sujeito bilíngue como dois monolíngues dentro de uma só pessoa. Este posicionamento fundamenta as visões mais tradicionais do bilinguismo que possuem seu enfoque na proficiência linguística.

A visão holística, por sua vez, compreende o sujeito bilingue como “uma entidade linguística completa, um todo integrado.” (BAKER, 2001, p. 16, tradução nossa)⁹. Esta visão do sujeito bilíngue como uma entidade linguística completa, um todo integrado, se cristaliza na compreensão e posicionamento de Grosjean (2010) quando menciona que “pessoas que são bilíngues—ou seja, que usam duas ou mais línguas em sua vida diária.” (GROSJEAN, 2010, p. 13, tradução nossa)¹⁰. Para ele, este sujeito não pode ser mensurado por seu domínio perfeito de uma outra língua, mas sim pelo uso que faz de duas ou mais línguas em seu cotidiano.

Atinente ao nosso questionamento inicial acerca de quem seria este sujeito bilíngue, em nossas escolhas teóricas elegemos seguir pela mesma estrada de Grosjean e Byers-Heinlein (2018) e Grosjean (2010, 2022), admitindo este sujeito como alguém que usa duas ou mais línguas em sua vida diária, sem necessariamente possuir domínio perfeito de todas elas. Esta escolha, de acordo com Grosjean e Byers-Heinlein (2018, p.5), nos apresenta diversas vantagens, uma delas o fato de não excluir a proficiência linguística, haja vista que é requisito fundamental para possibilitar o uso de duas ou mais línguas de forma regular. Outro benefício deste posicionamento é que inclui mais que duas línguas, além de compreender os dialetos.

Após nos posicionarmos acerca da caracterização do sujeito bilingue, faz-se necessário, para os fins a que se destina esta dissertação, estabelecer nossas escolhas conceituais a respeito da Educação Bilíngue. Baker (2001) relaciona a Educação Bilíngue aos propósitos fundamentais da educação como um todo, como tal ela é parte integrante de uma estrutura social, econômica, educacional, política e cultural. Porém, sua definição é

⁹ “a complete linguistic entity, an integrated Whole.” (BAKER, 2001, p. 16).

¹⁰ “people who are bilingual—that is, who use two or more languages in their everyday life.” (GROSJEAN, 2010, p. 13).

controversa, Grosjean (2010) nos alerta que quando os termos Educação e Bilinguismo são utilizados na mesma frase, podem produzir um efeito explosivo dependendo do contexto, além de trazer à tona controvérsias. “Quando os termos “educação” e “bilinguismo” são colocados juntos na mesma frase, eles trazem à tona um tópico que é ambos vasto e frequentemente controverso, se não explosivo em certos países” (GROSJEAN, 2010, p. 229, tradução nossa)¹¹.

Tradicionalmente, esta modalidade educacional tem sido definida como “o uso de duas ou mais línguas na educação” (GARCIA; LIN; MAY, 2017, p.110, tradução nossa)¹², esta definição, via de regra, objetiva sujeitos bilíngues e biletados. Porém, por vezes, geralmente no que tange a minorias linguísticas, o alvo torna-se na simples amplitude na compreensão e desenvolvimento linguístico na língua dominante (GARCIA; LIN; MAY, 2017).

Contudo, em contraponto à visão tradicional, Grosjean (2010) atesta que a Educação Bilíngue deveria ajudar crianças e adolescentes a adquirir uma segunda ou terceira língua, porém mantendo sua(s) primeira(s) língua(s), além de encorajar o uso destas. As autoras Megale e Liberali (2016) corroboram ao definir Educação Bilíngue como instrução que ocorre em, pelo menos, duas línguas distintas (MEGALE; LIBERALI, 2016).

Neste sentido, compreendemos que Educação Bilíngue pode ser interpretada de forma mais tradicional, como o uso de duas línguas na educação (GARCIA; LIN; MAY, 2017), ou ainda, a integração de outras línguas no processo objetivando o uso de diversas línguas no ambiente escolar (GROSJEAN, 2010). Quanto à instrução, pode consistir em duas ou mais línguas distintas (MEGALE; LIBERALI, 2016). Nossa escolha teórica leva em consideração estes dois paralelos para a construção da análise disposta no capítulo quatro desta dissertação.

No que tange à Educação Bilíngue, nos foi possível perceber que definir quem é o sujeito bilíngue e o que é a Educação Bilíngue é uma tarefa deveras complexa, neste ponto concordamos com Baker (2001), quando diz que “Definir exatamente quem é ou não bilingue é essencialmente enganoso e por fim impossível. Alguma categorização, no entanto, é frequentemente necessária e útil para trazer sentido ao mundo.” (BAKER, 2001, p. 15, tradução nossa)¹³. Contudo, realizamos nossas escolhas, e estas serão os óculos por intermédio dos quais ‘espiaremos’ nossos dados de pesquisa.

¹¹ “When the terms “education” and “bilingualism” are put together in the same phrase, they bring up a topic that is both vast and often controversial, if not explosive in certain countries.” (GROSJEAN, 2010, p. 229).

¹² “the use of two languages in education” (GARCIA; LIN; MAY, 2017, p. 110).

¹³ “Defining exactly who is or is not bilingual is essentially elusive and ultimately impossible. Some categorization, however, is often necessary and helpful to make sense of the world.” (BAKER, 2001, p. 15)

2.2.1.1 Educação Bilíngue no contexto brasileiro

No contexto brasileiro, autores como Megale (2019; 2020; 2021) e Oliveira e Höfling (2021) advogam pela Educação Bilíngue. Professora e militante da Educação Bilíngue, Antonieta Megale tem se apresentado, nos últimos anos, como referência em ascensão. Autora prolífera na temática, teve um de seus trabalhos citados no corpo no documento oficial da Secretaria Nacional de Educação CNE/CEB Nº 2/2020 (ainda não homologado), que oferece Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Por meio de nossa revisão de literatura foi possível observar que a autora se posiciona ao lado de Grosjean (2010) em sua visão de Educação Bilíngue como Educação que engaja não somente duas, porém duas ou mais línguas (MEGALE, 2019).

Luciana C. de Oliveira e Camila Höfling nos oferecem um panorama da Educação Bilíngue no Brasil e propõem um programa de duas línguas aplicando princípios da pedagogia plurilíngue em seu trabalho “*A Proposal for Brazil: A Dual-Language Program Model Applying Principles of Plurilingual Pedagogy*” (OLIVEIRA; HÖFLING, 2021). Esta proposta fundamenta as análises e inspira nossas considerações finais.

No contexto dos documentos oficiais da Educação Linguística, Educação Bilíngue é o termo mais utilizado para a inclusão de outras línguas nas práticas educacionais. No território nacional, as escolas bilíngues são regulamentadas pela LBDEN (BRASIL, 1996) e BNCC (BRASIL, 2017), futuramente, caso seja votado e homologado, também pelo Parecer CNE/CEB 2/2020 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020).

No Estado de Santa Catarina, a Resolução nº 087 do Conselho Estadual de Educação de 22 de novembro de 2016 (SANTA CATARINA, 2016b) estabelece normas para a oferta de escola bilíngue e escola internacional¹⁴ em escolas da Educação Básica pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado de Santa Catarina. No município de Blumenau, esta modalidade educacional é amparada pelo Decreto Municipal nº 11.850 (BLUMENAU, 2018b), que dispõe sobre a criação no sistema municipal de ensino de Blumenau de escola bilíngue em duas escolas básicas municipais.

A maioria destes documentos possui em seu título ou em seu corpo o termo bilíngue, o que pode sugerir uma preferência pelo termo. Questões relacionadas ao uso deste termo no

¹⁴ As características das escolas bilíngue e internacional elucidadas pela Resolução nº 087 do Conselho Estadual de Educação de 22 de novembro de 2016 (SANTA CATARINA, 2016b) mencionada aqui, encontram-se expostas em maiores detalhes no capítulo 3.2, que introduz o contexto social e sujeitos desta pesquisa.

lugar dos termos multilinguismo ou plurilinguismo serão discutidas no capítulo quatro desta dissertação.

2.2.2 Educação Multilíngue (EM)

Para dar sequência à nossa caminhada rumo à elucidação dos conceitos que perpassam nossa pesquisa seguimos para a Educação Multilíngue. Em Bhatia e Ritchie (2014), encontramos que ambos, bilinguismo e multilinguismo, se ancoram na coexistência, contato e interação de línguas diferentes. Esta coexistência pode se dar em nível individual ou social, entretanto, o contato e interação entre as línguas é fundamental (EDWARDS, 2014). Para os autores, as definições e diferenciações entre os dois conceitos são híbridas e estão intimamente ligadas à filiação conceitual do pesquisador e suas intenções.

Pesquisadores com campos disciplinares e interesses de pesquisa tão diferentes frequentemente abordam as questões do bilinguismo e multilinguismo com visões completamente diferentes, as vezes contraditórias, do que bilinguismo e multilinguismo consistem, o que, por sua vez, afeta suas escolhas de métodos. (EDWARDS, 2014, p. 26, tradução nossa)¹⁵

Contudo, estas similaridades se restringem ao posicionamento de bilíngue como uso cotidiano de uma ou mais línguas, conforme encontramos em Grosjean (2010). Caso leve-se em consideração o posicionamento tradicional de bilíngue como proficiência em duas línguas, esta correspondência entre os termos não mais poderá ser aplicada. Neste sentido, bilíngue e multilíngue podem ser considerados termos correspondentes caso haja o entendimento mais amplo da abrangência do bilinguismo.

Cenoz (2013, p. 7) elucida três posicionamentos relacionados ao bilinguismo e multilinguismo no meio acadêmico. No primeiro, bilinguismo se apresenta como um termo genérico, que reflete o posicionamento tradicional de duas línguas, mas poderá incluir mais línguas. No segundo, multilinguismo se caracteriza por um termo genérico para se referir a duas ou mais línguas, podendo vir a incluir um número maior de línguas. Já o terceiro, bilinguismo é utilizado apenas para o uso de duas línguas e multilinguismo apenas para o uso de três línguas ou mais. No primeiro e segundo casos estes termos são utilizados como termos guarda-chuva e são intercambiáveis entre si, enquanto no terceiro caso, são de uso exclusivo e não podem ser intercambiados.

¹⁵ “Scholars with such different disciplinary backgrounds and research interests often approach issues of bilingualism and multilingualism with very different, sometimes contradictory, views of what bilingualism and multilingualism consist in, which, in turn, affect their choice of research methods and design.” (EDWARDS, 2014, p. 26)

Outra correspondência possível, segundo Cenoz (2013), é entre multilinguismo e plurilinguismo (foco da subseção seguinte). Segundo o autor, o termo multilinguismo revela o posicionamento conceitual de “repertório de variedades de línguas utilizadas pelo indivíduo em seu dia a dia” (CENOZ, 2013, p. 5), o que aproxima do que apregoa o plurilinguismo. Tal posicionamento, não obstante, perde seu elo ao considerarmos as recomendações contidas no documento do *The Council of Europe* (2001). Nele, multilinguismo é associado a espaços geográficos determinados e a grupos sociais distintos, preconizando o aspecto exterior da língua, seus espaços e comunidade, abrangendo a coexistência de línguas diferentes em nível social ou individual. Neste sentido, as línguas são coexistentes, porém independentes entre si.

O multilinguismo mantém as línguas distintas em ambos no nível societal e no nível individual. Ele também tende a tencionar o domínio separado e avançado de cada língua que uma pessoa fala. O Plurilinguismo, pelo contrário, foca no fato que as línguas se interrelacionam e se interconectam principal, mas não exclusivamente, no nível do indivíduo. Ela tensiona o processo dinâmico do uso e aquisição da língua, em contraste com a coexistência e domínio equilibrado de línguas. (COUNCIL OF EUROPE, 2001, p. 601, tradução nossa)¹⁶

Ao relacionarmos multilinguismo e educação, foi possível verificar em Garcia, Lin e May (2017), que frequentemente o termo multilíngue relacionado à educação é utilizado na esfera acadêmica para se referir ao uso de mais de duas línguas na educação, especialmente pelo entendimento de que em um mundo globalizado, apenas duas línguas podem não o ser suficiente. Neste aspecto, seu enfoque repousa sobre a coexistência de um certo número de línguas e pode ser obtido apenas diversificando a oferta destas línguas em determinada escola. As autoras explicam que na Educação Multilíngue (EM), procura-se incluir outras línguas faladas por estudantes nas escolas, principalmente as minoritárias, para tornar acessível os conteúdos aos estudantes, além de facilitar o desenvolvimento da língua dominante (GARCIA; LIN; MAY, 2017).

Os conceitos de multilinguismo e EM, ao nosso ver, parecem apresentar-se de maneira caleidoscópica. Hora se mesclam aos conceitos de bilinguismo, hora comungam com os conceitos de plurilinguismo, e hora deles divergem. Sem embargo, estas distinções não são universalmente aceitas, e estão a largo de um consenso no mundo acadêmico (GARCIA; LIN; MAY, 2017), porém ainda nos passos das autoras observamos que as escolhas conceituais perpassam pela tradição intelectual e localização geográfica dos autores pesquisadores.

¹⁶ “Multilingualism keeps languages distinct both at the societal level and at the individual level. It also tends to stress the separate, advanced mastery of each language a person speaks. Plurilingualism, on the contrary, is focused on the fact that languages interrelate and interconnect particularly, but not exclusively, at the level of the individual. It stresses the dynamic process of language acquisition and use, in contrast with coexistence and balanced mastery of languages.” (COUNCIL OF EUROPE, 2001, p. 601)

Enquanto os termos plurilinguismo e EP são mais comuns na comunidade científica europeia, mais especificamente a comunidade francófona, os termos multilinguismo e EM são mais utilizados na comunidade científica norte-americana e anglófona, em geral (GARCIA; LIN; MAY, 2017; FINGER, 2022). Enquanto na comunidade francófona multilinguismo se refere ao nível social, plurilinguismo se reporta ao nível individual.

No tocante à EM, nossa escolha conceitual se aporta no entendimento adotado no documento do *The Council of Europe* (2001), que compreende a EM por sua abrangência social e geográfica. Porém, também levamos em consideração os posicionamentos discutidos por Cenoz (2013), Bhatia e Ritchie (2014) e Garcia, Lin e May (2017), em nossa análise.

2.2.2.1 Educação Multilíngue no contexto brasileiro

O conceito de multilinguismo no contexto brasileiro, tem em Marilda C. Cavalcanti e Teresinha M. Maher, dois de seus grandes expoentes. Cavalcanti (1999) demonstra sua influência em território nacional ao ter um de seus trabalhos citados no Parecer da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina CEE/SC N° 200 (SANTA CATARINA, 2016b) da “Resolução para a oferta de Escola Bilíngue e Internacional em Instituições Escolares de Educação Básica para o Sistema de Ensino do Estado de Santa Catarina”.

Na ótica destas autoras, o Brasil é um país multilíngue, fato que se deve ao caleidoscópio de línguas presentes no país (CAVALCANTI; MAHER, 2018). As autoras contribuem para a compreensão do painel linguístico brasileiro ao oferecer um panorama de políticas linguísticas que influenciaram a forma como se observa o multilinguismo no Brasil. Segundo as autoras, embora o Brasil tenha sofrido inúmeras tentativas de erradicar a diversidade linguística de sua população ou torná-la invisível, é um país multilíngue (CAVALCANTI, 1999; OLIVEIRA, 2009).

Uma das grandes regiões afetadas por estas questões é a Região Sul do Brasil, por condensar uma grande quantidade de imigrantes europeus que até a Segunda Guerra Mundial ainda mantinham muito de suas tradições, inclusive sua língua (MAILER, 2003). Contudo, outras concepções também florescem em território nacional entre elas a concepção de Educação Plurilíngue, a qual nos dedicaremos a seguir.

2.2.3 Educação Plurilíngue (EP)

O termo plurilíngue tem ganhado destaque no cenário internacional após seu uso no documento *The Council of Europe* publicado em 2001. Contudo, sincronicamente a esta ascensão surgem diversas indagações. Afinal, o que diferencia o plurilinguismo do bilinguismo e do multilinguismo? Em subseções anteriores a esta, discorreremos sobre multilinguismo, suas divergências e convergências conceituais. Nesta subseção, aprofundamos as questões relacionadas ao tema plurilinguismo.

Primeiramente, nos convém debruçar sobre este conceito tal qual é apresentado no documento do *The Council of Europe* (2001). Neste documento, é dada ênfase ao aspecto pessoal do plurilinguismo, ao passo que a experiência linguística do indivíduo se expande, este não as mantém separadas em compartimentos mentais distintos, mas as utiliza para a construção de uma competência linguística que se beneficia de todo o conhecimento e experiências adquiridas. Partes diferentes desta competência podem vir a se interrelacionar e interagir com a finalidade de alcançar uma comunicação efetiva (COUNCIL OF EUROPE, 2001). Neste sentido, os sujeitos podem explorar suas habilidades linguísticas mudando de uma língua para outra, ou utilizando de dialetos para que haja compreensão. Elementos linguísticos podem ser utilizados neste contexto, por exemplo, para proporcionar a compreensão de um texto, escrito ou falado, em uma língua desconhecida, através do reconhecimento de palavras de uso em comum em um novo formato.

Esta perspectiva engloba também indivíduos, com algum, ou quase nenhum, conhecimento em determinada língua que na ausência de um mediador podem vir a se comunicar utilizando outras línguas por eles conhecida, além de mecanismos e formas alternativas de expressão para linguística como: mímica, gestos, expressões faciais, entre outros (COUNCIL OF EUROPE, 2001).

Esta compreensão resulta na modificação dos objetivos da Educação Linguística, seu foco não mais se atém ao domínio da língua isoladamente, e ao ideal da equiparação ao falante nativo. O foco recai sobre o desenvolvimento de um repertório linguístico em que todas as habilidades linguísticas possam ser representadas. Uma das implicações deste parâmetro é a ampliação da oferta de línguas diversas em instituições educacionais a fim de que os estudantes tenham a possibilidade de desenvolverem competências plurilíngues (COUNCIL OF EUROPE, 2001).

No tocante às competências plurilíngues, Canagarajah (2009) nos apresenta cinco características centrais:

1. A proficiência em línguas não é conceitualizada individualmente, com competências separadas desenvolvidas para cada língua. O que se enfatiza é o repertório, a forma com que línguas diferentes constituem uma competência integrada.
2. A proficiência igual ou avançada não é esperada em todas as línguas.
3. O uso de línguas diferentes para propósitos distintos se qualifica como competência e o indivíduo não necessita usar todas as línguas para todos os propósitos.
4. A competência linguística não é tratada isoladamente, mas como uma forma de prática social e competência intercultural.
5. Há o reconhecimento de que os falantes desenvolvem a competência plurilíngue mais sozinhos (intuitivamente e por meio de práticas sociais) do que por meio de meios formais ou escolares.

O autor ainda difere as competências plurilíngues das multilíngues de duas formas. A primeira se endereça ao multilinguismo no âmbito social, referindo-se às línguas separadas por áreas ou localidades geográficas. Na sequência, tece relações acerca do multilinguismo no âmbito individual, que compartimentaliza as línguas faladas pelo indivíduo, constituindo dois ou mais monolinguismos separados em um indivíduo (CANAGARAJAH, 2009). Na ótica do autor, tanto o multilinguismo social quanto o individual mantêm as línguas distintas umas das outras. Marshall e Moore (2018) reiteram o posicionamento de Canagarajah (2009) fomentando as noções de social e individual como pontos-chave para a distinção desses conceitos. Na visão dos autores, as mudanças terminológicas diferenciaram multilinguismo como estudo do contato social da língua, enquanto o plurilinguismo se caracteriza como o estudo dos repertórios do indivíduo em línguas diversas (MARSHALL; MOORE, 2018).

Dessarte, o plurilinguismo, em contraponto ao multilinguismo ou bilinguismo, permite uma interação mais abrangente entre as línguas, além de fomentar uma interação mútua e mais dinâmica (CANAGARAJAH, 2009). Enquanto no multilinguismo ou bilinguismo as relações se dão de forma separada e bidimensional, as relações entre as línguas no plurilinguismo ocorrem de forma tridimensional e integrada, e não separadas.

Vallejo e Dooly (2020) contribuem para a discussão elucidando a necessidade de se opor ao entendimento aditivo da língua na questão plurilíngue. Neste viés, essa ideia aditiva corrobora o conceito de sistemas separados para cada língua, o que diverge dos conceitos fundamentais do plurilinguismo (VALLEJO; DOOLY, 2020).

No que se refere ao impacto do plurilinguismo aliado à educação, Marshall e Moore (2018) reiteram que o uso deste conceito provê ao educador lentes através das quais deve analisar o ensino e os espaços de aprendizagem. Através destas lentes, a língua e a cultura de uma pessoa não são compartimentalizadas, porém interrelacionam-se de forma complexa. Esse conceito holístico enfatiza esta interconexão do repertório linguístico e cultural (MARSHALL; MOORE, 2018).

O conceito de Educação Plurilíngue (EP) tem transformado a forma tradicional de ensino das línguas, reposicionando o seu foco para a competência parcial em múltiplas línguas, em detrimento à competência total em apenas uma língua (GARCIA; OTHEGUY, 2020). Neste interim, este conceito não tem apenas influenciado o ensino de línguas adicionais na Europa, mas também no desenvolvimento de metodologias como *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), que consiste no ensino da língua através do conteúdo, iniciando o quanto antes, portanto indo além do ensino tradicional em que a própria língua é o conteúdo da instrução (GARCIA; OTHEGUY, 2020).

Relativo à sala de aula, Piccardo (2018) nos instrui que uma sala de aula plurilíngue se constitui de professores e estudantes em busca de uma estratégia educacional que abrace e explore a diversidade linguística presente a fim de maximizar a comunicação e desta forma alcançar tanto a aprendizagem plurilíngue quanto a sensibilidade cultural (PICCARDO, 2018).

Em suma, plurilinguismo difere de bilinguismo e multilinguismo na sua ênfase ao contexto cultural do indivíduo. Nesta ótica, as línguas não se mantêm separadas, nem compartimentalizadas. Antes, formam uma competência comunicativa na qual todas as línguas interagem e contribuem, resultando em uma certa flexibilidade que lhe será útil para se comunicar com um interlocutor em particular (COUNCIL OF EUROPE, 2020). Este entendimento reverbera no conceito de língua franca presente na atual versão da BNCC (BRASIL, 2018) e no Parecer CNE/CEB 2/2020, que registra como assunto “Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue”.

No conceito de EP não há a mais a intenção de que o educando reproduza com perfeição um certo sotaque de um país reconhecido como detentor da língua alvo. Porém, espera-se que o estudante se aproprie desenvolvendo seu repertório linguístico no qual todas as línguas por ele conhecidas tenham espaço (COUNCIL OF EUROPE, 2001). Esta característica singular no conceito plurilíngue nos impulsionou a nele nos aprofundarmos a fim de construirmos pontes entre conceito e práxis pedagógicas.

2.2.3.1 Educação Plurilíngue no contexto brasileiro

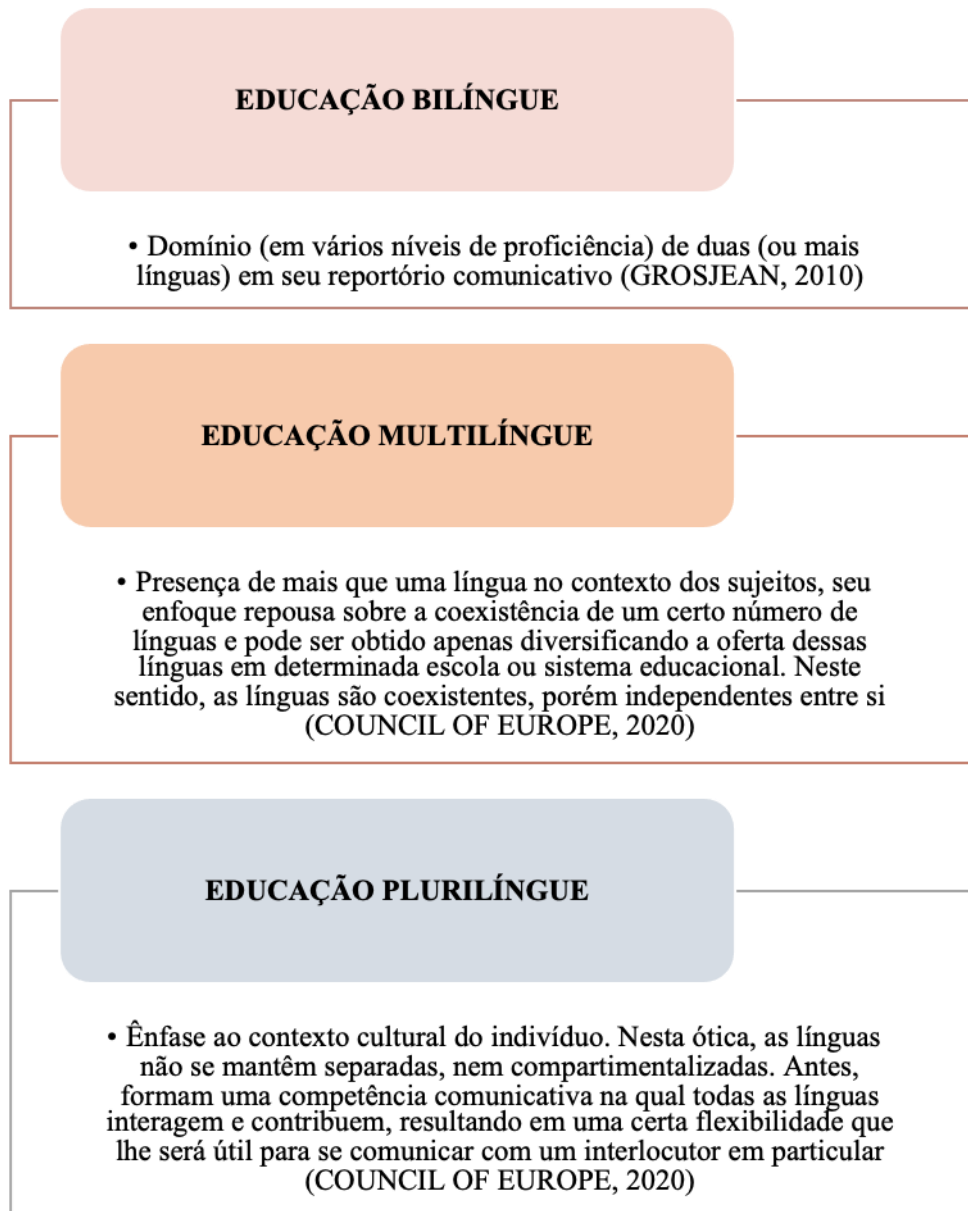
Embora a temática da EP não seja algo recente, pouco se tem publicado sobre o tema em território nacional. Gonzalez, considerando o caráter plurilíngue brasileiro, já trazia em 1989 em seus escritos a necessidade de abordar a temática. Em suas palavras, “Este panorama impõe que, no Brasil, haja múltiplas razões para se procurar o conhecimento de outras línguas, como canais de acesso às vivências estrangeiras que, de uma ou outra maneira, estão presentes nas contribuições para a formação da identidade nacional.” (GONZALEZ, 1989, p. 31).

Esta necessidade se denota através do posicionamento do documento oficial CNE/CEB 2/2020 que propõe “Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue” (BRASIL, 2020) e da BNCC (BRASIL, 2018) em relação ao ILF, o que complementa os objetivos da educação plurilíngue reforçando a necessidade por um aprofundamento maior no estudo destas concepções, assim como o aumento da produção científica nacional a respeito dos conceitos da EP.

Na atualidade, duas autoras que se constituem referência na temática são Maristela Pereira Fritzen e Luana Ewald, as autoras, prolíferas em suas publicações tem servido de apoio e embasamento para trabalhos relacionados ao plurilinguismo. Em seu campo de estudo desenvolvem questões de EP relacionadas à região de Santa Catarina. Gilvan Müller de Oliveira (2009) tece em seu trabalho intitulado “Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística” um panorama do plurilinguismo nacional.

Com esses conceitos, faz-se necessário que nos posicionemos, objetivando elencar subsídios para as análises dos dados gerados por esta pesquisa, a respeito dos quais dissertaremos no capítulo quatro. Na figura 1, sintetizamos nossos posicionamentos teóricos, a respeito da EB, EM e EP.

Figura 1 - Sínteses do nosso posicionamento acerca da Educação Linguística



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

3 NOSSOS ÓCULOS DE PESQUISA: PERCURSOS METODOLÓGICOS

Neste terceiro capítulo dispomos as escolhas metodológicas que tornaram possível este caminho, os óculos pelos quais lançamos o olhar sobre nosso objeto de pesquisa. Apresentamos os sujeitos, contexto no qual se encontram inseridos, os instrumentos utilizados para a geração dos dados, assim como o tratamento para posterior análise.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Inserida no campo da educação, nossa pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa com uma perspectiva etnográfica linguística (FRITZEN, 2012a). De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa tem como característica o agrupamento de diversas estratégias de investigação que possuem características em comum. Martins (2004, p. 292) afirma que “Se há uma característica que constitui a marca dos métodos qualitativos é a flexibilidade, principalmente quanto às técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas a observação que está sendo feita”.

Ao nos direcionarmos ao seu viés etnográfico, observamos que na pesquisa em educação, tudo o que acontece na escola é potencialmente significativo. Porém, existe a necessidade de identificar quais relações entre o interior e exterior da escola são mais fortes e qual relevância será atribuída aos acontecimentos. Desta forma, a pesquisa com perspectiva etnográfica deve ser considerada como um processo de investigação proposital guiado por um conjunto de técnicas, e não apenas um relato guiado por determinado conjunto de técnicas ou um processo intuitivo desprovido de reflexão (ERICKSON, 1984).

Neste sentido, o olhar da etnografia visa gerar compreensão mais aprofundada e detalhada sobre o campo de estudo, devido a sua característica mais flexível e sensível ao contexto social em que se insere (FRITZEN, 2012a). Desta forma, os instrumentos para geração de dados selecionados, observação, questionário e entrevista semiestruturada, foram utilizados no contexto das vozes e práticas desenvolvidas por professores do ensino bilíngue dos 1º, 2º e 3º anos da Escola Básica Municipal (EBM) com organização de Educação Bilíngue Professor Fernando Ostermann, pertencente à rede municipal de ensino do município de Blumenau/SC.

A presente pesquisa também se encontra pautada na contextualização da temática dos documentos oficiais selecionados no que tange as suas concepções de LI e EL. Esta abordagem foi utilizada na caracterização das leis nacionais, estaduais e municipais

relacionadas à Educação Bilíngue e ao Projeto Político Pedagógico da EBM Professor Fernando Ostermann, entre outros documentos, com o intuito de proporcionar posterior análise de relações com as práticas desenvolvidas pelos professores de inglês da EBM observada.

3.2 CONTEXTO SOCIAL E SUJEITOS

A presente pesquisa tem por contexto o município de Blumenau, pertencente ao estado de Santa Catarina. Localizado na região sul do Brasil, uma das características mais marcantes deste município é o forte histórico de imigração, principalmente por cidadãos de origem italiana e alemã, o que ocasionou uma diversidade de línguas e riqueza cultural (FRITZEN, 2012b). No entanto, Santa Catarina por duas vezes passou por processos de unificação de línguas, uma em 1911 e outra em 1937 (durante o Estado Novo). Este processo que visava a nacionalização da língua acarretou a proibição das línguas estrangeiras alemã e italiana, impondo a língua portuguesa como ‘língua legítima’ (OLIVEIRA, 2009).

Após, houve pálidas tentativas de resgate da língua e cultura germânicas, como a inserção da língua alemã como língua estrangeira no currículo de duas escolas da rede municipal nos anos de 1977 e 1978, e a implementação de projeto que estabeleceu a oferta da língua alemã em algumas escolas da rede estadual entre 1984 e 1985 (MAILER, 2003). Tais movimentos estiveram adormecidos até 2002, quando houve uma nova tentativa de resgate da língua e cultura alemãs por meio do projeto ‘Escolas Bilíngues’ proveniente dos esforços da respectiva gestão municipal.

Em 2005, esse projeto foi interrompido por questões de mudança governamental, sendo retomado apenas em 2018 (PROBST; FISTAROL; POTTMEIER, 2019). Essa retomada não se limitou apenas à língua alemã, mas também abarcou a língua inglesa e a língua brasileira de sinais (libras).

Imanente a este cenário linguístico foi estabelecida a Resolução do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina - CEE/SC N° 087, de 22 de novembro de 2016 (SANTA CATARINA, 2016b), visando oferecer orientações para a Educação Linguística no estado e caracterizar Escolas Bilíngues e Escolas Internacionais. Para divulgação destas informações foi elaborado pela Secretaria de Estado da Educação (SED) o folheto *Checklist* escola bilíngue e internacional disponível no anexo A.

Quanto ao território nacional, podem ser observadas movimentações como a organização do documento do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica

- CNE/CEB 2/2020, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Porém, embora este documento tenha sido aprovado em 09 de julho de 2020, ainda não entrou em vigor pois aguarda homologação do ministro da educação.

De acordo com o conjunto de orientações do documento oficial do Estado de Santa Catarina CEE/SC N° 087, as escolas bilíngues são caracterizadas como um ambiente em que se fala duas línguas ou mais, vivenciadas por experiências culturais em contextos diversos, objetivando a proficiência do estudante. Nesta modalidade é necessário que a escola possua vínculo com instituição certificadora que seja provedora de certificação e acompanhamento, renovando a certificação no tempo oportuno.

Art. 1º. Por Escola Bilíngue entende-se como sendo um ambiente em que se falam duas ou mais línguas, onde são vivenciadas por meio de experiências culturais, em diferentes contextos de aprendizado e número diversificado de disciplinas, de forma que o(a) aluno(a) incorpore ao longo do tempo o novo código como se fosse sua língua nativa. Requer ainda que a escola tenha vínculo com uma instituição certificadora que acompanhe o cumprimento dos critérios legais e que renove de tempos em tempos a certificação.
(SANTA CATARINA, 2016b, Art. 1º)

Uma das principais características das escolas bilíngues, neste contexto, é que, mesmo com a oferta da possibilidade do domínio de outra língua, a identidade cultural do país onde se insere é mantida, ou seja, a identidade brasileira. Conforme o artigo terceiro, “A Escola Bilíngue tem por concepção: manter a identidade cultural brasileira e oferecer a possibilidade do domínio da língua estrangeira.” (SANTA CATARINA, 2016b, Art. 3º). Esta escola, também segue as normas, regulamentações, calendário escolar e todas as diretrizes educacionais do território brasileiro. Contudo, a presente legislação não apresenta parâmetros de como esta Escola Bilíngue deve funcionar no tocante a como esta carga horária deve ser implementada tanto na língua portuguesa como em outras línguas.

Concomitantemente, o documento CNE/CEB 2/2020 estabelece que as escolas bilíngues se caracterizam por possuírem um currículo único e integrado ministrado em duas línguas de instrução, buscando o “desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas” (BRASIL, 2020, Art. 2º).

Em relação a carga horária, ainda de acordo com este documento, as escolas bilíngues devem administrar a seguinte carga horária: Educação Infantil e ensino fundamental, mínimo 30%, máximo 50% das atividades curriculares; Ensino médio, mínimo 20%, a escola poderá incluir itinerários formativos na língua adicional.

No tocante à avaliação dos estudantes de Escolas Bilíngues, este processo fica à critério da instituição educacional. Contudo, os estudantes devem realizar avaliações de

proficiência seguindo os padrões do *Common European Framework for Languages* (CEFR), no qual os estudantes da Escola Bilíngue devem atingir os seguintes resultados. O quadro 5 apresenta esses padrões de proficiência, conforme Brasil (2020).

Quadro 5 - Padrões de proficiência nas escolas bilíngues

Ano série	Porcentagem de estudantes	Nível mínimo
6º ano do Ensino Fundamental	Mínimo 80%	A2
9º ano do Ensino Fundamental	Mínimo 80%	B1
3º ano do Ensino médio	Mínimo 80%	B2

Fonte: BRASIL (2020)

Quanto aos professores atuantes nas Escolas Bilíngues, recomenda-se que possuam: Graduação em Pedagogia ou em Letras; licenciatura na área curricular em que atua na Educação Básica; comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no *Common European Framework for Languages* (CEFR); e Formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC).

Escolas Internacionais, ou Escolas Brasileiras com Currículo Internacional como consta no documento CNE/CEB 2/2020, são caracterizadas por parcerias com outros países, que incluem a adoção de materiais e propostas curriculares destes, promovendo currículos em língua portuguesa e línguas adicionais.

No entendimento do Estado de Santa Catarina, por sua vez, esta modalidade evidencia-se por atender as legislações de ambos os países, ministrando aulas no idioma do país estrangeiro, valorizando o pluralismo de ideias e emitindo ao final do curso uma dupla certificação ao estudante. Deve também estar ligada a uma entidade certificadora de reconhecimento internacional, além de ser reconhecida pelo país estrangeiro.

Art. 2º. Por Escola Internacional entende-se como sendo um espaço que deve atender aos preceitos da legislação educacional brasileira bem como do país estrangeiro. Deve ministrar aulas de imersão na língua do país estrangeiro, trabalhando e valorizando o pluralismo de ideias e culturas dos países envolvidos, emitindo, ao final do curso, dupla certificação. (SANTA CATARINA, 2016b, Art. 2º)

As escolas internacionais devem priorizar a identidade cultural do país estrangeiro fomentando o domínio da língua do país. Deve oferecer disciplinas e atividades na língua do país estrangeiro além de seguir as regulamentações brasileiras referentes a educação básica. A documentação, no entanto, embora estipule carga horária e quantidade de dias letivos a serem cumpridos, não é clara no que tange ao calendário escolar, se este deve seguir aos padrões brasileiros (início das aulas em fevereiro e encerramento em dezembro) ou o padrão do país

estrangeiro adotado pela Escola Internacional, ou quais elementos devem compor seu currículo deixando estas questões abertas à interpretação. Conforme o artigo quarto, “A Escola Internacional tem por concepção: manter a identidade cultural do país estrangeiro e o domínio da língua estrangeira.” (SANTA CATARINA, 2016b, Art. 4º).

No que tange à sua carga horária, na perspectiva do documento CNE/CEB 2020, a Escola Internacional deve seguir a legislação brasileira no que se refere à carga horária mínima para disciplinas obrigatoriamente ministradas na língua portuguesa, a carga horária para as demais disciplinas fica a critério da instituição.

No que se refere à avaliação, as escolas que seguem esta modalidade devem seguir os processos avaliativos estipulados pelos currículos internacionais, as disciplinas do currículo brasileiro deverão seguir a legislação nacional. Quanto à avaliação de proficiência e a formação do professor da Escola com Currículo Internacional, devem seguir os mesmos parâmetros das Escolas Bilíngues.

Outra questão que irrompe ao se pensar a Educação Bilíngue é a Escola com Programa Bilíngue e/ou Escola com Carga Horária Estendida em Língua Adicional¹⁷. Nem Escola Bilíngue, nem Escola Internacional, esta modalidade se encaixa no limbo de legislações da educação linguística. Sem legislação homologada que as ampare, essa modalidade de ensino aparenta ser a alternativa mais atraente às escolas que não desejam se comprometer com o cumprimento dos requisitos, ou questões financeiras e estruturais, necessárias para se tornarem bilíngues ou internacionais. porém desejam ser mais competitivas no mercado educacional.

Em Megale (2019) encontramos pistas do que consiste um Programa Bilíngue, em um de seus trabalhos a autora menciona o Programa Bilíngue como uma iniciativa que promove a maximização da exposição da criança a uma outra língua por meio de imersão (MEGALE, 2019). No entanto, como não há uma legislação específica para a regulamentação dos Programas Bilíngues, estes podem ser encontrados em diversos formatos, carga horária estendida, contraturno escolar, terceirizados, ou seja, em parcerias com grandes franquias do ensino de idiomas, entre outros formatos. Atualmente há uma miríade de empresas que fornecem material didático e formações para escolas que desejem aderir ao Programa Bilíngue.

A Escola com Carga Horária estendida em Língua Adicional e/ou Escola com Programa Bilíngue, de acordo com o documento CNE/CEB 2/2020, tem como principal

¹⁷ Estes dois termos são comumente utilizados de forma intercambiável para expressar uma modalidade educacional que não se encaixa em Escola Bilíngue, porém realiza esforços para promover o bi/plurilinguismo.

característica a promoção de um currículo escolar em língua portuguesa construindo pontes com o aprendizado de línguas adicionais. Este desenvolvimento, todavia, não ocorre de forma integrada e simultânea ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares.

Quanto à carga horária, o documento prevê que estas instituições ofereçam no mínimo três horas semanais de atividades na língua adicional. Seu currículo deve dispor tanto de disciplinas da Base Comum ministradas na língua portuguesa, como de disciplinas diversificadas ou projetos transdisciplinares ministrados na segunda língua. Nesta modalidade, os processos avaliativos se adequam ao currículo da Escola e o perfil dos professores deve seguir os mesmos requisitos da Escola Bilíngue e Internacional.

No município de Blumenau, além da forte presença de Escolas do Ensino Privado que se denominam Internacionais, Bilíngues ou possuem Programa Bilíngue, há a presença da Escola Bilíngue Pública. A implementação de EBMs bilíngues foi selada com a publicação do Decreto nº 11.850, de 24 de julho de 2018 (BLUMENAU, 2018b), que estabeleceu as primeiras EBMs bilíngues municipais, a EBM Professor Fernando Ostermann, com ensino bilíngue do par linguístico português-inglês, e a EBM Erich Klabunde, do par linguístico português-alemão.

Apesar de terem sido as primeiras a serem instituídas mediante o decreto acima, estas não se resumem às únicas EBMs de ensino bilíngue do município, que conta, até o presente momento, com quatro EBMs bilíngues do par linguístico português-alemão, treze EBMs bilíngues do par linguístico português-inglês e uma EBM bilíngue do par linguístico português-libras (BLUMENAU, 2022a).

Nesse contexto, uma EBM de ensino bilíngue do par linguístico português-inglês foi selecionada para os fins a que se dedica esta pesquisa. Esse microcosmo permitiu a observação das interações dos professores da educação bilíngue, suas vozes e práticas em interface às reverberações de conceitos de Língua Inglesa e Educação Linguística. No olhar de Fritzen (2012a), esses grupos sociais têm a potencialidade de produzir sentido para os eventos nos quais se inserem, e desta forma desafiar a compreensão do pesquisador. Esse grupo pode ser uma sociedade mais ampla, ou uma situação social singular, uma comunidade escolar, uma sala de aula, “[...] enfim, um grupo social cuja cultura e os modos de produzir sentidos para os eventos nos quais estejam engajados desafie o pesquisador a compreender.” (FRITZEN, 2012a, p.57).

3.2.1 Escola Básica Municipal Bilíngue Fernando Ostermann

O acervo digital Memória Digital: Educação (BLUMENAU, 2022b), nos informa que a EBM foi criada no ano de 1955, pelo então prefeito Hercílio Deeke e está situada à rua Otto Stutzer, nº43, bairro Boa Vista. A unidade iniciou suas atividades no ano de 1956 sob o nome de “Escola Isolada Professor Fernando Ostermann”. Este título deu-se em homenagem à Ferdinand Ostermann, primeiro professor a chegar à colônia de Blumenau. A primeira professora a lecionar na unidade foi a Prof^ª Maria Zimmermann. Em 1967, a escola teve seu nome mudado para “Escola Reunida Municipal Professor Fernando Ostermann”. Em 1968, passou a dispor de turmas da 1^a a 4^a série do primeiro grau. Em 1984, teve seu nome modificado pela terceira vez passando a se chamar “Escola Básica Municipal Professor Fernando Ostermann”.

Figura 2 - EBM Professor Fernando Ostermann, no início de suas atividades



Fonte: BLUMENAU: Memória Digital: Educação (2022b).

A EBM Professor Fernando Ostermann foi selecionada como objeto da presente pesquisa a partir de diálogo entre a pesquisadora, orientadora Prof.^a Dr.^a Cyntia Bailer, e equipe SEMED, nas pessoas de Caique Fernando da Silva Fistarol, Coordenador de Língua Inglesa e Organização Curricular da Educação Bilíngue e Maria Luiza de Oliveira, Diretora da Educação Básica. Essa decisão embasou-se no fato da instituição de ensino ter sido a primeira da rede pública municipal e se tornar bilíngue por meio do projeto criado pelo Decreto Municipal nº 11.850 (BLUMENAU, 2018b). Com base nesse decreto, a EBM passou a atividades na perspectiva bilíngue a partir do início de 2019, marco inicial do projeto, amparada conjuntamente pela Resolução nº 087/2016 do CEE/SC e posteriormente pelo

Parecer CNE/CEB 2/2020. Desta forma, considerando as necessidades e peculiaridades propostas por este trabalho, a instituição de ensino aparentou oferecer condições apropriadas para a condução da presente pesquisa.

Figura 3 - EBM Professor Fernando Ostermann atualmente



Fonte: EBM Professor Fernando Ostermann (2022c).

3.2.2 Sujeitos da pesquisa

Como sujeitos desta pesquisa foram selecionados seis professores, que trabalham do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental. A escolha das turmas se deu pela compreensão de que três turmas figuram um universo satisfatório para a análise proposta, já que a escola possui ensino bilíngue somente até o quarto ano do ensino fundamental, e o quarto ano até o momento do início da pesquisa ainda não possuía professor bilíngue contratado.

Os professores acima referidos encontram-se divididos em duplas: um pedagogo e um professor de inglês por turma. Este fato se dá pela organização interna que rege as EBMs bilíngues do município. Quanto à organização das aulas, na rotina das turmas consta o reconhecimento da data, dia da semana e clima. Informações como meses do ano, dia da semana e condições climáticas do dia são trabalhados em português e inglês. As crianças utilizam as duas línguas simultaneamente, e as vezes as misturam para possibilitar a comunicação quando não lembram de alguma palavra em português ou em inglês.

Os professores participantes possuem uma média de idade de 35,8 anos (26-51 anos), tendo lecionado em EBMs no período que varia de dois meses a 22 anos. Já sua atuação na

EBM Bilíngue Fernando Ostermann varia entre duas semanas e oito anos, até o momento da coleta de dados da pesquisa (março/2022). Desses seis professores, quatro afirmaram já ter lecionado no ensino fundamental em escolas do ensino privado.

No tocante à formação dos professores não bilíngues, todos os três professores possuem licenciatura em Pedagogia. Em relação aos professores bilíngues, temos os seguintes dados: um possui licenciatura em Letras Português/Inglês e dois possuem licenciatura em Letras Inglês. Nenhum dos professores possui curso de especialização relacionado à Educação Bilíngue. Porém, dos seis professores participantes, um está cursando especialização e quatro possuem especialização em outras áreas da educação. No que se refere à formação continuada, do universo de seis professores, quatro afirmaram ter participado formações por intermédio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) enquanto dois afirmaram não ter participado.

Quando questionados a respeito do seu conhecimento acerca dos documentos oficiais que regem a Educação Bi/Plurilíngue, através da pergunta 11 do questionário online (APÊNDICE C), apresentada abaixo:

11. Você conhece os documentos que regulamentam a Educação Bilingue? Você poderia citar quais?

Um professor informou possuir algum conhecimento relativo aos documentos, um professor informou ainda estar se apropriando dos documentos, enquanto quatro professores informaram possuir nenhum conhecimento relativo a tais documentos.

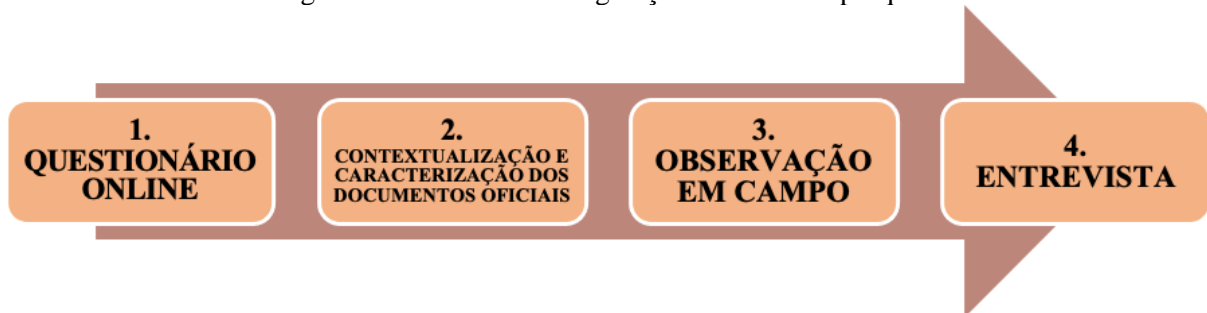
Dos professores bilíngues, em um universo de três professores apenas um afirmou já ter lecionado inglês em escola de idiomas. Em relação a exames de proficiência na Língua Inglesa, apenas uma professora bilíngue relatou ter feito o exame TOEFL. É válido ressaltar que a comprovação da devida habilitação e/ou proficiência do professor bilíngue é um requisito para sua atuação nas escolas do município (BLUMENAU, 2020).

3.3 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Para os fins a que se dedica esta pesquisa, nossos percursos metodológicos envolveram a identificação de concepções de Língua e Educação Linguística (EL) presentes nas vozes e práticas desenvolvidas pelos professores da escola bilíngue mencionada utilizando os seguintes instrumentos de geração de dados: questionário online, contextualização e

caracterização dos documentos oficiais, observação em campo e entrevista semiestruturada com professores da Educação Bilíngue, conforme disposto na figura 4.

Figura 4 - Instrumentos de geração de dados da pesquisa

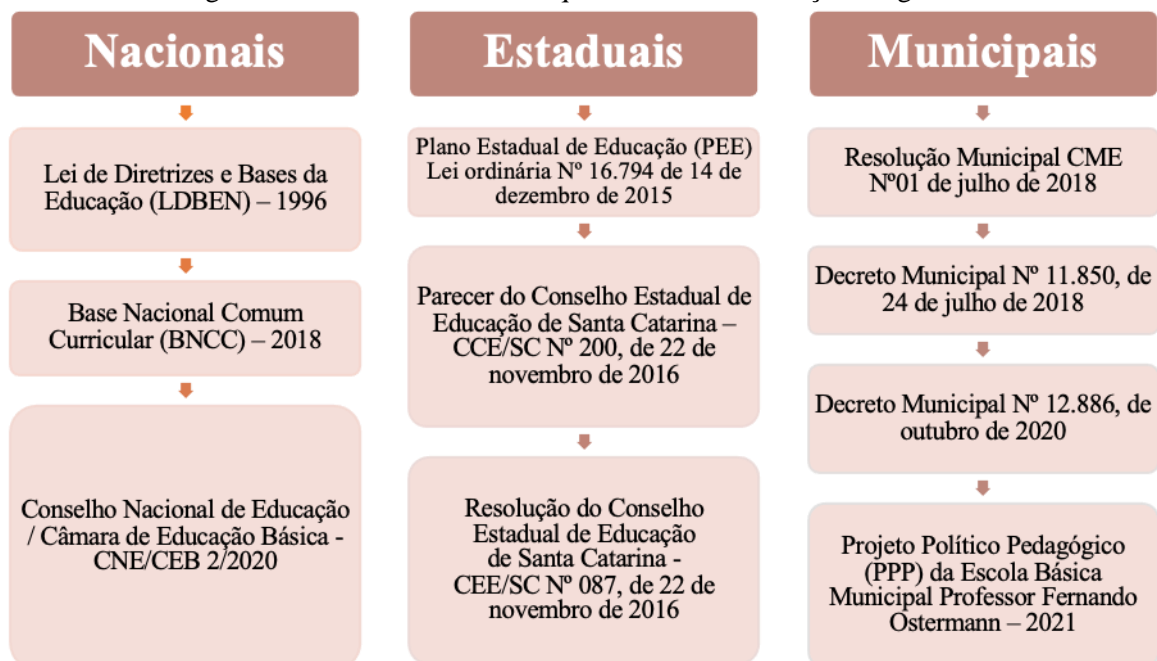


Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Para trazer à evidência concepções de Língua e EL, dedicamo-nos à fase de contextualização e caracterização dos documentos oficiais. Para tal, apropriamo-nos de dez documentos de EL no formato de: pareceres, resoluções e leis nacionais, estaduais e municipais relativas à Educação Bilingue, Multilíngue e Plurilíngue, assim como o Projeto Político Pedagógico da EBM de Educação Bilíngue Professor Fernando Ostermann.

Quanto à seleção destes documentos, o processo se deu com base no conteúdo: todos possuem regulamentações e/ou indicações para os desdobramentos da EL no contexto da educação básica brasileira, mais especificamente no ensino de línguas e/ou no ensino de inglês, conforme dispostos na figura 5.

Figura 5 - Documentos oficiais que norteiam a Educação Linguística



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A contextualização e caracterização destes documentos quanto às suas escolhas conceituais e posicionamentos referentes à LI e EL encontra-se desenvolvida no capítulo quatro desta dissertação.

Para que a pesquisa pudesse ser realizada, submetemos projeto para análise do Comitê de Ética, sendo aprovado pelo Comitê de Pesquisa do Centro Universitário FAI¹⁸, sob parecer número 5.100.252, que se encontra no Anexo B. Em campo, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A) aos potenciais participantes, que nele expressaram sua escolha de participar da pesquisa, de forma voluntária. E antes disso, os gestores da EBM Professor Fernando Ostermann autorizaram o desenvolvimento da pesquisa (APÊNDICE C).

Após o aceite dos professores participantes, foi aplicado um questionário, que teve como finalidade fornecer pano de fundo e contextualizar a pesquisa (APÊNDICE C). Após a aplicação do questionário, adentramos o campo para observar práticas desenvolvidas pelos professores. Essas aulas foram registradas por meio de diário de campo para posterior análise aprofundada¹⁹.

Como uma das fases finais deste processo, foi realizada entrevista semiestruturada (APÊNDICE D) individual com a finalidade de possibilitar uma compreensão mais aprofundada dos dados, permitindo a construção da análise de relações estabelecidas entre conceitos de Educação Bi/Plurilíngue presentes em documentos oficiais que regem a Educação Bi/Plurilíngue no país, estado e município e conceitos de presentes em práticas desenvolvidas por professores de inglês de uma instituição de ensino com organização bilíngue da rede pública municipal de Blumenau/SC.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Consequente ao movimento de geração de dados, partimos, apoiados em nosso aporte, para a tarefa de lançar sobre eles o olhar de forma reflexiva em busca de regularidades que pudessem deles aflorar. Esse olhar interpretativo “[...] envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205).

¹⁸ No momento em que esta pesquisa foi submetida o Comitê de Ética da FURB passava por diligência.

¹⁹ Detalharemos estes procedimentos na seção 4 deste capítulo.

Desta forma, nossa análise foi organizada de modo a evidenciar reverberações de concepções de Língua Inglesa (LI) e Educação Linguística (EL) em interface a documentos oficiais que regem a Bi/Plurilíngue no município de Blumenau/SC, bem como as vozes e práticas docentes.

Quanto aos seus instrumentos de geração de dados, este estudo abarca primeiramente uma contextualização e caracterização dos documentos na qual nos apropriamos e analisamos 10 documentos oficiais que regulamentam a EL no Brasil, estado e município. Além deste instrumento, em nosso percurso dispusemos de um questionário online aplicado aos seis participantes no início do percurso da pesquisa, constituído por onze questões exploratórias, organizadas em seis páginas no *GoogleForms*, com a finalidade de fornecer um pano de fundo para a pesquisa. Os dados foram organizados em categorias. A entrevista semiestrutura individual foi realizada presencial e remotamente, conforme a preferência do participante. No formato presencial, as respostas foram gravadas em arquivo de áudio, já no formato remoto em tempo real realizado via plataforma *Microsoft Teams*, a entrevista foi gravada na própria plataforma em formato de áudio e vídeo. Ambos os formatos somaram uma média de seis horas de gravação com os seis sujeitos. Esses dados foram posteriormente transcritos para análise totalizando dez páginas. Por fim, construímos um diário de campo somando 42 horas de observações de aulas de três turmas do ensino bilíngue, por um período de três meses. Esse material foi primeiramente escrito a mão e posteriormente digitalizado, convertendo-se em 16 páginas.

Após esse movimento de geração de dados, nos debruçamos sobre eles buscando refletir acerca do formato mais eficiente para a sua análise. Primeiramente, pensamos em dispor de 3 categorias de análise: 1. concepção de EL & concepção de LI; 2. Relações entre concepções e fala/prática docente; e 3. Relações intrínsecas com os documentos oficiais. Porém, cedo percebemos que essas categorias não davam conta da abrangência de nossos objetivos. Desta feita, optamos pela construção de categorias de análise mais detalhadas por objetivo específico, integrando a elas subcategorias e regularidades que desvendávamos no percurso do fazer pesquisa, conforme é apresentado no quadro 6.

Quadro 6 - Regularidades de análise de dados

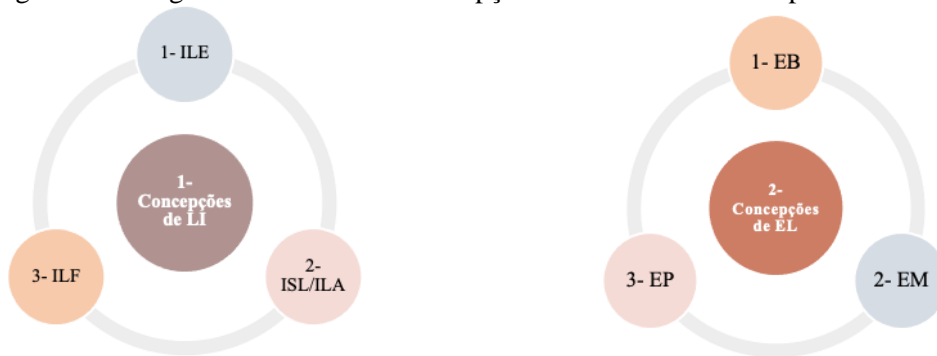
OBJETIVO GERAL: Tecer sínteses de concepções de língua inglesa (LI) e educação linguística (EL) presentes em documentos oficiais que regem a modalidade e nas vozes e práticas docentes com enfoque na Educação Plurilíngue.				
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS	OBJETO DE ANÁLISE	REGULARIDADES	APORTE TEÓRICO
i) evidenciar concepções de LI e EL em documentos oficiais que regem esta modalidade.	Documentos oficiais	Posicionamentos e escolhas conceituais marcadas no texto de leis, pareceres e resoluções.	Concepções de IL: INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (ILE); INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA (ISL); INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL (ILA); INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA (ILF) ----	Concepções de IL Jenkins (2007); Jenkins, Cogo e Dewey (2011); Jordão (2014); Friedrich e Matsuda (2010); El Kadri e Gimenez (2013); Fritzen e Nazaro (2016); Cook (2016). Concepções de EL Baker (2001); Hernaiz (2007); Oliveira (2009); Canagarajah (2009); Bathia e Ritchie (2012); Cenoz (2013); Cook (2016); Fritzen e Ewald (2016); Garcia, Lin e May (2017); Cavalcanti e Maher (2018); Marshall e Moore (2018); Vallego e Dooly (2020); Piccardo (2018); Grosjean (2018; 2010; 2022); <i>Council of Europe</i> (2020); Finger (2022); Garcia e Otheguy (2020); Megale (2019; 2020; 2021); Oliveira e Höfling (2021); Finger (2022).
ii) Identificar nas vozes e práticas docentes concepções LI e EL;	Entrevista semiestruturada individual e observação em campo	Posicionamentos e escolhas conceituais marcadas na fala e em práticas docentes.	Concepções de EL EDUCAÇÃO BILÍNGUE (EB); EDUCAÇÃO MULTILÍNGUE (EM); EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE (EP).	

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Para possibilitar a análise e responder ao primeiro objetivo desta pesquisa, optamos por organizar os documentos oficiais por sua abrangência geopolítica subdividindo-os em três esferas: nacional, estadual e municipal. Após esse movimento, em cada esfera, ordenamos os documentos por data, em ordem crescente, antes de prosseguirmos para a fase de análise. Posteriormente, apoiados em nosso aporte teórico realizamos análise de suas concepções de LI e EL. Inicialmente, elaboramos tabelas relacionando cada documento às suas concepções acrescentando excertos para melhor compreensão, e na sequência dialogamos com os excertos buscando evidenciar estes conceitos.

Ulteriormente, com a finalidade de respondermos ao segundo objetivo específico deste estudo, aglutinamos as falas dos professores e suas práticas registradas em diário de campo em dois grupos: 1. Concepções de LI, subcategorias: ILA, ISL/ILA e ILF; e 2. Concepções de EL, subcategorias: EB, EM, EP, conforme ilustrado na figura 6.

Figura 6 - Categorias de análise de concepções LI e EL nas vozes e práticas docentes



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Para conduzirmos a análise do grupo 1, utilizamos excertos das respostas apresentadas pelos professores participantes às questões 1, 2 e 3 da entrevista semiestruturada individual, além de excertos do diário de campo. Para analisarmos o grupo 2, fizemos uso das respostas dos professores às questões 4, 5 e 6 das entrevistas, igualmente aliadas aos excertos advindos do campo. As respectivas perguntas foram selecionadas devido ao seu conteúdo, as perguntas de 1 a 3 inquiram acerca das concepções de LI e sua presença na prática docente, enquanto as perguntas de 4 a 6 investigam conceitos de EL tanto à nível intelectual por parte do corpo docente quanto suas percepções práticas destes conceitos. Durante este percurso, buscamos tecer sínteses evidenciando reverberações destas concepções em interface aos contextos apresentados.

4 ANÁLISE DE DADOS




A análise dos dados qualitativos tem como produto o texto, a pesquisa qualitativa está baseada em texto e na escrita. Assim, escrever é uma questão central para os estudos territoriais qualitativos (FLICK, 2009). Neste sentido, o processo de sistematização da análise dos dados deve ser dirigido atentamente, considerando o aporte teórico do estudo. O autor deve promover harmonia entre seus objetivos de pesquisa, e referencial teórico, visando iluminar os dados da pesquisa (DE JESUS, 2019).

Para fins de organização, subdividimos este capítulo em duas seções, a primeira reporta nossa contextualização e caracterização dos documentos oficiais e visa satisfazer nosso primeiro objetivo específico: **i)** evidenciar concepções de LI e EL em documentos oficiais que regem esta modalidade. Para tanto, agrupamos os dez documentos oficiais em três esferas (nacional, estadual e municipal), que foram caracterizados, com base na literatura da área, a partir de suas escolhas e posicionamentos referentes à Língua Inglesa (LI) e Educação Linguística (EL).

Em nossa segunda seção, buscamos responder nosso segundo objetivo específico: **ii)** identificar nas vozes e práticas docentes concepções de LI e EL. Com este objetivo em mente, selecionamos excertos das questões de 1 a 6 da entrevista semiestruturada individual realizada com os professores participantes, bem como dados gerados por meio da observação em campo com registros em diário de campo para analisá-los a partir das lentes proporcionadas pelos aportes teóricos apresentados no capítulo dois desta dissertação.

No intuito de facilitar a compreensão dos dados e de sua análise, optamos por designar cores específicas e ícones para cada grupo de excertos, conforme dispostos na figura 7.

Figura 7 - Ícones designados para visualização de grupos de excertos

Documentos oficiais	
Voz dos professores	
Anotações do diário de campo	

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A Educação Linguística inserida no contexto da educação básica brasileira é regulamentada por documentos oficiais de abrangência nacional, estadual e municipal (BRASIL, 1996; 2017; 2020; SANTA CATARINA, 2015; 2016a; 2016b; BLUMENAU, 2018a; 2018b; 2020; 2021). Esses documentos contêm em seu escopo concepções de LI: ILE, ISL, ILA ou ILF e concepções de EL: Educação Bilíngue, Educação Multilíngue, Educação Plurilíngue. Tais concepções possuem o potencial de nortear práticas educacionais nesta modalidade, influenciando diretamente nos processos educacionais e práticas docentes (JORDÃO, 2014). Desta forma, para alcançar aos objetivos desta dissertação fez-se necessário dar profundidade ao conhecimento evidenciando concepções de LI e EL presentes nestes documentos oficiais, tal como nas vozes e práticas docentes da Educação Bi/Plurilíngue.

Como pavimento para a análise das concepções de língua inglesa evidenciadas, aportamo-nos em Friedrich e Matsuda (2010), Jenkins, Cogo e Dewey (2011) e Jordão (2014) que nos oferecem uma visão panorâmica dos contrapontos entre ILE, ISL/ILA e ILF. Também nos apoiamos na visão de Fritzen e Nazaro (2018) da ISL/ILA no cenário educacional de escolas públicas brasileiras.

Uma concepção de língua é antes de tudo um posicionamento, com Língua Estrangeira estrangeirizamos e inferiorizamos (JORDÃO, 2014), com Língua Adicional reconhecemos nossa herança adicionando a algo preexistente²⁰ (FRITZEN; NAZARO, 2018), com Língua Franca, reconhecemos que a língua nos possibilita acesso global (BRASIL, 2018). Nossas concepções moldam a forma como nos relacionamos com a língua e o que é esperado de um professor e seu estudante (CAVALCANTI, MAHER, 2018). Neste viés, concepções de língua podem ser entendidas como escolhas conscientes ou não.

Em relação à análise das concepções de EL, buscamos apoio em Grosjean (2010; 2022), Grosjean e Byers-Heinlein (2018), Megale (2019; 2020; 2021), Hernaiz (2007), Oliveira e Höfling (2021) no âmbito da Educação Bilíngue (EB). No tocante à Educação Multilíngue (EM), buscamos aporte em Bathia e Ritchie (2012), Cenoz (2013) e Cavalcanti e Maher (2018). No que tange à Educação Plurilíngue (EP), os autores que nos oferecem subsídios teóricos são Canagarajah (2009), Piccardo (2018), Marshall e Moore (2018), Vallejo e Dooly (2020), Garcia e Otheguy (2020), *Council of Europe* (2020), Finger (2022) e Fritzen e Ewald (2016).

Concepções de EL nos possibilitam a compreensão das dinâmicas envolvidas no uso e aquisição da língua. Estas concepções diferem entre si quanto ao posicionamento de seu

²⁰ O termo Língua Adicional é muitas vezes utilizado, no cenário brasileiro, como sinônimo de ISL (JORDÃO, 2014).

enfoque. Na EB, o foco se encontra no domínio (em vários níveis de proficiência) de duas (ou mais línguas) em seu repertório comunicativo (GROSJEAN, 2010; 2022; GROSJEAN; BYERS-HEINLEIN, 2018). Já na EM, a atenção se volta para a presença de mais que uma língua no contexto dos sujeitos, que apesar de coexistirem são independentes entre si, enquanto a EP se volta para o contexto cultural do indivíduo, em que a interação entre línguas gera uma nova competência comunicativa e certa flexibilidade que lhe será útil para comunicação (COUNCIL OF EUROPE, 2020).

A seguir, apresentamos nossa contextualização e caracterização dos documentos oficiais e análise de vozes e práticas docentes. Todos estes esforços rumo à compreensão têm como bússola os conceitos e teorias, sintetizados nos parágrafos anteriores, que constituem nossos óculos de pesquisa por intermédio dos quais enxergamos esta temática.

4.1 CONCEITOS DE LÍNGUA INGLESA (LI) E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA (EL) EM DOCUMENTOS OFICIAIS

A contextualização e caracterização dos documentos oficiais realizada nesta seção objetiva cristalizar expressões de propósito, proposta, objetivos e finalidade contidas nestes documentos, também procura caracterizar seus posicionamentos teóricos relativos a LI e EL. Para tal, selecionamos dez documentos oficiais que norteiam a EL na esfera nacional, estadual e municipal. Esses documentos se apresentam como pareceres, resoluções e leis relativas à Educação Bilíngue, Multilíngue e Plurilíngue, assim como o Projeto Político Pedagógico da EBM Professor Fernando Ostermann, conforme ilustra a figura 8.

Esta seleção de dez documentos baseou-se em seu conteúdo, pois apresentam regulamentações e/ou indicações para os desdobramentos da EL no contexto da educação básica brasileira, mais especificamente no ensino de línguas e/ou no ensino de inglês. Contudo, não se buscou o viés de políticas públicas ou educacionais, nos ativemos apenas ao teor conceitual em LI e EL e no que estes reverberam.

Figura 8 - Documentos oficiais

DOCUMENTOS NACIONAIS	DOCUMENTOS ESTADUAIS	DOCUMENTOS MUNICIPAIS
Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) – 1996	Plano Estadual de Educação (PEE) - Lei ordinária N° 16.794, de 14 de dezembro 2015.	Resolução Municipal CME N° 01, de julho de 2018.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – 2018	Parecer do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina - CCE/SC N° 200, de 22 de novembro de 2016.	Decreto Municipal N° 11.850, de 24 de julho de 2018.
Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica - CNE/CEB 2/2020	Resolução do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina - CEE/SC N° 087, de 22 de novembro de 2016.	Decreto Municipal N° 12.886, de outubro de 2020.
		Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Básica Municipal Professor Fernando Ostermann de 2021.

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Optamos por fragmentar os dados advindos destes documentos oficiais em três grandes categorias de análise, nomeadas por nós esferas, que levam em consideração sua abrangência geopolítica: esfera nacional, esfera estadual e esfera municipal (figura 9). A primeira esfera agrupa os documentos por sua abrangência nacional em território brasileiro enquanto a segunda os agrupa por sua abrangência estadual (SC) e a terceira os agrupa por sua abrangência local (município de Blumenau). Cada esfera possui duas subcategorias: 1. Concepções de Língua, especificamente Língua Estrangeira (LE), Segunda Língua (SL) e/ou Língua Adicional (LA) e Língua Franca (LF), e 2. Concepções de EL, Educação Bilíngue (EB), Multilíngue (EM) ou Plurilíngue (EP).

Figura 9 - Esferas de contextualização e caracterização dos documentos oficiais



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

No tocante às escolhas e posicionamentos relacionados às concepções de Língua Inglesa (LI) dos dez documentos oficiais selecionados para esta pesquisa, deparamo-nos com o seguinte resultado: cinco documentos manifestam a concepção de Língua Estrangeira (LE)

para se referir ao inglês, dois utilizam Língua Adicional (LA), um faz uso de Segunda Língua (SL), três identificam o inglês como Língua Franca (LF) e um documento não possui referência relacionada à concepção de Língua Inglesa (LI), apenas à Educação Linguística (EL). Quanto ao posicionamento em relação à Educação Linguística (EL), sete documentos fazem referência à Educação Bilíngue (EB), um menciona Educação Bilíngue (EB) associada a Educação Plurilíngue (EP), um documento menciona Educação Bilíngue (EB) relacionada à Educação Multilíngue (EM) e um documento menciona a Educação Plurilíngue (EP) vinculada à Educação Multilíngue (EM). Nas subseções a seguir, nossas análises são detalhadas.

Esses dados nos auxiliam a evidenciar concepções de Língua Inglesa (LI) e Educação Linguística (EL) e nos ajudam a alcançar o primeiro objetivo específico desta pesquisa, permitindo reflexões acerca das reverberações desses conceitos em interface aos documentos selecionados.

4.1.1 Documentos oficiais da esfera nacional

Pelo que nos foi possível observar até aqui, o Brasil possui uma trajetória complexa no que diz respeito à EL. Embora possua raízes plurilíngues, levando em consideração sua formação étnica, e a presença de línguas indígenas, língua portuguesa, línguas africanas, línguas de imigração como o italiano, o alemão e o polonês (GONZALEZ, 1989), essa característica plurilíngue sofreu diversas oposições ao longo de nossa história como nação, por intermédio de políticas linguísticas repressivas (CAVALCANTI; MAHER, 2018). Nesse ínterim, podemos observar a língua inglesa seguindo um percurso heterogêneo e complexo no panorama linguístico brasileiro. Tal complexidade tornou-se evidente ao analisarmos o conteúdo dos três documentos oficiais da esfera nacional que delimitam parâmetros e orientações para a EL no país, conforme disposto no quadro a seguir.

Quadro 7 - Síntese dos documentos da esfera nacional

	DOCUMENTO	CONCEITO DE LI	EXCERTO	CONCEITO DE EL	EXCERTO
ESFERA NACIONAL	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – 1996	LE	§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da Língua Inglesa e poderão ofertar outras <i>línguas estrangeiras</i> , em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017.) (BRASIL, 1996)	Apresenta concepção de EDUCAÇÃO BILÍNGUE exclusivamente no contexto do ensino de libras	Art. 79-C. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação <i>bilíngue</i> e intercultural às comunidades surdas, com desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021) (BRASIL, 1996)
	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – 2018	LF	“o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de <i>língua franca</i> .” (BRASIL, 2018, p 237, grifo nosso)	PLURILÍNGUE MULTILÍNGUE	“Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo <i>plurilíngue</i> e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, p 242, grifo nosso) “Nesse sentido, ao assumir seu <i>status</i> de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes <i>pluri/multilíngues</i> e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo.” (BRASIL, 2017, p 238, grifo nosso)
	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica - CNE/CEB 2/2020 (aguardando)	ILF ILA	“É nesse contexto que, dada a ausência de orientações nacionais, objetivamos uma educação plurilíngue envolvendo a língua portuguesa e <i>línguas adicionais</i> na educação básica.”	PLURILÍNGUE (Menciona Bilíngue e Plurilíngue, porém reconhece a EL como Plurilíngue)	

	homologação)		<p>(BRASIL, 2020, p 9, grifo nosso)</p> <p>“As demandas por normatização de educação bilíngue/multilíngue que chegam ao CNE se reportam essencialmente às chamadas línguas de prestígio, com destaque para o inglês, haja vista o seu caráter de <i>língua franca</i> na contemporaneidade.”</p> <p>(BRASIL, 2020, p 14, grifo nosso)</p>		<p>“Para isso, é preciso estabelecer em nível nacional: princípios, conceitos, valores e orientação pedagógica para uma educação <i>plurilíngue</i>.”</p> <p>(BRASIL, 2020, p 9, grifo nosso)</p>
--	--------------	--	---	--	---

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

No âmbito dos documentos oficiais nacionais que regem a EL em território brasileiro, a LDBEN destaca-se por seu aspecto diretivo, já que objetiva estabelecer diretrizes e bases para a educação nacional. Em relação à EL, mediante a Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003, foi derrubada a obrigatoriedade do ensino de uma língua moderna, tornando-a opcional. No entanto, em 2017 foi reintegrado o ensino da LI a partir do 6º ano do ensino fundamental (BRASIL, 1996). Este documento instituiu, ainda no mesmo ano, a obrigatoriedade do ensino da LI para estudantes do ensino médio, abrindo, também, a possibilidade de que se integrem outras línguas ao currículo.



§5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a *língua inglesa*.
(Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017.) (BRASIL, 1996, grifo nosso)



§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da *língua inglesa* e poderão ofertar outras *línguas estrangeiras*, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.
(Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017.) (BRASIL, 1996, grifos nossos)

No que se refere ao posicionamento do documento em relação à LI, foi possível observar no parágrafo 4º da Lei nº 13.415 de 2017 exposto acima, seu entendimento como língua estrangeira. Esse movimento transparece no ato de elencá-la, em conjunto com outras línguas de caráter optativo como o espanhol, no grupo de ‘línguas estrangeiras’. O caráter do inglês como LE infere que este possua grau de igualdade com as demais línguas (EL KADRI; GIMENEZ, 2013; JORDÃO, 2014), no entanto, neste documento a LI possui um grau de obrigatoriedade o que, em nossa ótica, a constitui como superior em algum nível às demais

línguas estrangeiras. Tal escolha gera, em nossa percepção, certa ambiguidade de posicionamentos, pois se por um lado inglês como LE, por definição nos é apresentado como equivalente em igualdade às demais línguas (JORDÃO, 2014), por outro lado é posicionado em local de destaque em decorrência de sua obrigatoriedade.

Ainda neste escopo, outro fator que nos chama a atenção é a falta de menção às questões culturais envolvidas no ensino da língua, o que nos leva a refletir sobre o enfoque a que este entendimento, de LE, nos remete, proporcionando um contexto de aquisição baseado na repetição, reforçando situações de ensino e aprendizagem focadas em normas preexistentes (JENKINS; COGO; DEWEY, 2011).

Quanto ao posicionamento de EL, nos foi possível detectar a ocorrência do termo EB, conforme excerto abaixo.



Art. 60-A. Entende-se por **educação bilíngue** de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras eficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021, grifo nosso)

Nas dezesseis vezes em que o termo EB aparece no documento, ele se refere exclusivamente à EB de surdos, no contexto do ensino de libras na educação especial. Desta forma, foi possível observar que EB referente à EL, não se apresenta neste documento, senão para identificar a educação especial de surdos.

Outro documento oficial nacional que rege a EL em território brasileiro é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), este documento de caráter normativo possui o intuito de definir o conjunto de aprendizagens essenciais, assegurando os direitos da aprendizagem apresentados no Plano Nacional de Educação. Também serve como referência para formulação dos currículos educacionais no território nacional, assegurando que estejam alinhados aos preceitos delimitados pelo país. No tocante ao entendimento do IL, a compreensão que transparece deste documento é a de ILF. Este posicionamento se denota nítido no excerto abaixo.



[...] o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco **da função social e política do inglês** e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de **língua franca**. (BRASIL, 2018, p. 241, grifos do original)

Neste excerto, nos é possível observar a posição de destaque da função social e política do inglês. Tal enfoque enaltece a funcionalidade da língua como facilitadora em um mundo globalizado e plural (JENKINS; COGO; DEWEY, 2011; EL KADRI; GIMENEZ, 2013; JORDÃO, 2014). Esse movimento tem, na ótica do documento em questão, sua culminância no caráter formativo de uma EL consciente e crítica em que há conexão intrínseca entre as questões pedagógicas e políticas.



Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter **formativo** que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas. (BRASIL, 2018, p. 241, grifo do original)

Ainda de acordo com o documento, três reverberações importantes surgem deste posicionamento: 1) revisão das relações entre as línguas; 2) ampliação da visão de letramento; e 3) abordagens de ensino. A revisão das relações entre as línguas se dá na perspectiva com a qual a LI é percebida no ambiente social e escolar. Nesta perspectiva, suas diferenças são concebidas como características legitimando a ideia de um inglês plural, desconstruindo a ideia de que o inglês ‘correto’ advém somente de países como os Estados Unidos e o Reino Unido.



Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos.

(BRASIL, 2018, p. 241)

Esta característica se denota fortemente no conceito de ILF tal como abrigado por Jenkins, Cogo e Dewey (2011), El Kadri e Gimenez (2013) e Jordão (2014). Dessarte, passa a não haver mais a noção de pertencimento da língua aos países nativos, todavia há uma tomada de posse da língua pelo sujeito sem o sentimento de autoridade por parte dos falantes nativos (RAJAGOPALAN, 2004), o que, segundo o documento, favorece uma EL voltada para a interculturalidade, uma das características da EP (COUNCIL OF EUROPE, 2001).



Mais ainda, o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo. (BRASIL, 2018, p. 242)

A segunda reverberação, ainda de acordo com o documento, diz respeito à ampliação da visão de letramento. Neste ínterim, a ILF se caracteriza também por seu aspecto híbrido gerando a necessidade de se levar em conta as práticas sociais e o mundo digital em suas diferentes formas de linguagem relacionadas ao letramento. Este posicionamento corrobora as questões discutidas pelo documento *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment* (COUNCIL OF EUROPE, 2001), relativas à EP no seu aspecto amplo e fluido que o torna um ‘bem simbólico’ cujo objetivo final é a comunicação.



Nesse sentido, ao assumir seu *status* de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo. (BRASIL, 2018, p. 242)

A terceira reverberação perpassa as abordagens de ensino. Neste sentido, parece haver uma desconstrução de crenças relativas à superioridade do inglês padrão, ou de alguma variante específica. O documento recomenda acolhimento às formas diversas de expressão, que anteriormente seriam consideradas incorretas, como podemos observar no excerto a seguir.



Por fim, a terceira implicação diz respeito a abordagens de ensino. Situar a língua inglesa em seu *status* de língua franca implica compreender que determinadas crenças – como a de que há um “inglês melhor” para se ensinar, ou um “nível de proficiência” específico a ser alcançado pelo aluno – precisam ser relativizadas. Isso exige do professor uma **atitude** de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua, como o uso de *ain't* para fazer a negação, e não apenas formas “padrão” como *isn't* ou *aren't*.

(BRASIL, 2018, p. 242, grifo do original)

Neste sentido, as abordagens de ensino pelas lentes da língua franca passam a buscar subsídios na cultura, o que promove rupturas nas expectativas relativas à ‘correção, precisão e proficiência linguística’. Esta abordagem influi diretamente no perfil de atividades, metodologias e práticas docentes tradicionais ao ensino da língua. Novas formas de falar e comunicar se integram buscando gerar uma competência comunicativa mais ampla (PICARDO, 2018; COUNCIL OF EUROPE, 2020; GARCIA; OTHEGUY, 2020; MARSHALL; MOORE, 2018; VALLEJO; DOOLY, 2020).



Ou seja, o *status* de inglês como língua franca implica deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à “correção”, “precisão” e “proficiência” linguística. (BRASIL, 2018, p. 242)

Tal abordagem alia-se ao entendimento de mundo plurilíngue contido nas competências específicas de língua inglesa para o ensino fundamental, o que demarca mais uma vez o posicionamento deste documento em relação à EL como Educação Plurilíngue em seus objetivos.



COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um *mundo plurilíngue* e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 246, grifo nosso)

O documento oficial de esfera nacional que nos propomos a contextualizar e caracterizar é o do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB 2/2020 que, embora tenha sido organizado em 2020, não obteve homologação por parte do ministro da educação até o presente momento. Este documento oferece Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, e trata temas como organização curricular de escolas bilíngues, escolas de currículo internacional e escolas com carga horária estendida em língua adicional, suas respectivas cargas horárias, processos avaliativos e perfil do professor dessas modalidades.

No tocante aos seus posicionamentos acerca de IL e EL, o documento abre suas discussões reconhecendo o status de língua franca do inglês e demarca tanto demandas do Conselho Nacional de Educação como demandas da educação bilíngue e multilíngue.



As demandas por normatização de educação bilíngue/multilíngue que chegam ao CNE se reportam essencialmente às chamadas línguas de prestígio, com destaque para o *inglês*, haja vista o seu caráter de *língua franca* na contemporaneidade. (BRASIL, 2020, p.14, grifos nossos)

Posteriormente, aponta dados sobre o crescimento das escolas bilíngues privadas, e ao ressaltar a grande porcentagem de estudantes que frequentam a rede pública (80%), salienta nesta disparidade uma desvantagem dos estudantes da rede. Prossegue frisando indícios do interesse de famílias de diferentes classes sociais por esta modalidade e sugerindo que a EL pode vir a ser uma forma de lutar contra a desigualdade e a falta de acesso a línguas, processos interculturais e novas perspectivas da educação. Até este momento, o documento se refere a EL como bilíngue/multilíngue. Contudo, embora apresente estas demarcações, o assunto do Parecer é “Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de *Educação Plurilíngue*” (2020, p. 1, grifo nosso) e o documento aponta a existência de ‘práticas da educação plurilíngue’ na rede pública de ensino em território nacional que são incumbidas de reduzir estas desigualdades educacionais ‘no aprendizado de línguas e cultura’, conforme excerto a seguir.



Entretanto, existem inúmeras *práticas de educação plurilíngue* nas redes públicas de ensino brasileiras. Essas Diretrizes objetivam orientar para a redução das desigualdades educacionais no aprendizado de línguas e cultura (BRASIL, 2020, p.14, grifo nosso)

O documento aponta os benefícios da formação bilíngue/plurilíngue, utilizando-se dos dois termos de forma intercambiável. Este ato se torna perceptível ao observarmos que os mesmos benefícios são citados tanto para a ‘formação bilíngue’ quanto para a ‘formação plurilíngue’. Este posicionamento, embora pareça confuso, não é incomum nas conceituações de bilíngue e plurilíngue, Pinto (2013), Piccardo (2018), Marshall e Moore (2018), Vallejo e Dooly (2020), Garcia e Otheguy (2020) e *Council of Europe* (2020), nos advertem que o uso desses termos de forma intercambiável ocorre em diversas situações conforme a filiação teórica do autor em questão.



Há estudos que apontam para os benefícios cognitivos, econômicos e sociais da formação *bilíngue/plurilíngue*. (BRASIL, 2020, p14, grifo nosso)

Dessarte, quando avançamos na leitura do documento é possível perceber em seu teor uma preferência pelo plurilinguismo, em seus argumentos encontramos que a preferência por esse termo ocorre devido a um movimento de migração para conceitos mais modernos gerados no século XX que, de certa forma, superaram os conceitos de bilinguismo.



No final do século XX, a busca pela simetria, modelos únicos e universais foram se revelando frágeis e inconsistentes para aprendizagem de línguas adicionais. Contemporaneamente, operou-se a **preferência pela perspectiva do bilinguismo para o plurilinguismo**. (BRASIL, 2020, p. 16, grifo nosso)

Porém, logo após optar pelo termo plurilíngue, podemos observar um retorno à prática de equipará-los, neste aspecto ambos os termos EP e EB ressurgem lado a lado em suas implicações no aprendizado de uma língua adicional com enfoque em ‘uso estruturado em conteúdos e contextos culturais relevantes’.



Nesse sentido, **educação plurilíngue ou bilíngue** implica menos o ensino de língua e mais o aprendizado da língua adicional pelo uso estruturado em conteúdos e contextos culturais relevantes.

(BRASIL, 2020, p.16, grifo nosso)

Novamente voltando-se para o uso de EB, o documento admite ‘projetos de educação bilíngue’ desde que possuam parâmetros que tornem realidade suas propostas educacionais, o que denota certa dualidade nos posicionamentos conceituais.



Isso não é empecilho para que **“projetos de educação bilíngue”** explicitem os seus pressupostos teóricos, as suas metodologias, os seus materiais didáticos e um currículo em consonância com a existência de quadros profissionais capazes de tornar realidade a sua proposta educacional para os seus estudantes. De fato, é condição *sine qua non!*” (BRASIL, 2020, p.17, grifo nosso)

Logo após, o documento discorre a respeito das características da EP, ressaltando seus benefícios, ocasionados pela multiplicidade de perspectivas culturais, como o de permitir maior entendimento de nossas próprias culturas e línguas a partir da exposição a outras culturas e línguas, este posicionamento corrobora com as ideias conjecturadas pelo documento *Council of Europe* (2020). Neste trecho, novamente, é possível notar uma tendência a um posicionamento favorável à EP.



É que o aprendizado de outras línguas, na **perspectiva plurilíngue**, remete à multiplicidade de perspectivas culturais – dentro e fora do território nacional. Desse ponto de vista, a educação plurilíngue pode iluminar o fato de que o modo como vivemos e entendemos o mundo é signatário de uma cultura – conjunto de conhecimentos, costumes, crenças, pressupostos, valores e visões de mundo que comportam igualmente analogias e diferenças, interna e externamente. Ser exposto a uma outra cultura, outras línguas, permite maior entendimento da nossa própria e nos torna mais aptos à cidadania requerida pelo século XXI.

(BRASIL, 2020, p.17, grifo nosso)

Após citar exemplos de diversos casos de escolas bilíngues públicas brasileiras que obtiveram êxito, o documento se mostra crédulo na possibilidade de êxito de ‘projetos de educação plurilíngue’. Porém, deixa a critério de cada escola possíveis adequações que estes projetos deverão sofrer para se adaptarem à realidade local.

Ao citar os benefícios de tais projetos, ressalta a possibilidade da ‘ampliação do desenvolvimento linguístico e cultural dos seus estudantes’, este enfoque, novamente tende para os conceitos de EP no tocante à interação mútua e dinâmica entre língua e cultura (MARSHALL; MOORE, 2018; CANAGARAJAH, 2009). Dessarte, língua e cultura não se compartimentalizam, mas interrelacionam-se. Tal interconexão se dá no território do repertório linguístico e cultural (VALLEJO; DOOLY, 2020; MARSHALL; MOORE, 2018).



Esses e outros exemplos exitosos permitem vislumbrar modelos possíveis de **projetos de educação plurilíngue** para as redes públicas do país. Cada localidade saberá adequar os recursos disponíveis a projetos que possibilitem ampliação do desenvolvimento linguístico e cultural dos seus estudantes. (BRASIL, 2020, p.19,

grifo nosso)

Por fim, o documento arquiteta recomendações ao Ministério da Educação. Nesta parte, é possível notar continuidade na coexistência dos termos bilíngue/bilinguismo e educação plurilíngue (EP). Esta dinâmica que, como nos foi possível observar até aqui, permeia o documento e mais uma vez se manifesta, desta feita utiliza-se do termo bilinguismo para relacionar instituições de Ensino Superior ‘de reconhecida notoriedade na área do bilinguismo’, enquanto o termo Educação Plurilíngue é doravante usado para identificar a modalidade educacional que se objetiva alcançar.



3.1) Recomenda-se ao MEC e às redes públicas de ensino o estabelecimento de parcerias com instituições de Ensino Superior de reconhecida notoriedade **na área de bilinguismo** a fim de **promover políticas de educação plurilíngue**.

3.2) Recomenda-se ao MEC:

- 3.2.1. criação de espaço e condições para o desenvolvimento de plataforma digital com materiais e recursos didáticos para *educação plurilíngue*;
 - 3.2.2. fomento à política de *educação plurilíngue* envolvendo formação inicial e continuada de professores nas Instituições de Educação Superior (IES);
 - 3.2.3. fomento a bolsas de estudo e a pesquisas acadêmicas interdisciplinares em programas de pós-graduação em modalidades de *educação plurilíngue*;
 - 3.2.4. criação ou adoção de padrões de avaliação e de certificação de proficiência para docentes em nível nacional;
 - 3.2.5. criação ou adoção de padrões de avaliação e de certificação de proficiência linguística e em conteúdos para estudantes em nível nacional;
 - 3.2.6. criação de política nacional de avaliação para *educação plurilíngue*.
- 3.3) Recomenda-se ao MEC a revisão e modernização dos cursos de Pedagogia, Letras e demais licenciaturas visando formar docentes para as demandas decorrentes desta Diretriz.
(BRASIL, 2020, p.20, grifos nossos)

À vista disto, nos foi possível observar que tanto os termos bilíngue como plurilíngue são largamente utilizados no documento em questão. Por vezes, aparentemente, como sinônimos, principalmente no início do documento. Contudo, à medida em que prosseguimos na leitura, parece-nos que bilíngue/bilinguismo tem sido mais amplamente utilizado para descrever uma área de estudo ou instituições, e plurilíngue/plurilinguismo possuem uma presença mais marcada relacionada à práxis na educação. Desta feita, observamos que o termo educação plurilíngue e suas premissas foram utilizados ostensivamente para fundamentar a construção dos objetivos, aprendizagens e alvos a serem alcançados pela Educação Linguística brasileira.

4.1.2 Documentos oficiais da esfera estadual

O estado de Santa Catarina, possuidor de rica trajetória linguística devido aos intensos movimentos de imigração (PISETTA, 2018), por meio do projeto “Reintrodução e Diversificação de Ofertas do Ensino de Línguas Estrangeiras no Primeiro e Segundo Grau da Rede Pública Estadual de Santa Catarina” contemplou sete escolas pertencentes à rede pública municipal e estadual foram com o ensino do alemão como disciplina opcional no currículo 1984 e 1985, demarcando o início de um movimento contínuo de reintegração cultural das línguas de imigração e posteriormente da expansão da EB pública (PROBST; FISTAROL; POTTMEIER, 2019).

Para dar estrutura a estes projetos, e para nortear as práticas docentes do estado foi-se construindo ao longo do tempo uma política educacional linguística, da qual selecionamos três documentos para análise, conforme síntese no quadro 8.

Quadro 8 - Síntese dos documentos da Esfera Estadual

	DOCUMENTO	CONCEPÇÃO DE LI	EXCERTO	CONCEPÇÃO DE EL	EXCERTO
ESFERA ESTADUAL	Plano Estadual de Educação (PEE) -Lei ordinária Nº 16.794, de 14 de dezembro 2015.	Não apresenta concepção de LI marcada explicitamente no texto	-	BILÍNGUE/ MULTILÍNGUE	1.10 Priorizar o acesso à educação ... assegurando a educação <i>bilíngue</i> para crianças - ... nessa etapa da educação básica [...] 2.15 Fomentar as tecnologias educacionais inovadoras das práticas docentes que assegurem a alfabetização, a partir de realidades linguísticas diferenciadas em comunidades <i>bilíngues</i> ou <i>multilíngues</i> , favorecendo a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos estudantes, segundo as diversas abordagens metodológicas. (SANTA CATARINA, 2015, grifo nosso)
	Parecer do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina - CCE/SC Nº 200, de 22 de novembro de 2016.	ILE	Oferecer disciplinas e atividades na <i>língua estrangeira</i> adotada pela instituição; (SANTA CATARINA, 2016a, grifo nosso)	BILÍNGUE	Ter o PPP expresso em uma Matriz Curricular contendo as disciplinas, conforme a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais próprias à etapa de ensino pretendida, e as demais necessárias ao intento da Escola <i>Bilíngue</i> [...] (SANTA CATARINA, 2016 ^a , grifo nosso)
	Resolução do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina - CEE/SC Nº 087, de 22 de novembro de 2016.	ILE	Art. 3º. A Escola Bilingue tem por concepção: manter a identidade cultural brasileira e oferecer a possibilidade do domínio da <i>língua estrangeira</i> . (SANTA CATARINA, 2016b, grifo nosso)	BILÍNGUE	Art. 3º. II - Ter o PPP expresso em uma Matriz Curricular que demonstre todas as disciplinas conforme a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais próprias à etapa de ensino pretendida, e as demais necessárias ao intento do ensino ministrado na Escola <i>Bilíngue</i> ... (SANTA CATARINA, 2016b, grifo nosso)

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Em relação ao posicionamento desses documentos da esfera estadual, temos a lei ordinária nº 16.794, que foi sancionada em 14 de dezembro 2015, que dispõe acerca do Plano Estadual de Educação para o decênio de 2015 a 2024. Este documento estabelece uma série de medidas visando à consolidação do cenário educacional no estado de Santa Catarina.

Como parte de sua extensão encontra-se um anexo único que propõe 19 metas e suas respectivas estratégias para a educação no estado durante referido decênio (SANTA CATARINA, 2015).

No âmago desse documento, nos foi possível observar um posicionamento favorável aos conceitos de Educação Bilíngue. Contudo, este documento não explicita abertamente seu posicionamento relativo ao inglês como língua. Em sua estrutura, a referida lei menciona o termo bilíngue sete vezes, porém destas cinco se referem à educação de surdos em libras e apenas duas ao ensino de outras línguas, como o inglês. Já o termo multilíngue aparece apenas uma vez para identificar comunidades que se utilizam de várias línguas para a comunicação.

Encontramos as primeiras pistas dos conceitos de EL neste documento inseridas nas estratégias da meta **número um**, que propõe a universalização da educação infantil na pré-escola, e ampliação da oferta de educação infantil em creches. Em sua **estratégia 1.10**, é possível verificar o fomento ao atendimento educacional e a intenção de assegurar a educação bilíngue para crianças.



1.10 Priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar às crianças com deficiência, transtornos do espectro do autismo, transtorno do *deficit* de atenção com hiperatividade e altas habilidades/superdotação, assegurando a **educação bilíngue** para crianças - público da educação especial e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica. (SANTA CATARINA, 2015, p.4, grifo nosso)

Entretanto, não há maiores pistas do que se entende por esta EB, se é referente à educação de pessoas surdas ou às outras línguas como o inglês. No contexto do corpo do documento, por estar posicionado próximo a questões da educação especial, uma possibilidade de compreensão é que este termo inserido neste contexto esteja se referindo ao ensino de libras e não a outros idiomas.

Outra pista detectada encontra-se na meta **número dois**, que remete à universalização e fomento do ensino fundamental. Na **estratégia 2.15** nos foi possível verificar o uso dos termos **bilíngue e multilíngue** para se referir a realidades linguísticas de diferentes comunidades.



2.15 Fomentar as tecnologias educacionais inovadoras das práticas docentes que assegurem a alfabetização, a partir de realidades linguísticas diferenciadas em **comunidades bilíngues ou multilíngues**,

favorecendo a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos estudantes, segundo as diversas abordagens metodológicas. (SANTA CATARINA, 2015, p.7, grifo nosso)

Esta meta fomenta o uso de tecnologias educacionais e práticas docentes inovadoras como meios para assegurar o processo de alfabetização tendo em vista as ‘realidades linguísticas’ destas comunidades. Neste sentido, levando em conta estas realidades, o uso distinto que se faz dos termos comunidades bilíngues ou comunidades multilíngues pode vir a transparecer a noção de que comunidades bilíngues seriam aquelas que utilizam em seu cotidiano de duas línguas e comunidades multilíngues seriam comunidades que em seu cotidiano se utilizam de três ou mais línguas. Esta compreensão embasada em prefixos ‘bi’ para duas línguas e ‘multi’ para várias é amplamente discutido por Cenoz (2013). O autor elucida três posicionamentos acadêmicos em relação a estes termos, conforme sintetizamos na seção 2.2.2 desta dissertação.

Encontramos uma pista subsequente na meta **número sete**, que visa promover a qualidade da educação básica em todas as suas etapas e modalidades. Em sua **estratégia 7.21** encontramos o termo **oferta bilíngue**, que se refere à oferta de língua portuguesa e língua materna em comunidades indígenas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.



7.21 Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e a preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais, e as formas particulares de organização do tempo; a **oferta bilíngue** na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa [...].

(SANTA CATARINA, 2015, p.21, grifo nosso)

No que tange à lei ordinária nº 16.794 (SANTA CATARINA, 2015), nos foi possível observar que seu posicionamento em relação à EL permeia os campos da EB. Contudo, este posicionamento se limita às línguas tradicionais de comunidades como as tribos indígenas e quilombos, não nos foi possível identificar referências a línguas mais abrangentes como o inglês ou atenção dada a movimentos de globalização. Outrossim, o documento utiliza por vezes o termo bilíngue para expressar o uso de duas línguas e multilíngue para expressar o uso de um número maior de línguas.

Este posicionamento nota-se divergente do que pode ser encontrado em documentos oficiais mais recentes da esfera nacional, como a BNCC (BRASIL, 2018) e o parecer CNE/CEB 2/2020 (BRASIL, 2020), nos quais há nítidas movimentações para o uso cada vez mais extensivo dos termos plurilíngue, plurilinguismo e educação plurilíngue.

Relativo aos documentos oficiais Parecer do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina - CCE/SC N° 200, de 22 de novembro de 2016 (SANTA CATARINA, 2016a) e Resolução do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina -CEE/SC N° 087, de 22 de novembro de 2016 (SANTA CATARINA, 2016b), ambos registram seu posicionamento em relação à LI como LE e quanto à EL, demarcam sua escolha pela EB.

Estes documentos regulamentam conjuntamente a oferta de Escola Bilíngue e Internacional em Instituições Escolares de Educação Básica para o Sistema de Ensino do Estado. Em seu corpo, preconizam a democratização do ensino de idiomas e se apresentam como frutos de um esforço coletivo do estado para regulamentação destas modalidades educacionais.

Em seus objetivos para a EL, o parecer nos traz o ato de aprender outras línguas e outras culturas como requisitos essenciais e justifica este posicionamento mencionando uma interdependência gerada pela globalização. A atenção denotada às questões culturais como requisitos essenciais se assemelha com maior intensidade à definição de EP (CANAGARAJAH, 2009; PICCARDO, 2018; MARSHALL; MOORE, 2018; VALLEJO; DOOLY, 2020; GARCIA; OTHEGUY, 2020; COUNCIL OF EUROPE, 2020), diferindo-se de seu posicionamento assumido de EB.



Aprender outras línguas bem como apreender outras culturas são requisitos essenciais aos cidadãos globais do século XXI. A intensificação da mobilidade populacional ao redor do mundo, do contato intercultural entre cidadãos das mais diversas origens e dos avanços tecnológicos resultou numa acirrada interdependência social, econômica e política global com implicações para escola. (SANTA CATARINA, 2016a, p. 6)

O documento também ressalta as questões culturais afirmando que a diversidade cultural e linguística deve ser vista como recurso ou bem cultural que deve orientar a estrutura curricular. No excerto a seguir, as características relacionadas à EP ficam ainda mais evidentes visto que o arcabouço cultural se faz muito mais evidente em EP que na EB.



[...] é preciso atentar para conteúdos que desenvolvam não somente as especificidades das diversas áreas do conhecimento, mas que também proporcionem oportunidades para discussões críticas sobre questões que afetam diretamente a nossa sociedade. (SANTA CATARINA, 2016a, p. 6)

Este posicionamento que abarca não somente conhecimentos técnicos, mas também capacitação relativas a questões culturais para discussões críticas, traz uma certa ambiguidade, pois esta característica da diversidade cultural linguística e posicionamento críticos são fundamentos encontrados primordialmente na concepção de Língua Adicional ou/e Língua Franca (EL KADRI; GIMENEZ, 2013; JORDÃO, 2014), o que pode revelar uma certa falta de clareza em relação às concepções adotadas no documento.

A resolução segue a mesma tendência em seu conteúdo. Em seu artigo 3º, define a concepção de EB demarcando a concepção de língua como LE.



Art. 3º. A *Escola Bilíngue* tem por concepção: manter a identidade cultural brasileira e oferecer a possibilidade do domínio da *língua estrangeira*. (SANTA CATARINA, 2016b, grifos nossos)

O documento prossegue demarcando sua escolha de concepção em seu artigo 5º, que delimita as características da escola bilíngue. Tal posicionamento se torna ainda mais cristalino nas alíneas I, VI e IX, nas quais preconiza carga horária para o ensino, a habilitação dos profissionais e a oferta de disciplinas e atividades na língua estrangeira.



Art. 5º. A escola que pretende ofertar ensino com características da Escola Bilingue, coerente com o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), deve:

I - Apresentar Matriz Curricular com carga horária mínima de 800 (oitocentas) horas anuais, distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, sendo estas destinadas às disciplinas em Língua Portuguesa (Base Nacional Comum e Parte Diversificada, obrigatórias), complementadas com a carga horária que contemple a necessidade do ensino em *língua(s) estrangeira(s)* adotada(s). [...]

VI - Possuir um corpo docente de brasileiros com a devida habilitação para as disciplinas e/ou turmas que lecionam/atendem e docentes com habilitação ou proficiência na *língua estrangeira* adotada, neste caso, com certificação que a comprove. [...]

IX - Oferecer disciplinas e atividades na *língua estrangeira* adotada pela escola.

(SANTA CATARINA, 2016b, grifos nossos)

O mesmo documento, nas alíneas III, X e XI, estabelece um ambiente que favoreça a imersão na língua e nas culturas nacional e estrangeira e a valorização do pluralismo de ideias e culturas, o que nos denota uma tendência mais acentuada às concepções de EP.



III - Possuir um ambiente que favoreça à imersão na *língua* e nas culturas nacional e *estrangeira*, para *desenvolver as habilidades que oportunize aos alunos a se apropriarem dos códigos e culturas*, constituindo conhecimento. [...]

X - *Valorizar o pluralismo de ideias e culturas*. (SANTA CATARINA, 2016b, grifos nossos)

Esse posicionamento nos chama a atenção pelo grande enfoque nas questões culturais como forma de constituição do conhecimento, forte característica de EP (CANAGARAJAH, 2009; PICCARDO, 2018; MARSHALL; MOORE, 2018; VALLEJO; DOOLY, 2020; GARCIA; OTHEGUY, 2020; COUNCIL OF EUROPE, 2001; 2020). Em nossa análise, nos parece que neste discurso as culturas nacional e estrangeira são colocadas em pé de igualdade sem que uma supasse o valor da outra.

Neste sentido, em contraponto ao conceito de LE, a cultura do outro não necessariamente seria vista como superior à do sujeito (EL KADRI; GIMENEZ, 2013; JORDÃO, 2014). Porém, ainda é possível perceber nesta escolha um abismo entre o “outro e eu” já que a LE, neste sentido, tem enfoque aquisitivo e não social (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010). Novamente, parece haver uma névoa que encobre a compreensão das escolhas conceituais adotadas por esses documentos da esfera estadual.

4.1.3 Documentos Oficiais da esfera municipal

O município de Blumenau/SC, localizado na região conhecida como Vale Europeu, em decorrência de forte presença da imigração alemã, viveu períodos sombrios no período de 1937 a 1945, pois as proibições linguísticas impostas pelo governo utilizaram da força para imposição do monolinguismo na região (PROBST; FISTAROL; POTTMEIER, 2019). Contudo, esforços para a promoção do resgate linguístico podem ser observados em iniciativas como o “Projeto de Política Linguística para a Língua Alemã em Blumenau” conhecido também como projeto PLURES, que teve sua atuação no período de 2001 a 2004 (WINKLER; BAILER; FISTAROL, 2022), tendo como premissa uma educação que acontece simultaneamente nas duas línguas propostas, ou seja, bilíngue. Em 2018, observa-se mais um passo rumo ao desenvolvimento da EL da região por meio da criação de escolas bilíngues

públicas municipais (BLUMENAU, 2018b). Nesta subseção, analisamos quatro documentos oficiais da EL da esfera municipal, conforme listados no quadro a seguir.

Quadro 9 - Síntese dos documentos da esfera municipal

	DOCUMENTO	CONCEPÇÃO DE LI	EXCERTO	CONCEPÇÃO DE EL	EXCERTO
ESFERA MUNICIPAL	Resolução Municipal CME Nº01 de julho de 2018.	ILE	Art. 2º - A Escola Bilingue de Educação Infantil e de Ensino Fundamental em por concepção: manter a identidade cultural brasileira e oferecer a possibilidade do domínio da <i>língua estrangeira</i> . (BLUMENAU, 2018a, grifo nosso)	BILÍNGUE	Art. 1º - Por Escola <i>Bilingue</i> entende-se como sendo um ambiente em que se falam duas ou mais línguas, onde são vivenciadas por meio de experiências culturais, em diferentes contextos de aprendizado e número diversificado de disciplinas, de forma que o(a) estudante incorpore ao longo do tempo o novo código. (BLUMENAU, 2018a, grifo nosso)
	Decreto Municipal Nº 11.850, de 24 de julho de 2018.	ILE/ILF	§ 2º A Escola Básica Municipal Profº Fernando Ostermann oferecerá a <i>língua estrangeira inglesa</i> , na perspectiva da Educação Bilingue, com objetivo à <i>língua franca</i> , em razão da globalização. (BLUMENAU, 2018b, grifos nossos)	BILÍNGUE	Art. 2º No modelo <i>bilingue</i> , deverá ser considerada a língua de comunicação e de instrução, possibilitando aos alunos o acesso ao conhecimento, a ampliação do uso social da língua nos diferentes contextos e a reflexão sobre o funcionamento da língua e da linguagem em seus diferentes usos (BLUMENAU, 2018b, grifo nosso)
	Decreto Municipal Nº 12.886, de outubro de 2020.	ISL/ILA	Art. 3º A Educação Bilingue será ofertada nas <i>Línguas Adicionais</i> : Alemã, Inglesa, Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS e outras. [...] Art. 5º O corpo docente que atuará na Educação Bilingue deverá possuir a devida habilitação para ministrar ... <i>segunda língua</i> adotada... (BLUMENAU, 2020, grifos nossos)	BILÍNGUE	Art. 6º A organização da Educação <i>Bilingue</i> será implantada gradativamente no Sistema Municipal de Ensino de Blumenau, a partir do ano de 2019, até sua ampliação em todas as Instituições de Ensino. (BLUMENAU, 2020, grifo nosso)
	Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Básica Municipal Professor Fernando Ostermann de 2021.	ILA	“Na Educação Bilingue, busca-se adotar o uso de práticas de linguagem nas quais os sujeitos	BILÍNGUE	“A Educação <i>Bilingue</i> é uma organização de ensino em que os objetos de conhecimento que

		interagem por meio de conhecimentos de natureza diversa, considerando as relações entre a Língua Portuguesa e a <i>língua adicional</i> , por exemplo.” (BLUMENAU, 2021, p. 33, grifo nosso)		compõem os diversos componentes curriculares são trabalhados, concomitantemente, na Língua Portuguesa e Língua Inglesa.” (BLUMENAU, 2021, p. 33, grifo nosso)
--	--	--	--	---

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A Resolução Municipal do Conselho Municipal e Educação (CME) nº 01 de julho de 2018 estabelece normas para a oferta da Escola Bilíngue em escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Blumenau. Este documento, em seu artigo 2º, elucida a escolha do município pela concepção de LE.



Art. 2º - A Escola Bilíngue de Educação Infantil e de Ensino Fundamental em por concepção: manter a identidade cultural brasileira e oferecer a possibilidade do domínio da *língua estrangeira*.

(BLUMENAU, 2018a, grifo nosso)

Esta escolha permeia o artigo 5º deste documento que estabelece as características de uma escola bilíngue, ficando demarcada nas alíneas II e IV que, assim como encontrado na resolução CCE/SC nº087, estabelece um ambiente de imersão nas culturas nacional e estrangeira consoante à necessidade de proficiência do profissional desta modalidade educacional.



III - Possuir um ambiente que favoreça à imersão nas *línguas* e nas *culturas nacional e estrangeira*, para desenvolver as habilidades e códigos, criando uma comunidade de fala.

IV - Possuir um corpo docente de brasileiros com a devida habilitação para as disciplinas em língua portuguesa para turmas que lecionam/atendem e docentes com habilitação e/ou proficiência na *língua estrangeira* adotada, neste caso, com certificação que a comprove. (BLUMENAU, 2018a, grifos nossos)

Outro ponto que atraiu a nossa atenção foi a colocação argumentada pelo artigo 6º, em que a proposta pedagógica da Escola Bilíngue seja comunicada na língua nacional e estrangeira com o intuito de fortalecer a cultura e a comunicação, objetivando o resgate da língua estrangeira de um patamar fragmentado e elevando-a ao uso e vivência no coletivo escolar.



Art. 6º - A proposta pedagógica, da Escola Bilingue deve ter em comum a comunicação e o uso de linguagens por meio da língua portuguesa e da *língua estrangeira* de forma a fortalecer a cultura e a comunicação. Não se trata da oferta de *língua estrangeira* de forma fragmentada, mas no uso e vivência das línguas por todos(as). (BLUMENAU, 2018a, grifos nossos)

Este posicionamento, em particular, levou-nos à reflexão da relação entre as concepções de LE e EB, pois ao mesmo tempo em que se concebe a língua como estrangeira, tendo-se em consideração todo o fator ideológico contido nesta escolha (JORDÃO, 2014), ao se optar por uma EB, novos conceitos tomam forma (CAVALCANTI, MAHER, 2018), agregando ou descaracterizando os sentidos primários das escolhas da concepção de língua adotada no documento.

Ainda neste percurso, encontramos novos desafios relacionados à concepção de língua no Decreto Municipal nº 11.850, de 24 de julho de 2018, que dispõe sobre a criação no sistema municipal de ensino de Blumenau de escola bilíngue em duas escolas. Este documento segue a tendência de demarcar a concepção de língua como estrangeira. Em seu artigo 1º, quando citados os objetivos desta modalidade educacional, menciona-se o desenvolvimento da aprendizagem da LE como ferramenta para a formação integral do sujeito.



Artigo 1º Fica criada no Sistema Municipal de Ensino de Blumenau a *Escola Bilíngue*, a ser implementada nas Escolas Básicas Municipais - EBMs Erich Klabunde e Profº Fernando Ostermann, com o objetivo de desenvolver a aprendizagem da *língua estrangeira*, contribuindo para o repertório cultural e tecnológico e a formação integral dos sujeitos (estudantes e professores). (BLUMENAU, 2018b, grifos nossos)

Em contrapartida, surge no artigo 7º parágrafo 2º uma ambiguidade que nos levou à reflexão. Se na primeira parte do parágrafo encontramos que a EBM Professor Fernando Ostermann ofertará a LE inglês, na segunda parte do mesmo parágrafo encontramos que se objetiva à LF, tendo este movimento como fator motivacional a globalização.



§ 2º A Escola Básica Municipal Profº Fernando Ostermann oferecerá a *língua estrangeira inglesa*, na perspectiva da educação bilíngue, com objetivo à *língua franca*, em razão da globalização. (BLUMENAU, 2018b, grifos nossos)

Surge, assim, um embate conceitual e ideológico resultante de um posicionamento ambíguo, pois ao nos referirmos ao inglês como LE ou LF, faz-se necessário abraçar todo um arcabouço de ideias e posicionamentos. As contradições advindas desta miscelânea de conceitos de língua (JORDÃO, 2014) potencialmente realizam um desserviço aos objetivos alinhados no documento.

Outro documento oficial da esfera municipal que selecionamos para esta pesquisa é o decreto nº 12.886, que dispõe sobre a educação bilíngue no sistema municipal de ensino de Blumenau/SC. Este documento, promulgado em de 23 de outubro de 2020, fornece as bases sobre as quais a educação bilíngue deve se sustentar, além de ampliar e reforçar o Decreto Municipal nº 11.850 (BLUMENAU, 2018b) e nº12.369 (que não incluímos nesta pesquisa).



Art. 1º A organização de ensino denominada *Educação Bilíngue* no Sistema Municipal de Ensino de Blumenau, criada pelo nº 12.369, de 14 de outubro de 2019, passa a observar o disposto no presente Decreto. (BLUMENAU, 2020, Art. 1º, grifo nosso)

O decreto inicia demarcando seu posicionamento em relação à EL em seu primeiro artigo, onde utiliza o termo Educação Bilíngue (EB) para identificar organizações de ensino criadas em Blumenau/SC. Ainda na ótica do documento, o objetivo desta organização de ensino, ou escola bilíngue, é ‘desenvolver comunidade de fala por meio do uso de sinais, comunicação visual, escuta, leitura, escrita e vivências formais e informais da língua’. Estes objetivos, se conectam aos conceitos do bilinguismo holístico como apresentados por Baker (2011), Grosjean (2010, 2022) e Grosjean e Byers-Heinlein (2018), além de revelar, mesmo que timidamente, algumas características do plurilinguismo como a flexibilidade na comunicação e formas alternativas de expressão (COUNCIL OF EUROPE, 2001).



Art. 2º A *Escola Bilíngue* tem por objetivo desenvolver comunidade de fala por meio do uso de sinais, comunicação visual, escuta, leitura, escrita e vivências formais e informais das línguas. (BLUMENAU, 2020, Art. 2º, grifo nosso)

Na sequência, verificamos que esse decreto se posiciona concebendo uma Educação Bilíngue caracterizada pela língua adicional. Ao categorizar o inglês como língua adicional, este assume um caráter aditivo à(s) língua(s) já conhecida(s) pelo sujeito, posicionando-o, assim, em um patamar de igualdade a outras línguas como o alemão e a libras. Uma das

possibilidades circundantes a este posicionamento pode vir a ser a valorização dada, localmente, às línguas de imigração, e assim por dizer a própria história do povo e do município de forma mais abrangente.



Art. 3º A *Educação Bilíngue* será ofertada nas *Línguas Adicionais*: Alemã, Inglesa, Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS e outras, oportunizando a preservação da cultura local, o acesso à cultura global, a inclusão da cultura surda e o desenvolvimento de olhares e posturas interculturais.

(BLUMENAU, 2020, Art. 3º, grifo nosso)

Dessarte, embora esteja discorrendo sobre EB, alguns aspectos do mesmo artigo podem revelar características mais voltadas às concepções de EP como preservação da cultura, acesso à cultura global e aos ‘desenvolvimentos de olhares e posturas interculturais’. Conforme os trabalhos de Canagarajah (2009), Marshall e Moore (2018), Vallejo e Dooly (2020), Garcia e Otheguy (2020) e *Council of Europe* (2001, 2020), este aspecto cultural é uma marca consistente dos conceitos de EP.

Instituída como escola modelo para a implementação das escolas bilíngues na rede pública municipal de educação, a Escola Básica Municipal Bilíngue Professor Fernando Ostermann em Blumenau/SC, dispõe em seu projeto político pedagógico (PPP) (BLUMENAU, 2021) os entendimentos e acordos nos quais se embasa para construir processos educacionais no município.

O primeiro posicionamento delimitado pela escola se destaca em sua nomenclatura ‘Escola Básica Municipal *Bilíngue*’. Tal escolha conceitual registra as reverberações dos documentos oficiais fundantes da modalidade no município. A seguir, apresentamos um excerto da porção do PPP dedicado ao projeto bilíngue, suas características e escolhas conceituais.



PROJETO BILÍNGUE

A *Educação Bilíngue* é uma organização de ensino em que os objetos de conhecimento que compõem os diversos componentes curriculares são trabalhados, *concomitantemente, na Língua Portuguesa e Língua Inglesa*. Essa proposta *distancia-se, portanto, daquela em que uma segunda língua* (L2) é ofertada de maneira horizontal aos demais componentes curriculares, pois passa a integrá-los e, devido à aceção de língua e linguagem utilizada, promove transformações no ato pedagógico sob um enfoque multicultural e interdisciplinar. Na Educação Bilíngue, busca-se adotar o uso de práticas de linguagem nas quais os sujeitos interagem por meio de conhecimentos de natureza diversa, considerando as relações entre a *Língua Portuguesa e a língua adicional*, por exemplo.

Em nossa escola as turmas do 2º e 3º ano, possuem o contraturno bilíngue, duas vezes na semana, com aulas de complementares de Arte, Musicalização e Tecnologia Digitais *com ênfase na língua inglesa*.

(BLUMENAU, 2021, p.33, grifos nossos)

Em relação à escolha conceitual da escola acerca de LI, é possível observar que primeiramente há uma síntese dos motivos pelos quais a escola não se apoiou nos conceitos de segunda língua. De acordo com o documento, este distanciamento ocorre pela maneira horizontal que a língua perpassa os demais componentes curriculares nesta perspectiva. Cook (2016), Friedrich e Matsuda (2010) e Jordão (2014) contribuem para o tema ampliando os caráter dos posicionamentos referentes ao ISL, conforme síntese disposta na seção 2.1.2 desta dissertação.

Na sequência, o documento demarca a escolha da escola pela concepção língua adicional, que se encontra embasada no interação de conhecimentos de diversas maneiras, tecendo relações entre língua portuguesa e língua inglesa. Tais processos ocorrem por meio da oferta do inglês trabalhado de forma concomitante aos componentes curriculares. Esta percepção da promoção de igualdade entre as línguas e o foco na característica aditiva encontrados no conceito de ILA alinham-se às concepções postuladas por Fritzen e Nazaro (2016) e Jordão (2014).

De fato, a todo o momento escolhas são feitas e situadas em determinado tempo e espaço. Quando nos referimos a documentos oficiais que cumprem o papel de oferecer diretrizes para questões educacionais, é imprescindível que tais escolhas ideológicas sejam claras e concisas com as propostas e objetivos demarcados. Embora a grande maioria dos documentos desta subseção possuam demarcada a concepção LI e EL, apenas um documento não apresenta a concepção de LI explicitamente. Foi-nos possível observar que por vezes os objetivos postulados nesses documentos não foram claramente representados pela escolha dos termos que remetem à concepção de língua. Em síntese, após a leitura desses documentos, nos foi possível observar a existência de indícios de que a concepção de língua pode não estar clara aos órgãos e comissões responsáveis bem como aos profissionais da educação.

Outro posicionamento relacionado à LI igualmente essencial para o andamento da EL, em nossa ótica, é o posicionamento tal qual assumido pelo docente em suas práticas pedagógicas. Na seção a seguir analisamos as concepções de LI e EL nas vozes e práticas docentes com o intuito de atender ao segundo objetivo específico desta pesquisa.

4.2 CONCEPÇÕES DE LI E EL NAS VOZES E PRÁTICAS DOCENTES

Na seção anterior observamos os esforços documentais na oferta de diretrizes e orientações para a EL, seus posicionamentos (ou ausência deles) e possíveis reverberações. Nesta seção pousaremos um olhar mais atento à prática docente na EL buscando novamente elucidar concepções de LI e EL presentes nessas práticas.

Para que se concretize a EL, é necessário o esforço de profissionais dedicados à Educação. Sem esses profissionais, não importa quão bem escrito, fundamentado e intencional seja um documento oficial, ele não tem meios de sair do papel e concretizar-se beneficiando a sociedade como um todo. Contudo, este processo que perpassa a dinamicidade da língua em contextos de ensino-aprendizagem exige posicionamentos e decisões conceituais por parte do professor (EL KADRI; GIMENEZ, 2013).

Com o intuito de identificar nas vozes e práticas docentes concepções LI e EL, nos utilizamos dos dados gerados por meio de entrevista semiestruturada individual com seis professores participantes, profissionais da Educação Bilíngue da EBM Fernando Ostermann, de turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, bem como dados advindos de nossas observações in loco.

Para identificarmos os conceitos de LI, fizemos uso das respostas apresentadas pelos professores às questões 1, 2 e 3 do nosso roteiro de entrevista (Apêndice D). Na sequência, fazemos uso das respostas às questões 4, 5 e 6 para elucidarmos os conceitos de EL presentes na voz dos docentes.

O projeto escolas bilíngues tal como é desenvolvido pelo município é organizado de forma a possuir uma dupla de professores por turma, cada dupla é formada por um professor pedagogo e um professor de inglês. Para identificar os professores participantes atribuímos siglas para facilitar a discussão da análise, de acordo com o quadro abaixo.

Quadro 10 - Identificação de professores participantes da pesquisa por sigla

PARTICIPANTE	SIGLA	PARTICIPANTE	SIGLA
Professor Pedagogo 1	P1	Professor de Inglês 1	PI1
Professor Pedagogo 2	P2	Professor de Inglês 2	PI2
Professor Pedagogo 3	P3	Professor de Inglês 3	PI3

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Continuaremos a utilizar os ícones da figura 7 para fazer distinção entre os excertos das falas dos professores e os excertos das observações in loco.

4.2.1 Práticas e vozes docentes em interface às concepções de LI

Conceitos de língua inglesa (LI) como Inglês como língua estrangeira (ILE), Inglês como Segunda Língua (ISL), Inglês como Língua Adicional (ILA) e Inglês como Língua Franca (ILF) demarcam posicionamentos e norteiam escolhas que atribuem funções sociais à LI (JORDÃO, 2014).

Enquanto ILE baseia a aquisição da língua em normas gramaticais e na reprodução mais próxima possível à variante nativa (JENKINS, 2007; JENKINS; COGO; DEWEY, 2011; JORDÃO, 2014), ISL presume que o sujeito em seu arcabouço linguístico seja possuidor de apenas uma língua (FRIDERICH; MATSUDA, 2010; JOHNSON; GOLOMBEK, 2016; COOK, 2016; JORDÃO, 2014), ILA por sua vez possui caráter aditivo, porém posiciona o inglês ao mesmo nível de todas as outras línguas (FRITZEN; NAZARO, 2016; JORDÃO, 2014), já ILF posiciona seu enfoque na função social da língua em sua qualidade comunicativa global (JENKINS, 2007; JENKINGS; COGO; DEWEY, 2011; EL KADRI; GIMENEZ, 2013; JORDÃO, 2014) .

Estes conceitos podem estar presentes na prática docente, tanto de forma direta quanto indireta. Quando estes conceitos são utilizados de forma consciente, é possível, na maioria das vezes, por meio da reflexão e observação, que o professor os identifique em suas práticas (EL KADRI; GIMENEZ, 2013). Com o intuito de identificar esses conceitos nas vozes e práticas destes docentes da educação bilíngue, no contexto desta pesquisa, elaboramos três questões destinadas à três duplas de professores (professor pedagogo e seu par professor bilíngue).

Às informações advindas da entrevista foram adicionados dados de observação in loco para oferecer uma visão mais abrangente do contexto estudado. Nossa primeira questão inquiriu a respeito dos conceitos de LI que norteiam as práticas docentes do professor entrevistado. A segunda se refere às práticas docentes e sua relação com as concepções de LI. A terceira se dirige ao papel da compreensão acerca das concepções de LI, conforme quadro abaixo.

Quadro 11 - Questões referentes a concepções de LI

Questão 1. *Que concepções de língua inglesa (língua estrangeira, língua adicional, segunda língua, língua internacional, outra) você diria que norteiam a sua prática docente? Por quê?*

Questão 2. *Em que práticas docentes suas concepções de língua inglesa podem ser observadas? se possível cite exemplos.*

Questão 3. *Em sua opinião, como uma concepção de língua bem definida pode (ou não) corroborar para a prática docente de um professor da educação bi/plurilíngue?*

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Para organizar a análise, optamos por realizá-la utilizando como norte os pares conforme relacionados no quadro 10. Iniciamos com o par **P1** e **PI1**, em seguida **P2** e **PI2** e por fim o par **P3** e **PI3**. Todas as duplas são formadas por uma professora pedagoga e uma professora de inglês que trabalharam em conjunto na escola descrita na seção 3.2.1 desta dissertação, durante o período letivo do ano de 2022. Para contextualização, utilizamos informações advindas do questionário online aplicado no início da pesquisa (APÊNDICE C).

No par **P1** e **PI1**, **P1** já possuía experiência no projeto bilíngue e havia recebido várias formações da rede municipal de educação, **PI1** entrou na escola após o início do ano letivo e não possuía experiência anterior com escolas bilíngues. Ao lançarmos a primeira questão relacionada à autopercepção da relação entre conceitos de LI e práticas docentes à primeira dupla **P1** e **PI1**, obtivemos respostas distintas. **P1** afirma que, em seu entendimento, o conceito que norteia suas práticas é o conceito de ILF, conforme podemos observar no excerto 1.



Excerto 1 – Q1

*Pois então existe uma expressão que a gente lê nos documentos, que é ratificada nas formações da rede, que inglês é uma **língua franca**. Uma língua usada para se comunicar com pessoas de diferentes lugares independente se essa é ou não a língua materna daquele país, a língua oficial. Então, não é que o inglês seja melhor, mas é uma língua que dá acesso a informações que só com o português você não teria. É uma língua, que dentro do Brasil, é presente em expressões e situações do cotidiano. Quando as crianças vão para a sala de informática elas usam o mouse, (...) elas gostam de comer hot dog com ketchup. Essas palavras estão conosco e a gente precisa entender que embora não sejam de origem portuguesa, fazem parte do nosso idioma. Assim como (...) abacaxi, pipoca, que eles amam, é Tupi. Então há uma variedade de línguas que convivem (...) no meu entendimento (...) o inglês tem um lugar de privilégio na sociedade, mas eles (os estudantes) entendem como acesso, como oportunidades para falar com pessoas de outros países, para compreender os jogos que eles gostam, as músicas e pra vida profissional no futuro não muito distante.” (P1)*

P1 demarca esta percepção em sua fala ao mencionar que este é o posicionamento ao qual teve acesso por intermédio da leitura dos documentos oficiais e das formações que recebeu por meio da Rede Municipal de Ensino do Município de Blumenau/SC. Posteriormente, esboça, em suas palavras, uma concepção de ILF. Tal concepção, conforme sintetizada por **P1**, baseia-se na utilidade da LI para acesso à informação em nível global, “[...] é uma língua que dá acesso a informações que só com o português você não teria”, comunicação com pessoas de outros países possibilitando a interação sociocultural além do acesso ao entretenimento como músicas e jogos “[...] como oportunidades para falar com pessoas de outros países, para compreender os jogos que eles gostam, as músicas”. Essas características citadas por **P1** encontram-se demarcadas nos trabalhos de Jenkins, Cogo e Dewey (2011), El Kadri e Gimenez (2013) e Jordão (2014).

Quando indagada a respeito dos motivos pelos quais estes conceitos norteiam suas práticas, **P1** respondeu apresentando práticas e falas ocorridas no dia a dia com seus estudantes. Ela recorda o uso de palavras em LI no dia a dia das crianças, e as relaciona como “[...] *parte do nosso idioma*”, assim como o tupi e outras línguas que compõem uma competência linguística “*É uma língua, que dentro do Brasil, é presente em expressões e situações do cotidiano. Quando as crianças vão para a sala de informática elas usam o mouse, (...) elas gostam de comer hot dog com ketchup. Essas palavras estão conosco e a gente precisa entender que embora não sejam de origem portuguesa, fazem parte do nosso idioma*”. Este discurso revela uma dinâmica de relações de poder (JORDÃO, 2014) constituída pelo posicionamento de ‘posse’ sem a necessidade de submissão ao nativo (RAJAGOPALAN, 2004) observando a língua como global, independente de limite geográfico ou origem (JENKINS; COGO; DEWEY, 2011).

Outra característica interessante que emergiu da fala de P1 refere-se aos benefícios de LI na vida pessoal e profissional do sujeito em “[...] *o inglês tem um lugar de privilégio na sociedade, mas eles (os estudantes) entendem como acesso... pra vida profissional no futuro não muito distante*”. Este ponto de vista atribui à LI o poder de “[...] *fazer o bem a quem sabe usá-la, supostamente permitindo a ascensão social, o acesso aos bens culturais e econômicos do dito “primeiro mundo”.*” (JORDÃO, 2014, p. 21). Contudo, conforme nos alerta Pennycook (2017), a língua não se encontra desnuda, porém vestida de questões culturais e ideológicas presentes nos contextos sociais.

Ao ser indagada acerca das concepções que norteiam suas práticas, **PI1** nos surpreendeu com sua resposta demonstrando ter uma forma própria de conduzir suas práticas docentes, conforme podemos observar no excerto 2.



Excerto 2 – Q1

Eu não tenho nenhuma (concepção) (...) sou muito prática observadora, eu encaixo aquilo que melhor se adequa àquele público. (PI1)

Neste excerto, **PI1** afirma buscar formas mais concretas de administrar os processos educacionais quando revela “[...] *sou muito prática e observadora*”, além de demonstrar a importância que dá à sensibilidade no trato com seus estudantes “[...] *encaixo aquilo que melhor se adequa àquele público*”. Ao nos depararmos com estes dados, nos sugeriram diversas questões como: O que **PI1** leva em consideração na hora de realizar sua prática docente? Qual o seu entendimento acerca do termo concepções de LI?

Munidas destes questionamentos, seguimos em busca de posicionamentos advindos de práticas observadas em sua sala de aula. Desta forma, foi possível notar algumas pistas que podem vir a demarcar suas escolhas conceituais, mesmo que inconscientes, de **PII** no excerto 1 do diário de campo abaixo.



Excerto 1

Aula com o tema: vestuário

Como meio para inserir peças de roupa ao repertório linguístico da turma foi realizada a seguinte atividade: foram apresentadas figuras de peças de roupa no telão com sua escrita em inglês. Foi então realizada uma leitura em voz alta por **PII** e **P1**, após a pronúncia de cada palavra as crianças repetiam em voz alta.

Na sequência, algumas crianças foram chamadas à frente, **PII** então apontava para peças de roupas e perguntava seu equivalente em LI. As crianças respondiam de acordo com seu entendimento. Após este momento, **P1** iniciou através da pergunta *who is wearing pants today?* uma interação com as crianças.

Em seguida, **PII** distribuiu folhas impressas com corpos de meninos para que as crianças colassem roupinhas (recortadas de outra folha impressa) nos bonecos. Antes de recortar as peças de roupa, as crianças precisavam colorir, para isso deveriam aguardar o comando de **PII** e utilizar as cores solicitadas por ela. As crianças então, colaram as peças de roupas pintadas e recortadas, desta forma ao fim da atividade todos os bonecos eram iguais.

Para finalizar esta atividade, **PII** perguntou a cada criança de forma individual o que os bonecos estavam vestindo (*what is he wearing?*) obtendo a mesma resposta de todas as crianças.

Esta pequena atividade nos denota algumas pistas, mesmo que ainda páldas, de escolhas conceituais de **PII**. Na primeira parte da atividade, foi possível vislumbrar a intencionalidade comunicativa, por meio de estratégias de linguagem para a funcionalidade da comunicação, como a imagem e a interação. Outra característica interessante desta atividade é o fato de não haver, em nenhum momento, a presença de uma gravação feita por ‘nativos’, valorizando assim a figura do professor e respeitando a sua pronúncia. Estes figuram traços característicos de ILF (JENKINS, 2007; JENKINS; COGO; DEWEY, 2011; EL KADRI; GIMENEZ, 2013; JORDÃO, 2014).

Contudo, na segunda parte da atividade, foi possível notar um caráter mais tradicional. Pois, não obstante as crianças não poderiam se expressar selecionando as cores de sua preferência para realizar a atividade, quando houve a oportunidade de se comunicar, todas as crianças apenas repetiam a mesma frase pois todas as atividades eram exatamente iguais. Neste sentido, podemos observar a objetivação da aquisição da língua ancorada na utilização de normas preexistentes, o que figura uma escolha pelo conceito de ILE (JENKINS, 2007; JENKINS; COGO; DEWEY, 2011; JORDÃO, 2014).

Este híbrido de posicionamentos (em certas práticas ILF, em outras ILE) demonstra que, embora não pareça haver clareza nas concepções de LI na fala de **PII**, foi possível detectar esforços para proporcionar a comunicação em LI nos moldes de ILF. Talvez esta

hesitação de **PII** em expor um posicionamento conceitual tenha por raiz inseguranças em relação aos conceitos.

Outro fato que nos saltou aos olhos nesta atividade, foi o desnivelamento conceitual que se revelou nesta prática, enquanto as atividades conduzidas por **P1** tendiam para o entendimento de ILF, as atividades conduzidas por **PII** tendiam, em grande parte do tempo, para os entendimentos de ILE.

Ao serem questionadas acerca de como suas concepções de LI poderiam ser observadas na prática, **P1** ressaltou situações ligadas à dinâmica de sua sala de aula, conforme disposto no excerto 6 da entrevista.



Excerto 3 – Q2

Eu deixo eles falarem as duas línguas ao responderem perguntas (dois mais dois igual a quatro ou two plus two equals four) eu dou a eles a noção de que o importante é que deram conta de compreender o conceito que foi trabalhado, que não importa a língua que usaram pra se expressar, que estando certo (na matemática) é o que importa. Ou quando eles vêm pedir algo emprestado e tentam em fazer em inglês, a gente dá valor para essa tentativa de falar a segunda língua que a gente tá se propondo a ensinar. (P1)

Neste excerto, **P1** atrai a nossa atenção para a valorização que é dada por ela e sua par na sala de aula para a convivência e coexistência das duas línguas “eu deixo eles falarem as duas línguas ao responderem perguntas [...]que não importa a língua que usaram pra se expressar”. Aliado a isso, **P1** também resalta a valorização dada às tentativas dos estudantes em se comunicar em inglês, mesmo que não perfeitamente “[...] quando eles vêm pedir algo emprestado e tentam em fazer em inglês, a gente dá valor para essa tentativa de falar a segunda língua”. Esta valorização encoraja a comunicação favorecendo a construção de uma nova competência linguística, cujo foco principal não são as regras gramaticais, mas sua função comunicativa (JENKINS, 2007; JENKINS; COGO; DEWEY, 2011; EL KADRI; GIMENEZ, 2013; JORDÃO, 2014).

Esta relação de coexistências entres as línguas pode ser observada através de observações das interações dentro da sala de aula, relatadas no excerto 2 do diário de campo.



Excerto 2

Interação na sala de aula

Estudante: Hoje é Thursday, e está muito sunny, teacher!

Expressar seus sentimentos também faz parte da rotina. Parte da decoração da sala se constitui de cartazes e figuras representando os sentimentos, após reconhecer a data e condições climáticas as crianças são indagadas: *How are you today?* Não é incomum que respondam utilizando L1 e L2.

Estudante: Oh... teacher hoje I'm happy, mas meu dog tá sad.

Esta mistura de português e inglês ocorre em vários momentos, não aparentando ser notada como algo anormal e sim natural por parte das crianças. Esse sentimento de posse (RAJAGOPALAN, 2004) que ocorre neste uso da LI pelas crianças remonta ao uso sociolinguístico de ILF que objetiva a funcionalidade na comunicação em suas práticas e estratégias (JENKINS, 2007; JENKINS; COGO; DEWEY, 2011; EL KADRI, GIMENEZ; 2013; JORDÃO, 2014).

Ao refletir sobre suas práticas, **PII** nos esclareceu como surgiram, conforme excerto 4 abaixo.



Excerto 4 – Q2

*As minhas práticas surgiram a partir das observações que eu vinha fazendo de **PI**. A partir desse princípio foi que eu comecei a entender melhor como era o método e como ele se desenvolve no processo. Então (...) eu sigo aquilo que é orientado, mas também tenho as minhas práticas, que eu sei que vão dar certo. Eu as encaixo no planejamento e assim eu vou fazendo. (PII)*

Primeiramente, **PII**, que tem nesta escola sua primeira experiência de atuação em um projeto bilíngue, afirma que a princípio foi necessário observar o trabalho que já vinha sendo desenvolvido por **PI**, para que pudesse compreender a modalidade educacional e como se davam os processos de ensino e aprendizagem. **PII** também afirmou que, além de seguir as orientações da instituição de ensino, também se utiliza de práticas desenvolvidas por ela, nas quais demonstrou depositar sua confiança. Em nossas observações in loco, foi possível ver algumas das atividades planejadas e administradas por **PII**, parte significativa das atividades observadas possuíam presença de características tradicionais como repetições e certa desconexão com o dia a dia da criança e sua realidade.

Outrossim, é importante relembrar que **PII** ingressou na escola após o início do ano letivo, desta forma durante o período de observações ainda não tinha tido a oportunidade de participar ativamente de formações para professores. Este evento pode ter sido um dos fatores que levaram **PII** a não se sentir confortável em se posicionar em relação a sua concepção de LI, além de não responder como estes conceitos poderiam ser observados em suas práticas.

Quando indagadas acerca de como a compreensão destes conceitos poderiam corroborar suas práticas, **PI** salientou a importância da conscientização de professores para o desenvolvimento de práticas que se alinhem ao projeto, conforme excerto a seguir.



Excerto 5 – Q3

O professor que vem trabalhar com a gente precisa ter clareza de que a gente não está falando de uma supremacia da língua inglesa dentro da escola. E que (...) a gente então vai deixar de falar português (...) que é a nossa primeira língua. Então se o professor que vier trabalhar aqui, vier com essa ideia de que “ah! não pode

falar porque é feio, porque é errado, porque o inglês é melhor” não tem como, porque a gente não quer uma língua que se sobreponha a outra. Isso já aconteceu em Blumenau, as pessoas já foram proibidas de falar alemão, elas já foram proibidas de falar italiano. Então, a gente não precisa passar por esse processo de proibição. (Inglês) é uma língua que vai somar ao que nós já temos, é para ampliar o repertório das crianças. (...) Então é preciso ter essa clareza. Sem essa clareza vai ficar muito difícil. (P1)

Em sua fala, **P1** ressalta a necessidade de esclarecimento relativo às concepções de LI para os futuros profissionais que virão atuar na escola quando diz “[...] precisa ter clareza de que a gente não está falando de uma supremacia da língua inglesa dentro da escola. E que (...) a gente então vai deixar de falar português (...) que é a nossa primeira língua”. Esta ideia de não supremacia imbuída neste excerto corrobora as concepções de ILF em Jenkins (2007), Jenkins, Cogo e Dewey (2011), El Kadri e Gimenez (2013) e Jordão (2014). Neste sentido, uma língua não se sobrepõe à(s) outra(s), porém assume caráter corroborativo. Outra característica de ILF que sobressai nas palavras de **P1** é o enfoque na comunicação e não na necessidade da precisão gramatical (EL KADRI; GIMENEZ, 2013; JORDÃO, 2014) em “Então se o professor que vier trabalhar aqui, vier com essa ideia de que “ah! não pode falar porque é feio, porque é errado, porque o inglês é melhor” não tem como”.

Na sequência, **P1** recorda eventos do passado da região Sul do Brasil, mais especificamente do município de Blumenau, ocorridos no período de vigência da política linguística repressiva de Getúlio Vargas em 1942, em que imigrantes e suas famílias foram proibidos de falar as línguas dos países inimigos (CAVALCANTE; MAHER, 2018), e externa seu desejo de este episódio jamais venha a se repetir em “[...] a gente não precisa passar por esse processo de proibição”.

Por fim, ressalta o caráter aditivo do inglês admitindo sua função de ampliação do repertório linguístico das crianças em “(Inglês) é uma língua que vai somar ao que nós já temos, é para ampliar o repertório das crianças”, e ao encerrar sua fala reflete acerca da dificuldade que a falta de clareza em relação ao espaço que esta língua ocupa afetará de forma negativa o trabalho deste profissional em “[...] Então é preciso ter essa clareza. Sem essa clareza vai ficar muito difícil.”.

PI1, por outro lado, demonstra preferência por questões mais práticas e menos conceituais.



Excerto 6 – Q3

Uma concepção fala de teoria, percepção [...] Não levo como regra. (PI1)

Em sua fala, **PI1** reforça o aspecto teórico das concepções e admite deixar espaço para questões mais práticas em detrimento à teoria. Em nosso ponto de vista, tal colocação pode ser valiosa para que, tanto a rede da educação pública quanto a academia, possam refletir acerca do impacto real de nossas formações nas salas de aula. Quiçá formações que possuam ênfase em questões práticas dos processos educacionais sejam um caminho mais produtivo para o estabelecimento de uma educação bilíngue com qualidade.

No segundo par, **P2** é formada em Pedagogia e não possui experiência anterior na educação bilíngue e **PI2** possui experiência no projeto bilíngue além de relatar ter recebido amplo preparo em sua formação acadêmica inicial e continuada.

Quando indagadas acerca de quais concepções LI norteiam suas práticas, **P2** não se sentiu à vontade em responder, alegando não possuir conhecimento suficiente para expor um posicionamento. Ao ser indagada sobre a (in)existência de formações, **P2** afirmou ter recebido algumas formações no início do ano, porém segundo **P2** estas formações foram muito enfáticas em questões teóricas, o que não a ajudou muito a compreender como proceder na prática. Novamente nos deparamos com o que nos parece ser, um lacuna entre os campos das teorias e das práticas. Estas questões levantadas por **PI1** e novamente por **P2** são valiosas pois nos fazem refletir acerca da forma como as questões teóricas e práticas são trabalhadas nos momentos de formação continuada de professores.

Ao refletir acerca de suas escolhas conceituais, **PI2**, em contraponto, rapidamente externa seu posicionamento relativo à ILF. Em seguida, esclarece que teve contato com estes conceitos ainda durante a graduação em Letras. Porém, durante grande parte de sua formação teve contato mais intenso com o posicionamento de LI como ILE, o que tem trazido a ela dificuldades na adaptação com o uso de ILF.



Excerto 7 – Q1

Para mim é a concepção inglês como língua Franca (ILF). Na minha prática eu falo para eles (os estudantes) que eu não vou focar uma pronúncia perfeita, eu quero que eles se façam entender, que eles sejam inteligíveis no que eles estão falando. (...) É claro que as vezes eles vão falar um três (three) e acaba saindo uma árvore (tree), nessas coisinhas eu acabo dando uma ênfase maior porque realmente podem atrapalhar alguma coisa na comunicação. (...) Mas não foco na pronúncia 100%, não quero que eles sejam falantes nativos, foco realmente neles se fazerem entender, se comunicarem, realizarem as tarefas. Tanto os pequeninhos quanto os grandes.

Para mim é o conceito de língua Franca com certeza. (PI2)

Apesar de esboçar certa insegurança no início de sua fala, **PI2** rapidamente se posiciona utilizando a concepção ILF e oferecendo uma pequena síntese, em suas próprias palavras, deste conceito em “*Para mim é a concepção inglês como língua Franca (ILF) (...)*”

não foco na pronúncia 100%, não quero que eles sejam falantes nativos, foco realmente neles se fizerem entender, se comunicarem, realizarem as tarefas”. **P2** enfatiza em sua síntese da concepção de ILF a não pressuposição de exatidão gramatical e pressupostos linguísticos, como podemos encontrar em El Kadri e Gimenez (2013) e Jordão (2014).

Foi possível observar que a exposição aos conceitos durante a formação acadêmica de PI2, bem como sua experiência anterior na educação bilíngue a favorecem no sentido de fornecer subsídios para ela seja capaz de não somente de construir uma síntese de ILF como detectar divergências entre ILF e ILE, este entendimento se cristaliza em sua percepção de que não há necessidade de se falar como um nativo (JENKINS, 2007; JENKINS; COGO; DEWEY 2011; EL KADRI; GIMENEZ 2013; JORDÃO, 2014).

Ao questionarmos o par acerca de como poderiam observar estas concepções através de suas práticas docentes, P2 afirmou não possuir conhecimento suficiente para opinar sobre este tema.



Excerto 8 – Q2

A formação que tive não foi o suficiente para eu poder tomar conhecimento e ter propriedade para falar sobre isso [...] Eu ainda precisaria estudar um pouco mais. (P2)

O excerto nos demonstra certa insegurança em **P2** quanto aos conceitos de LI, já que ela não se sente preparada para falar sobre o tema, contudo abre portas para novas perspectivas que podem advir de um estudo mais aprofundado. PI2, no entanto, segue relatando como suas concepções de LI podem ser observadas em sua prática docente.



Excerto 9 – Q2

Eles (os estudantes) precisam pedir alguma coisa emprestado utilizando “can you lend me”. Às vezes eles esquecem o CAN (oh you lend me a pencil sharpener). Eu então respondo para que ele entenda que conseguiu se comunicar reforçando a estrutura correta da frase (“Oh yes, I can lend you a pencil sharpener”). Assim, eu consegui entender o que ele quis falar, (...) a comunicação é feita. (...) Então quando eles falam uma coisa que talvez não seja a pronúncia tão perfeita, mas que eu ainda consigo entender eu consigo reforçar, sem dar aquela instrução “hei, você falou isso, você precisa falar isso”. Quando a gente está utilizando o CLIL, a língua inglesa como língua de instrução, para ensinar ciências, geografia, matemática. Eu não foco tanto em eles usarem as estruturas 100% perfeitas. (PI2)

No tocante à sua prática, **PI2** retorna à sua fala inicial, no que diz respeito ao foco na comunicação em vez de um foco na estrutura rígida gramatical, reforçando sua prática fundamentada em ILF (JENKINS, 2007; JENKINS; COGO; DEWEY, 2011; EL KADRI, GIMENEZ, 2013; JORDÃO, 2014; PENNYCOOK, 2017). Ainda, chama a atenção para o

fato de que não é porque a comunicação se sobrepõe à estrutura gramatical que esta deve ser ignorada. Esta dinâmica entre estrutura gramatical e estratégias de comunicação pode ser observada no excerto 3, advindo do diário de campo.



Excerto 3

Questões de sobreposição da comunicação em detrimento a exatidão gramatical

Não é raro ocorrerem construções de frases incorretas ou erros na pronúncia de palavras em LI. Muitas vezes as crianças, que estão em fase de alfabetização, começam a ler palavras em inglês com a pronúncia do português. Em uma das aulas, as crianças perguntaram à *teacher* se *knife* era pronunciado (*kanifi*).

Observei que quando algum erro é detectado pela PI2, a professora responde ao aluno fazendo com que ele entenda que a comunicação foi realizada.

Não há o uso de interjeições como: está errado! Assim não fale outra vez! Em vez disso há um acolhimento à criança e, PI2 como forma de correção, simplesmente usa a palavra enquanto responde ao aluno para que ele perceba qual a pronúncia adequada e realize a correção de forma autônoma.

Neste sentido, **PI2** garante lugar de destaque para a comunicação, sem, contudo, deixar de oportunizar a seus estudantes acesso as estruturas gramaticais formais. Em sua fala no excerto 9, PI2 menciona a metodologia *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) “*Quando a gente está utilizando o CLIL (...) para ensinar ciências, geografia, matemática. Eu não foco tanto em eles usarem as estruturas 100% perfeitas*”. Este detalhe nos chamou a atenção pelo fato de esta metodologia, que consiste no ensino da língua através do conteúdo, sofrer influências do conceito de Educação Plurilíngue (EP) no tocante ao reposicionamento do foco para a competência parcial em múltiplas línguas, em detrimento à competência total em apenas uma língua (GARCIA; OTHEGUY, 2020).

Outro ponto que nos chamou a atenção, ainda no excerto 9, foi o fato de que ao mencionar a metodologia CLIL, o conceito apresentado por **PI2** na verdade nos leva ao conceito de EMI (*English as a Medium of Instruction*), em português: inglês como meio de instrução. Existem muitas indefinições acerca do conceito de EMI, porém muito se assemelham à fala da profissional “[...] *CLIL, a língua inglesa como língua de instrução, para ensinar*”. Enquanto CLIL, tende ao ensino do conteúdo por meio da língua em contextos educacionais diversos, EMI tende ao ensino de disciplinas acadêmicas em inglês, particularmente no contexto onde a primeira língua do país não seja o inglês (MACARO, 2018).

Embora tenha potencial de colaborar com os objetivos de ILF, a metodologia CLIL não tem tido lugar de destaque nos documentos oficiais que regulamentam a EL no Brasil. Contudo, tem se mostrado presente na ementa de formação de professores da educação bilíngue no município de Blumenau/SC (ANEXO C). A formação realizada no ano de 2021

intitulada Educação Bilíngue na Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau, que teve como professora formadora a Dra. Ana Paula Kuczmynda da Silveira (IFSC – Campus Gaspar), e como professores organizadores: Bárbara Gabriela Hannibal, Caique Fernando da Silva Fistarol e Giovana Söthe e Liliane Vieira consistiu em 29 encontros (síncronos e assíncronos) totalizando 79 horas. Essa formação continuada abrangeu temáticas relacionadas ao CLIL, práticas de oralidade, de leitura e de escrita, *code switching*, e elaboração de sequências didáticas.

Essas movimentações na inclusão da metodologia CLIL na educação bilíngue demarcam esforços do município para estar alinhado às tendências internacionais. Ao nosso ver, a continuidade nesses esforços pode contribuir para grandes avanços na qualidade da educação bilíngue pública no município.

Quando questionadas a respeito de como o conhecimento destas concepções contribuem para a sua prática docente, tanto **P2** quanto **PI2** pontuaram diversos benefícios advindos deste conhecimento.



Excerto 10 – Q3

É bom ter um parâmetro (...) até para a gente poder saber para que lado a gente está caminhando (...) Até porque vão vir outros professores, outras turmas. Essa turma vai passar ano que vem para outro professor... É bom a gente ter uma linha de pensamento e saber como que a gente vai trabalhar dentro do município, (...) para a gente ter um parâmetro de trabalho. Assim como a gente tem a Base Nacional Comum Curricular que nos ajuda, nos norteia. Porque aonde a gente for a gente tem a Base para ter um parâmetro para a gente trabalhar então acho que assim também tem que ser na educação bilíngue. (P2)

P2 ressalta a função norteadora do conhecimento das concepções de LI quando revela que “É bom ter um parâmetro (...) até para a gente poder saber pra que lado a gente está caminhando”. Também ressalta a necessidade de continuidade do trabalho que está sendo realizado e a necessidade de parâmetros mais claros para a educação bilíngue de forma geral. Ao comparar com a BNCC, **P2** nos faz refletir acerca da necessidade de documentos oficiais mais claros em relação a esta modalidade de ensino, como nos foi possível observar no capítulo 4 seção 4.1 desta dissertação, a maioria dos documentos oficiais vigentes na esfera municipal, estadual e nacional carecem de maior clareza em seus posicionamentos conceituais para que possam apoiar de forma mais efetiva o trabalho dos profissionais da educação bi/plurilíngue.

Na mesma questão, **PI2** volta sua atenção para a necessidade da compreensão da língua e da receptividade dos estudantes.



Excerto 11 – Q3

Você precisa entender como é a língua inglesa que você está ensinando e qual o objetivo de você ensiná-la. porque se você tem isso claro, você consegue passar para os alunos e eles ficam mais interessados no que você está falando. Você também consegue planejar as suas aulas de acordo com essa concepção de linguagem (...) e para mim isso torna mais tudo fácil. (P12)

PI2 realça a interligação entre o conhecimento das concepções da língua e o conhecimento dos objetivos de ensino, culminando no ato do planejamento da aula e que esse conhecimento se torna um facilitador para o trabalho do professor. Outro benefício deste conhecimento, segundo **PI2**, é o engajamento dos estudantes “[...] porque se você tem isso claro, você consegue passar para os alunos e eles ficam mais interessados no que você está falando”. Neste sentido, segundo a profissional, professores conscientes geram estudantes conscientes, que realmente anseiam pela aprendizagem porque entendem o valor do que estão construindo em sala de aula.

No par **P3 e PI3**, **P3** possui curta experiência na docência em contexto de educação bilíngue, enquanto **PI3** se caracteriza como recém-chegada a este campo de atuação. Ao ser questionada a respeito de suas escolhas conceituais em LI, **P3** demonstrou insegurança, preferindo não se posicionar, conforme excerto 12.



Excerto 12 – Q1

Olha, eu entrei na escola sem saber como seria pois nunca tinha trabalhado em uma escola bilíngue antes. Nós recebemos algumas formações pelo município, mas eu confesso que não foi o suficiente para que eu pudesse compreender como funciona ou o que é. Por isso eu não saberia como dizer qual concepção me norteia. (P3)

P3 relata que iniciou sua atuação na escola sem possuir uma experiência prévia a qual pudesse recorrer. No entanto, afirma ter participado de momentos de formação fornecidos pela rede em que atua e assinala que esses momentos não lhe foram suficientes para que pudesse compreender o processo com clareza. **P3** demonstra acreditar que a insegurança que sente em relação às concepções de LI se devem a uma insuficiência teórica “Por isso eu não saberia como dizer qual concepção me norteia”.

Esse posicionamento de **P3** pôde também ser observado em **PI1** e **P2**, o que nos conduz a refletir a respeito das oportunidades de formação continuada oferecidas aos profissionais da educação bilíngue pública. Nos foi possível observar, ao longo deste processo, a existência de uma rica trilha formativa voltada para esta modalidade, no entanto, nos aparenta haver um lacuna entre o conteúdo das formações e as questões práticas do dia a

dia da sala de aula, além de uma ênfase maior nas bases conceituais nas quais o estado e o município se apoiam para fomentar esta modalidade.

Ainda acerca das concepções de LI como norteadora de práticas docentes, **PI3** salienta que suas práticas se baseiam em múltiplas concepções no excerto 13.



Excerto 13 – Q1

Então, a questão da língua estrangeira, língua adicional, segunda língua (...) A gente vê o inglês em várias esferas ali. A gente sempre tenta trazer bastante coisa cultural porque os alunos gostam, (...) e porque assim a gente trabalha com inglês em contexto. Então tem vários fatores que a gente trabalha. A gente também faz comparação da língua de lá com a língua daqui, da cultura de lá, com a cultura daqui. (PI3)

PI3 aparenta possuir algum conhecimento relativo às concepções de LI ao citar termos como LE, LA e SL e expor que verifica LI em várias esferas. Sua voz não deixa transparecer de forma nítida o posicionamento que adota. Em nosso olhar, este movimento aparenta demonstrar a possibilidade de haver uma certa confusão em relação a estes termos, o que dificultaria uma tomada de partido de forma mais definida. Por outro lado, existe a possibilidade de, em sua prática profissional, ao se utilizar destas concepções de forma flexível, **PI3** encontre um certo equilíbrio entre suas práticas e o que postulam os documentos oficiais, o que seria compreensível ao levarmos em consideração os documentos oficiais caracterizados no capítulo 4 seção 4.1 e as diversidades conceituais envolvidas em sua escrita.

Ainda em relação às suas escolhas conceituais, **PI3** nos expõe que encontra na contextualização uma forma de agradar os estudantes fazendo com que se interessem pelas atividades. O trecho “*A gente sempre tenta trazer bastante coisa cultural porque os alunos gostam, (...) e porque assim a gente trabalha com inglês em contexto (...) A gente também faz comparação da língua de lá com a língua daqui, da cultura de lá, com a cultura daqui.*” Revela que espaço é cedido às questões culturais. Em nossas observações em campo nos foi possível observar esta dinâmica, conforme excerto 4 do diário de campo.



Excerto 4

Contextualização em sala de aula

Nas aulas ministradas pelo par P3 e PI3, foi possível observar uma constância na contextualização das atividades propostas. Esta contextualização linguística e cultural é realizada através de comparações entre palavras e culturas. Outro fator que nos saltou aos olhos é que as culturas trabalhadas na contextualização nem sempre são as mesmas eurocêntricas ou norte americanas, promovendo espaço para uma contextualização mais globalizada da temática em questão.

Essas contextualizações, as quais nos foram possíveis observar, podem ter agido de forma a proporcionar uma característica mais global ao ensino de LI, o que se apresenta como forte característica do conceito de ILF (JENKINS, 2007; JENKINS; COGO; DEWEY, 2011; EL KADRI, GIMENEZ, 2013; JORDÃO, 2014; PENNYCOOK, 2017). Essa prática pode indicar uma tendência de **PI3** ao uso das concepções de ILF, mesmo que esta escolha não esteja demarcada em sua fala.

No que tange à segunda questão, relativa à presença dos conceitos adotados pela profissional em suas práticas docentes, não nos foi possível detectar esta materialidade dos conceitos por meio da fala de **P3**.



Excerto 14 – Q2

No dia a dia, eu e a minha parceira procuramos fazer tudo funcionar da melhor maneira possível, mas como não temos muito tempo de planejamento juntas, é uma tarefa bem difícil. Eu não falo nada de inglês, então eu me empenho mais em seguir o currículo em português, e presto auxílio no que ela precisa. (P3)

Em sua fala, **P3** expõe sua preocupação em realizar um bom trabalho junto a sua par, porém, confessa que a falta de planejamento conjunto dificulta esta tarefa. Além disso, ressaltava como fator desafiador o fato de não dominar o inglês, o que, de acordo com a profissional, a conduz a dirigir seus esforços para fazer cumprir o currículo em português, o que não a impede de prestar auxílio ao seu par, em “*Eu não falo nada de inglês, então eu me empenho mais em seguir o curriculum em português, e presto auxílio no que ela precisa*”. Essa situação de sentimento de impotência foi recorrente em nossas observações, seguidamente em conversas informais ouvimos de professoras pedagogas suas ansiedades e preocupações causadas pelas limitações que o ‘não domínio do inglês’ impacta no desenvolvimento do seu trabalho.

Sobre as reverberações de seu posicionamento conceitual em sua prática, **PI3** expõe suas ideias no excerto 15 a seguir.



Excerto 15 – Q2

A gente usa materiais totalmente produzidos por nós, também usamos materiais prontos, usamos vídeos, a gente usa um pouquinho de tudo. (...) Às vezes a gente uso inglês de forma bem leve para que não fique muito pesado para os alunos tão jovens, algo que seja assim um pequeno apanhado da realidade sabe? Eu acho que a gente é bem-sucedido nisso. Na prática, por exemplo, nós estávamos trabalhando universo então nós assistimos um uma pequena animação dos Storybots (...). Normalmente é dublado, mas que a gente apresentou em inglês para as crianças. Era um episódio curto em que os robzinhos queriam saber de onde é que os planetas vieram. Então eles foram ao espaço (...) Mesmo com o vocabulário simples é ao mesmo tempo desafiador (para as crianças) porque o universo é um assunto novo para eles (...) Muitas das crianças gostaram do vídeo, mas alguns se perderam um pouco, como às vezes acontece, daí a gente retoma, faz todo um trabalho em cima disso.

Esse foi um dos recursos, por exemplo, que a gente utilizou e que usava a língua com o público-alvo. Desta forma, ensinamos um conteúdo sobre o espaço utilizando inglês e mediando através do português. (PI3)

PI3 inicia sua fala relatando que utilizam materiais prontos e que produzem seus próprios materiais. Tal menção nos faz pensar acerca de quais parâmetros seriam utilizados para a seleção ou confecção desses materiais. Tendo em vista a miríade de materiais disponíveis em todas as linhas conceituais, ter nítida a concepção que se deseja trabalhar na sala de aula poderia ser de grande valia na hora de tomar estas decisões. **PI3** comenta acerca da inclusão do inglês em suas práticas de forma a não o tornar um peso para as crianças. Segundo a profissional, esse sucesso se deve à forma contextualizada com a qual se trabalha a língua o que nos remete ao conceito de ILF (JORDÃO, 2014).

Contudo, no decorrer das observações in loco, verificamos que por vezes a presença do inglês na sala de aula se detinha à rotina de início da aula, em que as crianças falavam good afternoon, anotavam em suas agendas o dia da semana e as condições climáticas em inglês, e utilizavam o inglês na substituição de algumas palavras nos textos que eram passados no quadro, o que nos parece transparecer um conceito mais aproximado ao de ILE.

PI3 relata posteriormente uma atividade na qual utilizou recursos de vídeo para ensinar sobre o espaço como forma de representar a forma como suas concepções a respeito de LI se manifestam em sua prática docente. “Na prática, [...] nós assistimos um uma pequena animação dos Storybots [...]. Normalmente é dublado, mas que a gente apresentou em inglês para as crianças.”. **PI3** também declara que “Esse foi um dos recursos, por exemplo, que a gente utilizou e que usava a língua com o público-alvo. Desta forma, ensinamos um conteúdo sobre o espaço utilizando inglês e mediando através do português”. Essa atividade nos remete às atividades guiadas pela metodologia CLIL, citada anteriormente, em que o conteúdo é ensinado de forma integrada ao inglês e que corrobora com as premissas de ILF (GARCIA; OTHEGUY, 2020). Todavia, este movimento de **PI3** nos instiga a pensar se este perfil de práticas docentes seria, de alguma forma, reflexo das formações ofertadas pelo município no tocante à metodologia CLIL.

Em busca de mais clareza em relação ao posicionamento de **P3** e **PI3** e suas reverberações na prática, analisamos as atividades descritas no excerto 5 do diário de campo reflexos destas concepções.



Excerto 5

Sequência de atividades de geografia tema: mapas, localização geográfica e diferenças entre campo e cidade

Durante três dias foi possível acompanhar o desenvolvimento de atividades de geografia da turma. Nestas atividades, **P3** e **PI3** trabalharam em conjunto com o objetivo de desenvolver conhecimentos acerca de mapas (mapa mundial, mapa do Brasil, mapa de Santa Catarina e mapa do município de Blumenau), bem como os conceitos de campo e cidade.

No primeiro dia de atividades, **PI3** expôs informações sobre mapas através de texto escrito no quadro. Este texto foi escrito em português apenas com algumas palavras substituídas por palavras em LI, como *map* e *city*. Os estudantes copiaram o texto no caderno, logo após realizaram uma atividade escrita em português.

No segundo dia de atividades, **PI3** e **P3** ensinaram a diferença entre campo e cidade utilizando como personagens dois ratinhos. Toda a explicação foi feita em português e as palavras campo, cidade e rato foram substituídas por *country*, *city* e *mouse*. Na sequência, foi copiado um texto no quadro, em português, para que os estudantes copiassem no caderno.

No terceiro dia de atividades, os alunos se apropriaram do mapa mundial, reconhecendo seu país, seu estado, sua cidade e seu município. Como atividade, realizaram a colagem de mapas e escreveram suas legendas em português. Posteriormente, a turma seguiu para a sala de vídeo onde **PI3** apresentou à turma um vídeo demonstrando a diferença entre o rato do campo e o rato da cidade, este vídeo possuía seu áudio e legenda em inglês.

Ao observarmos as atividades de geografia relatadas no excerto, nos foi possível detectar algumas pistas de posicionamentos conceituais por parte de **P3** e **PI3**. Na atividade do primeiro dia, após uma pequena contextualização realizada de forma verbal na língua portuguesa por parte de **P3**, uma série de informações a respeito de mapas foi escrita no quadro para que as crianças copiassem em seu cadernos. Este texto, foi escrito em português e teve apenas algumas palavras substituídas por seu correspondente em inglês como é o caso da palavra mapa, que foi substituída por *map*, e cidade que foi substituída por *city*. No segundo dia, **P3** e **PI3** trabalharam as diferenças entre o campo e a cidade, após realizarem uma rápida contextualização de forma oral com auxílio de ilustrações de um ratinho do campo, em seguida, novamente um texto foi escrito no quadro para as crianças copiarem em seus cadernos. Tanto a contextualização oral quanto os textos escritos no quadro foram desenvolvidos em português apenas as palavras campo, cidade e rato foram substituídas pelas palavras *country*, *city* e *mouse*.

Nos foi possível observar que tanto as atividades do primeiro dia, quanto as do segundo partilham diversas similaridades. Ambas iniciaram com uma contextualização administrada de forma oral, em português e contando com a substituição de apenas algumas palavras-chave. Nos dois momentos, também houve a comunicação de informações de forma escrita no quadro, apresentadas em português com substituição das palavras-chave apresentadas por seus correspondentes em inglês. Ao analisarmos as práticas apresentadas nesses dois dias, é possível notar certa distância entre estas e os conceitos de ILF. Enquanto ILF pleiteia a comunicação e a função da língua na sociedade (JENKINS, 2007; JENKINS;

COGO; DEWEY, 2011; JORDÃO, 2014), nas atividades analisadas figuraram apenas a substituição de certas palavras por seus equivalentes em inglês, o que remonta uma escolha mais centrada no ensino tradicional e nos conceitos de ILE.

No terceiro dia, após se apropriarem do mapa mundial e reconhecerem a localização geográfica do seu país, estado e município, os estudantes prosseguiram para uma atividade de colagem de mapas em seu caderno. Após esta etapa, escreveram as legendas, em português, dos mapas colados. Em seguida, os estudantes foram conduzidos por **PI3** até a sala audiovisual da escola onde foram introduzidos a um vídeo, apresentado em inglês tanto em seu áudio como em sua legenda, demonstrando as diferenças entre o campo e a cidade por meio de dois personagens, dois ratinhos. O vídeo aparentou ter o intuito de oferecer uma introdução aos aspectos culturais do campo e da cidade, além de uma contextualização mais atraente aos estudantes.

Neste ínterim, gostaríamos de ressaltar o viés da utilização dos aspectos culturais, conforme mencionado anteriormente, compreendemos que este favorece o desenvolvimento de ILF, bem como a ideia de trabalhar com ‘inglês em contexto’ (JENKINS, 2007; JENKINS; COGO; DEWEY, 2011). Assim, percebemos nuances do conceito de ILF imbuído na escolha de realizar uma contextualização cultural inserida nessas atividades de geografia.

Ainda relativo ao desenvolvimento das atividades do terceiro dia, temos que durante a apresentação do vídeo foi possível observar que algumas crianças estavam atentas ao vídeo tentando compreender o que estavam assistindo, algumas ao ouvirem uma palavra familiar tentavam reproduzir o seu som, ou perguntavam a **PI3** o seu significado. Contudo, parte dos estudantes se encontrava inquieta, alguns começaram a brincar ou conversar, demonstrando certa falta de interesse no vídeo apresentado. Esta parte inquieta da turma se manifestava dizendo “*Teacher, eu não estou entendendo nada, tira*”, “*Teacher, põe em português, eu não entendo o que eles falam*”. Tais observações nos provocam algumas reflexões a respeito da contextualização dentro do contexto da educação bilíngue. Primeiramente, refletimos acerca do uso das duas línguas na rotina dos estudantes, em nossa perspectiva, talvez fosse mais proveitoso se os estudantes tivessem a oportunidade de experienciar as duas línguas, em iguais proporções, presentes na comunicação diária, não apenas em algumas palavras traduzidas. Se este fosse o caso, talvez esta medida pudesse ajudar a reduzir a tensão causada pela exposição dos estudantes a um vídeo 100% em inglês com legendas em inglês resultando, potencialmente, em um maior aproveitamento da atividade.

Ao se referirem às contribuições de uma nitidez conceitual, o par **P3** e **PI3** apresentou opiniões muito similares.



Excerto 16 – Q3

É importante dominar os conceitos. Eu acredito que se eu tivesse uma melhor compreensão deles seria mais fácil entender como trabalhar com as duas línguas dentro da sala de aula. (P3)



Excerto 17 – Q3

É bem importante conhecer os conceitos, com certeza. Isso ajuda na hora do planejamento. (PI3)

Nos excertos 16 e 17, **P3** e **PI3** comungam da percepção de que é importante conhecer os conceitos. **P3** revela, no excerto 16, sua insegurança ao atuar na educação bilíngue, e segundo ela, tal insegurança advém de uma lacuna em sua compreensão dos conceitos de LI. **PI3**, por sua vez, ressalta, no excerto 17, a utilidade deste conhecimento na hora de elaborar o planejamento das aulas.

Por meio da observação de campo e da entrevista, nos foi possível observar que o par **P3** e **PI3** apresenta algumas inseguranças em relação às suas práticas. Com experiência anterior na docência em contextos não bilíngues, **P3** revela, como observamos anteriormente, que o fato de não dominar o inglês bem como os conceitos de LI, tem se colocado como limitantes ao desenvolvimento de suas práticas docentes. Contudo, **P3** demonstra notória habilidade no tocante ao domínio de classe e práticas pedagógicas em língua portuguesa. **PI3**, por sua vez, embora ainda esteja se adaptando à docência para crianças, demonstra um grande desejo em desenvolver práticas contextualizadas e atraentes aos seus estudantes.

Ao longo desta seção, nos foi possível observar que, ao sintetizarem o conceito de ILF **P1** e **PI2**, embora utilizando diferentes abordagens, demonstram possuir conhecimentos construídos acerca de ILF. Esta construção, conforme sinalizada por **P1**, se deve ao seu engajamento nas formações promovidas pelo município de Blumenau/SC para professores da educação bilíngue. Já **PI2** transpareceu em sua fala que, em parte, estes conhecimentos tiveram início ainda na faculdade.

Embora **PI1**, **P2**, **P3** e **PI3** demonstrem indícios de conceitos de ILF em seu discurso e/ou prática, por vezes este objetivo se torna opaco, o que pode indicar que as professoras ainda estejam se adaptando às práticas mais voltadas à concepção de ILF.

Conceitos de LI demandam uma grande transformação nas visões tradicionais do que vem a ser a língua, bem com sua relação com a sociedade (PENNYCOOK, 2007). É preciso levar em consideração estes conceitos e suas implicações para melhor compreender o papel de LI na sociedade contemporânea, e em especial seu ensino-aprendizagem, visto que a terminologia adotada se reveste de sentidos e pressupostos (JORDÃO, 2014).

4.2.2 Conceitos de EL e suas reverberações em práticas e vozes docentes

A escolha de posicionamentos conceituais e filiações teóricas está intimamente ligada à prática, por este motivo compreender conceitos de EL, como Educação Bilíngue (EB), Educação Multilíngue (EM) e Educação Plurilíngue (EP), pode auxiliar professores em sua prática docente, principalmente em meio à expansão da globalização e um vertiginoso crescimento da oferta de escolas internacionais, bilíngues e com carga horária estendida em língua adicional e/ou programa bilíngue.

Ao passo que a EB postula uma visão holística do sujeito bilíngue, como entidade completa e com domínio de duas ou mais línguas no cotidiano (BAKER, 2001; GROSJEAN; BYERS-HEINLEIN, 2018; GROSJEAN, 2010; 2022; MEGALE; LIBERALI, 2016; MEGALE, 2019; 2020; 2021; OLIVEIRA; HÖFLING, 2021), a EM preconiza o aspecto exterior da língua, seus espaços e comunidade, abrangendo a coexistência de línguas diferentes, concebendo-as como independentes entre si (BATHIA; RITCHIE, 2012; CENOZ, 2013; COUNCIL OF EUROPE, 2020; FINGER et al, 2016; CAVALCANTI; MAHER, 2018). A EP enfatiza o contexto cultural do indivíduo. Neste aspecto, as línguas formam uma competência comunicativa na qual todas interagem e contribuem, resultando em uma certa flexibilidade que lhe será útil para comunicar (CANAGARAJAH, 2009); PINTO, 2013); PICCARDO, 2018); MARSHALL; MOORE; 2018; VALLEJO; DOOLY, 2020; GARCIA; OTHEGUY, 2020; COUNCIL OF EUROPE, 2020; GONZALEZ, 1989; OLIVEIRA, 2009; FRITZEN; EWALD, 2016; FINGER, 2022).

Dando sequência aos nossos movimentos de análise, fizemos uso dos dados gerados por meio das questões 4, 5 e 6 (APÊNDICE D), com o intuito de identificar nas vozes e práticas destes docentes suas concepções de EL.

Quadro 12 - Questões referentes a concepções de EL

Questão 4. *Qual(quais) concepção(ões) de educação linguística (bilíngue, multilíngue, plurilíngue, outra) você diria que norteia(m) suas práticas e escolhas metodológicas? Por quê?*

Questão 5. *De que forma sua prática docente constitui uma educação multi/bi/plurilíngue? Se possível, cite exemplos.*

Questão 6. *Em sua opinião como uma concepção de educação linguística bem definida pode (ou não) colaborar para a prática docente de um professor da educação bi/plurilíngue?*

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A primeira questão teve por intencionalidade elucidar a respeito das concepções de EL que norteiam as escolhas dos professores. Em seu posicionamento, **P1** e **PI1** apresentaram visões distintas da temática.



Excerto 18 – Q1

Nominar assim, dizer é essa concepção ou aquela, eu não consigo te dar esse tipo de resposta eu não tenho conhecimento suficiente para isso. O que eu procuro levar em conta enquanto preparo a aula e trabalho com as crianças, é uma compreensão de que a língua inglesa que eles estão aprendendo não tem nada de melhor, ou de superior à língua portuguesa que nós falamos no Brasil, e sim apenas as diferenças, oferecendo possibilidades de se comunicarem com outras pessoas. Que não existe nada de errado no jeitinho que a gente fala, assim como brasileiro, mostro para eles que, mesmo no português, existem diferenças entre os sotaques de diferentes lugares do Brasil em relação à Portugal. (P1)

A princípio, **P1** demonstra no excerto 18 certa insegurança em esboçar um posicionamento em relação à EL, alegando que não possui conhecimento suficiente para tal. Outrossim, ao discorrer sobre o que leva em consideração durante o seu planejamento de aula revela indícios de um posicionamento convergente com as concepções de EP “[..] é uma compreensão de que a língua inglesa que eles estão aprendendo não tem nada de melhor, ou de superior à língua portuguesa que nós falamos no Brasil, e sim apenas as diferenças, oferecendo possibilidades de se comunicarem com outras pessoas”. Tal enfoque dado a LI, não como uma língua superior, mas como ferramenta de comunicação com o mundo globalizado encontra suporte nos trabalhos de Canagarajah (2009), Pinto (2013), Piccardo (2018), Marshall e Moore (2018), Vallejo e Dooly (2020), Garcia e Otheguy (2020), Council of Europe (2020), Gonzalez (1989), Oliveira (2009), Fritzen e Ewald (2016) e Finger (2022).

Ainda podemos encontrar outros indícios desses conceitos na fala de **P1** a respeito das formas diferentes/sotaques em “[...] *não existe nada de errado no jeitinho que a gente fala, assim como brasileiro, mostro para eles que, mesmo no português, existem diferenças entre os sotaques de diferentes lugares do Brasil em relação à Portugal.*”, o que é considerado uma das características de EP.

Também nos foi possível observar outras pistas em relação a um posicionamento de EL no excerto 6 de nosso diário de campo.



Excerto 6

Contaçõa da história “o ovo e o vovô”

Antes de iniciar a história, **P1** realizou uma contextualização falando de sentimentos, perdas com os estudantes. Neste momento, os estudantes tiveram a liberdade de falar sobre seus sentimentos e poderiam

escolher em qual idioma queriam se comunicar. Em seguida, foram apresentadas as palavras *ovo-egg*, e a palavra *avô-grandpa*.

Após a contação da história utilizando vários vocábulos que as crianças sabiam como os *feelings*, e membros da família, **PI** introduziu os vocabulários: *egg shell-casca de ovo*, *egg White-clara de ovo*, *egg yolk-gema de ovo* (oralmente).

Continuou a trabalhar sentimentos e as perdas através da literatura (em PT) sempre utilizando palavras do vocabulário em inglês concomitantemente.

Após esta atividade, a professora levou as crianças para fora e entregou a elas ovos para que pudessem experimentar empiricamente aquilo de que haviam ouvido.

Após este momento realizaram atividade no caderno, deveriam desenhar um ovo quebrado.

A atividade relatada no excerto 6 nos leva a pensar em características tanto de EB quanto de EP. Embora não nos tenha sido possível observar aspectos culturais sendo trabalhados de forma explícita, muita ênfase foi concedida à contextualização, e as atividades propostas buscaram gerar cooperação entre as línguas para fomentar uma nova competência linguística, como em EP (CANAGARAJAH, 2009; PINTO, 2013; PICCARDO, 2018; MARSHALL; MOORE, 2018; VALLEJO; DOOLY, 2020; GARCIA; OTHEGUY, 2020; COUNCIL OF EUROPE, 2020; GONZALEZ, 1989; OLIVEIRA, 2009; FRITZEN; EWALD, 2016; FINGER, 2022).

Contudo, a contextualização realizada na contação da história, a abordagem trazida para o concreto de forma a expandir o conhecimento e as questões socioemocionais trabalhadas foram conduzidas de forma a introduzir o inglês de forma holística, como postulado por Grosjean e Byers-Heinlein (2018) e Grosjean (2010; 2022) em sua caracterização de EB. Neste sentido, foi possível observar aspectos de ambas as concepções nesta atividade, o que pode vir a sugerir uma tentativa, muito eficaz em nossa ótica, de promoção de EL mesmo frente a questões conceituais ainda indefinidas com nitidez.

Ao refletir sobre seu embasamento teórico, **PI1** optou por utilizar o termo bilíngue no início de sua fala.



Excerto 19 – Q1

Em relação à educação bilíngue, eu entrei neste ano e comecei a andar neste trilho da educação bilíngue a partir do momento que eu vim para cá. Essas concepções linguísticas eu adquiri inicialmente a partir de muitas observações de como é a prática daqui, da escola, daquilo que eles já vinham utilizando como métodos para o ensino da segunda língua e a partir daí eu fui aliando aos meus métodos, àquilo que já existia. Então eu vou adaptando minhas práticas a partir daquilo que eu vou observando contextualizando na prática do dia a dia. (...) Porque às vezes uma prática não atende a maioria, então eu vou adaptando para ver se consigo abranger todo mundo.” (PI1)

PI1 primeiramente demarca o termo educação bilíngue para exprimir sua experiência na escola onde atua, prossegue informando que passou a ter contato mais direto com esta

modalidade educacional a partir do momento em que começou a atuar na escola. De acordo com **PI1**, após períodos de observação, a profissional foi criando suas práticas a partir de um arcabouço preexistente na escola aliado a suas experiências pessoais. Em relação às suas práticas, **PI1** relata que estão sempre em constante adaptação buscando atender ao maior número de estudantes possível.

Ao refletirmos acerca do uso do termo EB pela profissional, nos parece que neste contexto o termo EB é utilizado como termo guarda-chuva para esta modalidade educacional e não como uma concepção da qual insurgem posicionamentos que buscam reverberação no concreto. Cenoz (2013) nos adverte acerca deste posicionamento, segundo o autor, mesmo no meio acadêmico é possível se deparar com o termo bilinguismo como um termo genérico. Neste caso, tanto EB quanto EM tornam-se termos intercambiáveis entre si, sendo utilizados para significar a modalidade educacional onde se inserem duas ou mais línguas (CENOZ, 2013).

A segunda questão referente à EL nos permitiu refletir sobre as práticas em interface aos conceitos. Em sua resposta, **P1** ressalta situações vivenciadas em sala de aula e expressa sua opinião no que diz respeito à EL.



Excerto 20 – Q2

Quando eu uso expressões, dizendo boa tarde em inglês em vez de em português. Quando eu trabalho com eles a construção da frases, tentando trazer para uma estrutura de escrita na língua portuguesa (...) e suas diferenças na língua inglesa (...) Quando cantamos os números, quando fazemos o os cálculos (aí trabalhamos mais com o inglês do que com o português). Então eu acho que ali é que vai entrando esse bilíngue para além de uma aula de inglês, porque o objetivo não é ensinar que a frase começa com letra maiúscula (...). A gente pode usar as palavrinhas da língua inglesa, ou as expressões dentro do conteúdo, para além de ensaiar uma música (...) e achar que ali é ensino bilíngue. Também faz parte, mas eu acho que é esse dia a dia, o pedir pra ir ao banheiro, pedir pra ir tomar água, pedir emprestado, esse uso real na situação real pra além de uma apresentação ou de um conteúdo pra prova ou atividades em caderno, é o que, aos meus olhos, caracteriza como sendo ensino bilíngue. (P1)

A gente pode usar as palavrinhas da língua inglesa, ou as expressões dentro do conteúdo, para além de ensaiar uma música... e achar que ali é ensino bilíngue. Também faz parte, mas eu acho que é esse dia a dia, o pedir pra ir ao banheiro, pedir pra ir tomar água, pedir emprestado, esse uso real na situação real pra além de uma apresentação ou de um conteúdo pra prova ou atividades em caderno, é o que, aos meus olhos, caracteriza como sendo ensino bilíngue". (P1)

Ao refletir sobre os conceitos de EL e como reverberam em suas práticas docentes, **P1** aponta questões como a utilização de expressões em inglês, assim como o uso de números e operações matemáticas em suas práticas. **P1** transparece a compreensão de que EB distingue-se do simples ensino de um idioma no trecho “Então eu acho que ali é que vai entrando esse bilíngue para além de uma aula de inglês, porque o objetivo não é ensinar que a frase começa com letra maiúscula (...) mas eu acho que é esse dia a dia (...) é o que, aos meus

olhos, caracteriza como sendo ensino bilíngue”. Segundo a profissional, esta diferença encontra-se profundamente arraigada em seus conceitos, pois se ensinar um idioma é ensinar a língua pela língua, EB remete ao desenvolvimento de uma competência linguística. Quando a profissional diz “*A gente pode usar as palavrinhas da língua inglesa, ou as expressões dentro do conteúdo, [...] é esse dia a dia, o pedir para ir ao banheiro, pedir para ir tomar água, pedir emprestado, esse uso real na situação real para além de uma apresentação ou de um conteúdo para prova ou atividades em caderno, é o que, aos meus olhos, caracteriza como sendo ensino bilíngue*”. Essa reflexão transparece o entendimento de **P1** sobre o que é o EB.

Ao tecermos as informações contidas nesta fala e observações em campo, foi possível notar, no excerto 7, o que nos aparentou configurar, o uso da metodologia CLIL no ensino da matemática, que tem relações com os conceitos de EP (GARCIA; OTHEGUY, 2020).



Excerto 7

Aulas de matemática com uso da ferramenta Kahoot²¹

Para a realização desta atividade, a turma se dirigiu até a sala de informática. Ali, **P1** e **PI1** acessaram a ferramenta online Kahoot, que utilizaram como apoio para a aula de matemática. A operação matemática trabalhada foi a adição ‘plus’.

Ao adentrarem a sala de informática, cada criança se posicionou em frente a um computador, que já estava com a página da ferramenta aberta na tela. Em seguida, em um telão **P1** apresentava a operação matemática às crianças.

Exemplo: $2+2=4$, *two plus two equals 4*.

Após os primeiros exemplos, as crianças deveriam dizer em voz alta a operação matemática que era projetada no telão e selecionar o número correspondente ao resultado da operação, as operações matemáticas eram feitas nas duas línguas, no entanto, houve uma ênfase maior ao inglês nesta atividade.

Ao relatar suas escolhas conceituais anteriormente, foi possível detectar na fala de **P1** indícios da presença de conceitos de EP. Contudo, ao refletir acerca de suas práticas, **P1** menciona em sua fala EB. Ao observarmos seu posicionamento a respeito do que, em sua visão é uma educação bilíngue, vários elementos como: língua com função social e cultural, uso para comunicação em situações reais sem a intenção de promover a língua apenas como conteúdo para provas ou atividades no caderno, podem vir a ser consideradas características de práticas em EP, o que nos leva a refletir novamente acerca da clareza com que se compreendem estes conceitos nas realidades observadas. Novamente, nos aparenta que o termo educação bilíngue e ensino bilíngue, tem sido usado, neste contexto, pelas profissionais observadas como um termo guarda-chuva para a EL (CENOZ, 2003).

²¹ Ferramenta *online* de jogos interativos de cunho educacional e recreativo, onde professores têm a possibilidade de criarem seus próprios jogos alinhados aos seus objetivos. Disponível em: <https://kahoot.com/>

Ao refletir acerca de suas práticas e como suas concepções nelas se denotam, **PII** reflete sobre a necessidade da flexibilidade e sensibilidade na prática docente, ao relatar como a profissional e seu par tem buscado auxiliar e incluir um estudante venezuelano, em um contexto linguístico que antes era dedicado ao português e inglês e agora, também conta com o espanhol.



Excerto 21 – Q2

Hoje aqui em nossa realidade, temos feito uso até do Espanhol. A gente acaba incluído esta outra língua em elementos da rotina por conta deste aluno (criança de origem venezuelana) para que ele possa ser incluído. Então essa pluralidade acontece bastante, pois acabamos utilizando o português, espanhol, inglês e isso acontece forma muito natural. Isto tem tido um resultado muito bom, as crianças têm começado usar estas línguas para falar com a gente (professores), com os colegas e até em casa com a família. Então a gente tenta mostrar a realidade do outro, seu país, sua língua. A necessidade vai surgindo e a gente vai trabalhando. Isso é muito legal. (PII)

Em seu relato, **PII** ressalta que esta inclusão do espanhol, para além do português e do inglês, realizada nas atividades de rotina, contribui para a pluralidade dentro do contexto da sala de aula. Neste sentido, é possível observar indícios de uma tendência à EP, não apenas na inclusão de mais de duas línguas no dia a dia dos estudantes, porém na possibilidade de negociação entre estas línguas para potencializar a comunicação entre brasileiros e venezuelanos por meio das três línguas, levando em consideração as questões culturais envolvidas (PINTO, 2013; PICCARDO, 2018; MARSHALL; MOORE, 2018; VALLEJO; DOOLY, 2020; GARCIA; OTHEGUY, 2020; COUNCIL OF EUROPE, 2020; GONZALEZ, 1989). Este aspecto fica demarcado em “Então a gente tenta mostrar a realidade do outro, seu país, sua língua”.

Embora não tenha expressado nitidamente sua escolha conceitual como EP, foi possível detectar na fala de **PII**, vários indícios que apontam para este posicionamento. Reflexos desta insegurança conceitual podem ser observados em suas práticas, pois embora expresse uma preferência por ideias que se assemelham aos conceitos de EP, suas práticas pedagógicas, como as observadas no excerto 1 do diário de campo, denotam uma prática mais voltada para o ensino tradicional, por meio do uso de metodologias que em seu cerne divergem dos conceitos e objetivos de EP, como as repetições e padronização sem oferecer espaço para a criatividade.

Ao serem indagadas a respeito da importância de um conhecimento mais aprofundado de concepções de EL e as reverberações destes conhecimentos na prática docente, **P1** e **PII** apresentaram posicionamentos distintos. Enquanto **P1** enfatizou a importância de conceitos

bem consolidados para a construção de práticas em EL, **PI1** enfatizou a prática como elemento principal da equação.



Excerto 22 – Q3

Essa educação bilíngue, multilíngue, plurilíngue. Eu não consigo ver como possível você fazer um bom trabalho se você não sabe do que você está falando. Mesmo que eu não tenha clareza, mesmo que eu não saiba bem definir isso, não tenho as palavras bonitas, né? Da academia, ter passado pela formação que eu venho passando (...) isto vai dando ideia do que é esse trabalho com o bilíngue. Isso vai mostrando que não faz mal para a criança, que não confunde a criança, que traz uma riqueza para o professor que vai trabalhar no bilíngue. O professor que vai trabalhar dentro do bilíngue, se ele não tem clareza do que é esse movimento, do benefício que isso traz para o desenvolvimento da criança, da próprio processo de educar, para o professor, não tem como! A pessoa fica perdida, a pessoa não sabe para onde vai, e aí vai cair naquele entendimento: “ah então vamos ensinar inglês como se fosse aula, cadê a lista de conteúdos?”. Não é isso que se quer, a gente quer um uma segunda língua para além de uma lista de conteúdos. (...) Mas sem a clareza do que você está fazendo ali, minimamente, não dá, fica muito difícil, porque aí o que vai para a sala de aula são as tradições que se tem no ensino da língua inglesa. E que para mim, usando o meu exemplo, não rendeu muita coisa não o que eu aprendi na escola. (P1)

No excerto 22, **PI1** inicia sua fala expressando sua descrença na possibilidade de se fazer um bom trabalho em EL sem fundamentos bem estruturados em uma concepção. Na sequência afirma que, mesmo sem ter muita clareza ou uma definição acadêmica, se apoia nas formações que recebeu para norteá-la em seus conceitos e práticas. Ainda de acordo com a profissional, esta falta de clareza pode conduzir o professor ao ensino tradicional do inglês, o que, segundo ela, se distancia dos objetivos da EL. El Kadri e Gimenez (2013) contribuem para esta discussão ao ressaltarem a relevância de posicionamentos por parte do professor em meio aos esforços para a concretização da EL. De acordo com as autoras, este processo que perpassa a dinamicidade da língua em contextos de ensino-aprendizagem exige decisões conceituais (EL KADRI; GIMENEZ, 2013).

Ao refletir sobre esta questão, **PI1** deu grande enfoque à relação entre a prática e os conceitos de EL.



Excerto 23 – Q3

A concepção a gente sabe que é de suma importância. A questão é quando essa teoria se cruza com a prática? A gente só vai conseguir internalizar as teorias a partir do momento que a vivenciamos de forma prática também. (...) Eu sinto uma dificuldade nos conceitos, e eu e a maioria dos profissionais que eu conheço tem uma dificuldade nessa compreensão conceitual também. (...) A maior dificuldade é nesse cruzamento da teoria com a prática. Tem muita teoria, muito conceito, mas eu preciso que essa teoria tenha elementos que eu consiga extrair de forma prática. Eu vejo muitos colegas, muita gente estudando e não conseguindo compreender e colocar em prática. (PI1)

No excerto 23, **PI1** admite a importância da existências de conceitos, no entanto, questiona a natureza de suas relações com a prática. Este posicionamento nos revela indícios

de uma insegurança advinda da dificuldade em estabelecer relações entre o que se ouve relativo às teorias e a forma como estas informações serão postas em prática na sala de aula. Em “[...] eu a maioria dos profissionais que eu conheço tem uma dificuldade nessa compreensão conceitual também” expõe a natureza coletiva desta insegurança, o que nos leva a refletir a respeito do perfil das formações ofertadas aos professores. De que forma, nós, acadêmicos, temos contribuído com nossos colegas professores? Será que temos nos comunicado de forma efetiva de maneira a oferecer acolhimento e ferramentas úteis para os processos educacionais de forma prática? El Kadri e Gimenez (2013) ressaltam a importância de uma escolha conceitual por parte do professor para que a EL se concretize. Porém, se estes conceitos não obtiverem êxito em se fazer chegar ao professor, como este terá subsídios para realizar tal escolha?

PI1 declara que “A maior dificuldade é nesse cruzamento da teoria com a prática. Tem muita teoria, muito conceito, mas eu preciso que essa teoria tenha elementos que eu consiga extrair de forma prática. Eu vejo muitos colegas, muita gente estudando e não conseguindo colocar em prática.”. Estas palavras continuam a nos provocar reflexões a respeito destas relações entre academia e o chão das salas de aula. No entanto, temos consciência de que esta questão não pode ser generalizada, pois como nos foi possível verificar anteriormente, existem esforços por meio dos órgãos competentes que visam combater essas inseguranças, com oportunidades de formação continuada e parcerias entre universidades e poder público. Estas reflexões e inquietações, não obstante, possuem sua utilidade como ferramenta geradora de iniciativas para a potencialização dos processos educacionais em EL.

P2 e **PI2**, ao se posicionar acerca das concepções de EL que norteiam suas práticas, demarcaram em sua fala uma preferência por EB.



Excerto 24 – Q1

Então na verdade eu aprendi a trabalhar o bilíngue com a PI2, (...) na prática mesmo com ela, o que ela explicou, foi que ali na Fernando Ostermann, assim como nas outras escolas, a gente usa a metodologia CLIL. E que não é a questão de ensinar as palavrinhas em inglês para as crianças mas é inserir ela no contexto bilíngue, se eu ensino para a criança o que é right em inglês, eu já não uso mais aquela palavra em português eu vou usar sempre em inglês eu não vou ficar traduzindo pra criança, a gente trabalhava assim dessa forma integrada, a gente explicava um conteúdo novo e a criança já se apropriava do conteúdo em inglês então a gente não usava mais aquela palavra em português, a partir daquele momento os comandos pra ir ao banheiro, com licença, pedir a vez de falar seria tudo em inglês. (P2)

No excerto 24, **P2**, inicia sua fala relatando que aprendeu sobre EL por meio da prática de seu par **PI2**, e demarca que desde o princípio compreendeu que a prática da escola, bem como da rede, se apoia na metodologia CLIL. A profissional prossegue sua fala ressaltando

que a EL não é sobre ensinar palavras isoladas, mas “[...] *inserir ela [a criança] no contexto bilíngue*”. Em sua voz, “[...] *se eu ensino para a criança o que é right em inglês, eu já não uso mais aquela palavra em português eu vou usar sempre em inglês*” e o trabalho é feito de forma integrada visando incentivar o uso do inglês pelas crianças “[...] *a gente explicava um conteúdo novo e a criança já se apropriava do conteúdo em inglês então a gente não usava mais aquela palavra em português*”. Ao se referir à sua forma de trabalho e aos métodos utilizados, **P2** demarca em sua fala a concepção de EB, no entanto, ao observarmos suas colocações nos foi possível detectar que talvez este conceito esteja sendo utilizado como sinônimo de EP (CENOZ, 2013), pois os objetivos citados e a metodologia utilizada possuem uma tendência aos conceitos de EP (GARCIA; OTHEGUY, 2020).



Excerto 25 – Q1

Eu não sei se eu tenho uma específica assim... quando eu entrei aqui (...) foi minha primeira experiência em escola bilíngue. Ano passado tínhamos bastante formação, e eu não sabia nem como funcionava, não sabia que a gente trabalhava em dupla, que a gente utilizava o CLIL. O CLIL foi também algo que eu aprendi durante as formações, daí eu não sei se eu tenho uma específica porque a gente acaba utilizando tantas coisas diferentes. (...) aqui nos anos iniciais, o que a gente acaba fazendo, como a gente trabalha em conjunto com a pedagoga é realmente o CLIL e sempre focando na comunicação, (...) em inglês pra eles tentarem fazer as coisas ... não aprender o inglês apenas ... pra aprender as regras gramaticais, mas pra eles conseguirem me entender, pra eles conseguirem realizar as coisas que eu estou solicitando, pra eles conseguirem se comunicar comigo em inglês. (PI2)

Ao responder sobre suas concepções de EL, **PI2** demonstra certa insegurança em identificar uma concepção específica de EL. Ela revela que “[...] *quando eu entrei aqui (...) foi minha primeira experiência em escola bilíngue*” e que tinha poucas informações acerca das dinâmicas envolvidas no EB. **PI2** segue relatando que aprendeu a utilizar a metodologia CLIL durante as formações, não obstante, devido ao grande número de metodologias com as quais teve contato e a diversidade de estratégias que utiliza em sua prática, acaba se sentindo confusa em relação às bases conceituais, conforme revela em “[...] *eu não sei se eu tenho uma [concepção] específica porque a gente acaba utilizando tantas coisas diferentes*”. Como resposta a esta insegurança, **PI2** relata que deposita seu foco na comunicação para as crianças se comuniquem em inglês: “[...] *sempre focando na comunicação, (...) em inglês pra eles tentarem fazer as coisas ... não aprender o inglês apenas ... pra aprender as regras gramaticais, mas pra eles conseguirem me entender, pra eles conseguirem realizar as coisas*”.

Especificamente no caso de **PI2**, nos foi possível observar um fenômeno que muito nos interessou, a profissional aparenta possuir um nítido conceito de língua ao se apoiar no

conceito de ILF, como nos foi possível observar no excerto 7 da entrevista. Quando questionada acerca de suas concepções de EL, demonstra insegurança ao se posicionar. Ao nosso ver, esta questão pode apresentar grande valor, pois cristaliza uma questão que temos visto se repetir ao longo desta pesquisa, as profissionais observadas parecem possuir mais facilidade em realizar posicionamento em relação aos conceitos de IL do que em relação aos conceitos de EL.

Uma possível explicação para este fato poderia ser a inserção dos conceitos de ILF à BNCC (BRASIL, 2018) e seu impacto nas práticas docentes. Porém, o mesmo documento apesar de mencionar um contexto plurilíngue nada menciona especificamente acerca de uma educação plurilíngue, conforme nos foi possível observar na seção 4.1.1 desta dissertação.

No excerto 8 do diário de campo, relatamos uma atividade desenvolvida pelo par **P2** e **PI2**, utilizando a metodologia CLIL.



Excerto 8

Aula com o tema: Frutas, frutos, raízes e tubérculos.

Para a contextualização desta aula, foram apresentadas imagens de frutas e tubérculos projetadas no quadro, após este momento a professora trouxe frutas de verdade para os alunos observarem, na sequência foi realizada uma atividade escrita relacionada ao tema trabalhado.

Atividade: Os estudantes receberam uma folha de papel com a atividade impressa onde deveriam classificar as frutas, verduras e tubérculos de acordo com o que haviam aprendido.

Na sequência, a professora foi respondendo a atividade com os alunos utilizando a mesma projetada no quadro branco como forma de correção.

As explicações foram feitas em inglês e em seguida reproduzidas em português, não percebi frutas regionais brasileiras na atividade ou questões que visassem à expansão do arcabouço cultural dos estudantes.

Nesta atividade de ciências, nos foi possível observar a maneira como o conteúdo se integrou ao ensino da língua através da metodologia CLIL. Palavras novas foram inseridas no contexto de uma nova descoberta (neste caso, frutas, frutos, raízes e tubérculos) e ao passo que os estudantes se apropriavam de um novo conhecimento, também se apropriavam de novos vocábulos em inglês, expandindo ambos os conhecimentos: linguístico e o de ciências.

Ao refletir a respeito de como estas concepções se denotam em suas práticas, **PI2** ressaltou questões referentes à comunicação à medida que **P2** reportou a integração entre conteúdo e língua.



Excerto 26 – Q2

Eu percebo que, a concepção que conduz a minha prática é a de educação bilíngue quando eu vejo que, mesmo fora da sala de aula, eles continuam utilizando inglês entre eles pra fazer solicitações, para falar para parar, ou ficam repetindo o que eu falo, por exemplo quando eu falo que não é pra correr, eles ficam falando “don't

run!”. (...)Então não é aprender a língua só por aprender as regras gramaticais. Eles realmente estão utilizando-a para fazer tudo durante o período que eles ficam aqui na escola. Até os pais estavam falando que às vezes em casa eles usam as palavras em inglês, e os pais não sabem (...) eles falam: “Ah mas isso foi depois do break time” e eles ficam: “o que é isso?” (P12)

Em sua voz, **PI2** afirma que verifica em suas práticas docentes a concepção de EB por meio da ênfase dada à comunicação. A profissional atrela a estes sentidos o entendimento de que EB não é apenas aprender regras gramaticais, mas desenvolver competências comunicativas, ressaltando inclusive o uso do inglês fora do contexto da sala de aula junto às famílias dos estudantes, como em “Eles realmente estão utilizando-a para fazer tudo durante o período que eles ficam aqui na escola [...] às vezes em casa eles usam as palavras em inglês”. Neste aspecto, seu par, **P2**, conforme podemos observar no excerto 27, demonstrou maior interesse em compartilhar acerca da integração existente entre as áreas do saber.



Excerto 27 – Q2

A gente sempre fala em educação bilíngue em ensino bilíngue. Nesta parceria com teacher bilíngue sempre dentro da sala de aula (...) o conteúdo de ciências, geografia, história, (...) a gente insere de forma bilíngue dentro da turma. Desta forma trabalhando sempre de forma integrada, tudo o que a gente via que a gente podia apresentar para eles já em maneira bilíngue era apresentado para eles já nas duas línguas. A gente viu que eles conseguiram se apropriar do conhecimento e que foi bem rico para eles, e que estava funcionando bem. (P2)

Em sua fala, **P2** demarca que os conceitos norteadores de suas práticas estão contidos na EB, e que estas concepções se manifestam na forma com a qual se integram às áreas do saber. A profissional esclarece que esta forma integrada de trabalho se dá ao apresentar novos conteúdos de forma concomitante em inglês e português, gerando bons resultados, como em “A gente viu que eles conseguiram se apropriar do conhecimento e que foi bem rico para eles, e que estava funcionando bem.”. Pistas desses resultados também podem ser observadas na fala de **PI2** no excerto 26, em “Eles realmente estão utilizando-a para fazer tudo durante o período que eles ficam aqui na escola. Até os pais estavam falando que às vezes em casa eles usam as palavras em inglês, e os pais não sabem [...] eles falam: “Ah mas isso foi depois do break time” e eles ficam: “o que é isso?”.

Esta integração entre as línguas e as áreas do saber mencionada por **P2**, bem como o uso da língua para comunicação mencionado por **PI2**, puderam ser observados através das atividades registradas no excerto 9.



Excerto 9

Aula com o tema: trânsito seguro

As crianças foram ensinadas a como se manterem seguras no trânsito, estas informações eram transmitidas em inglês e ocasionalmente eram traduzidas. **PI2** utilizou projeção de imagens que demonstravam atitudes seguras e não seguras no trânsito, introduzindo os termos (*safe e unsafe*). Na sequência as crianças realizaram uma atividade impressa na qual tinham que procurar na imagem, práticas não seguras no trânsito, a correção foi feita com projeção no quadro branco.

Aula de matemática

Nesta aula, as crianças trabalharam a matemática preenchendo tabelas onde deveriam realizar contas de subtração, esta atividade foi conduzida em português por **P2**, porém, as crianças poderiam escolher se iriam contar os números em inglês ou em português.

Na primeira atividade, foi possível observar a integração entre a língua e o conteúdo, o que poderia ser caracterizado como metodologia CLIL, já que os estudantes foram instruídos em um novo conteúdo se apropriando concomitantemente do inglês (GARCIA; OTHEGUY, 2020). Esta atividade proporcionou, assim, uma experiência imersiva com enfoque no desenvolvimento de uma competência linguística. Já na segunda atividade, observa-se outra forma de trabalho, já que as crianças eram instruídas em português e receberam um atividade em português, contudo, apesar de ter sido majoritariamente desenvolvida em português, os estudantes usufruíam de liberdade para se expressar em ambas as línguas.

Ao observarmos o contexto em que se inserem **P2** e **PI2**, entendemos ser compreensível que ambas as profissionais caracterizem suas escolhas conceituais e práticas como EB, pois o trabalho de valorização das duas línguas e o fomento do uso em prol da comunicação são fortes características desta concepção (BAKER, 2001; GROSJEAN; BYERS-HEINLEIN, 2018; GROSJEAN, 2010; 2022; MEGALE; LIBERALI, 2016; MEGALE, 2019; 2020; 2021; OLIVEIRA; HÖFLING, 2021).

Todavia, ao observarmos a metodologia utilizada, CLIL, podemos ver que talvez uma concepção mais alinhada a este método e seus objetivos seja a de EP (CANAGARAJAH, 2009; PINTO, 2013; PICCARDO, 2018; MARSHALL; MOORE; 2018; VALLEJO; DOOLY, 2020; GARCIA; OTHEGUY, 2020; COUNCIL OF EUROPE, 2020; GONZALEZ, 1989; OLIVEIRA, 2009; FRITZEN; EWALD, 2016; FINGER, 2022). Dessarte, para que configure EP, uma ênfase mais acentuada precisaria ser dada às questões culturais na contextualização das atividades a fim de favorecer uma maior extensão do arcabouço cultural do estudante.

Ao refletir sobre a a valia de uma compreensão mais aprofundada dos conceitos de EL e suas reverberações na prática docente, **P2** ressalta o viés da naturalidade.



Excerto 28 – Q3

Não é um curso de inglês. É um contexto em que se fala duas línguas (...) eu vi como é rico o aprendizado das crianças e até mesmo do professor porque é bem natural assim, não é uma coisa mecanizada. A gente aprende de forma natural assim, dentro do contexto, dentro do conteúdo que a gente está inserido. (P2)

P2 se manifesta em defesa de um maior aprofundamento nas concepções de EB como forma de fomentar a aprendizagem de forma natural, como em “[...] não é uma coisa mecanizada. A gente aprende de forma natural assim, dentro do contexto, dentro do conteúdo que a gente está inserido”. Contudo, ao contrastar o contexto de curso de idiomas e EB, **P2** revela uma concepção dualista a respeito de EB ao dizer que “*Não é um curso de inglês. É um contexto em que se fala duas línguas*”. Este posicionamento que compreende EB como o ensino que envolve o uso de, somente, duas línguas remete às compreensões geralmente encontradas em dicionários e que se referem à habilidade de falar apenas duas línguas, com a mesma proficiência em ambas (GROSJEAN, 2022). Tal concepção de bilíngue já foi substituída por entendimentos mais atualizados na literatura (BAKER, 2001; GROSJEAN, 2010; 2022).

PI2, por sua vez, manifesta suas reflexões acerca da importância do aprofundamento teórico conceitual de EB, EM e EP, ressaltando sua utilidade para oferecer subsídios para nortear os objetivos de aprendizagens.



Excerto 29 – Q3

Eu acho que me ajudaria a nortear o que desenvolvo em sala de aula. Porque por exemplo, a gente tem o currículo que a gente segue que tem toda aquela parte da teoria histórico-cultural do Vigotski, mas daí tem a parte lá no currículo da educação bilíngue que menciona que é utilizado o CLIL, mas quando eu vou ver os objetivos de aprendizagem e fazer o plano de aula, esses objetivos de aprendizagens não estão inseridos dentro da educação bilíngue, eles são gerais de toda a educação básica, sabe, não tem nada que seja mais focado nos anos iniciais educação bilíngue. Eu acho que isso, ter assim um norte, me ajudaria mais. (...)eu precisaria de alguma coisa que me orientasse melhor no que é para ser desenvolvido, o que eu preciso trabalhar. (PI2)

No excerto 29, **PI2** transparece acreditar que um aprofundamento nestes conceitos a ajudariam a nortear suas práticas com maior precisão. Enfatiza esta necessidade ao esclarecer que os documentos oficiais dos quais dispõe não possuem objetivos de aprendizagens específicos para EB, em “[...] quando eu vou ver os objetivos de aprendizagem e fazer o plano de aula, esses objetivos de aprendizagens não estão inseridos dentro da educação bilíngue, eles são gerais de toda a educação básica”. Essa fala vem ao encontro de nossas inquietações a respeito da clareza de conceitos e objetivos de aprendizagem apresentados para

a EL em documentos oficiais como a BNCC, leis, resoluções e pareceres na esfera nacional, estadual e municipal que regulamentam esta modalidade, conforme observamos na sessão 4.1.1 desta dissertação. Essa carência de orientações mais claras pode se cristalizar, em nossa ótica, em inseguranças nos profissionais da EL, como as que pudemos perceber e relatar no decorrer deste capítulo.

Ao inquirirmos o par **P3** e **PI3** acerca de seus posicionamentos conceituais relativos à EL e as reverberações destes conceitos em sua prática docente, **P3** demonstra certa insegurança em relação aos conceitos (excerto 30), enquanto **PI3** relata em sua fala que o conceito de EB impulsiona suas práticas (excerto 31).



Excerto 30 – Q1

Sobre o conceito, se eu sigo o conceito de Educação Bilíngue, Multilíngue ou Plurilíngue, isso eu não consigo te dizer com clareza. Mas, eu atuo em uma escola bilíngue, e por este motivo, eu diria que, no meu ponto de vista, a concepção seria a de educação bilíngue. (P3)



Excerto 31 – Q1

No meu entendimento e conforme diz o município, a gente tenta chegar no bilinguismo (...). Eu levo muito em consideração que não dá para forçar a barra, então eu sempre tento avaliar o quanto os alunos estão conseguindo entender, o quanto eles estão conseguindo acompanhar o conteúdo, porque o inglês no município aqui de Blumenau, ele é feito concomitantemente com as disciplinas obrigatórias da BNCC. Então é, matemática, geografia, história, ciências (...) de um jeito ou de outro a gente prioriza mais o entendimento desse conteúdo que é obrigatório. Então, a gente faz uma mescla entre o português e o inglês, a gente fala numa aula em português na outra a gente faz uma revisão em inglês. (...) Às vezes a gente tem que priorizar o entendimento do conteúdo porque nós temos obrigações a cumprir (...) então a gente faz essa mescla as vezes português, as vezes um pouquinho mais do inglês (...) (PI3)

P3 expressa insegurança relativa aos conceitos de EL no trecho “*Sobre o conceito, se eu sigo o conceito de Educação Bilíngue, Multilíngue ou Plurilíngue, isso eu não consigo te dizer com clareza*”. Contudo, na sequência, assume um posicionamento que tem por embasamento a nomenclatura utilizada para classificar a modalidade de ensino da escola, Escola Bilíngue, em “[...] *eu atuo em uma escola bilíngue, e por este motivo, eu diria que, no meu ponto de vista, a concepção seria a de educação bilíngue*”. Este posicionamento novamente remonta à utilização do termo EB como termo geral para exprimir o contexto de duas línguas ou mais (CENOZ, 2013) e nos leva a refletir acerca da relevância da democratização e do acesso aos conceitos que são utilizados como pressupostos dentro da comunidade escolar, pois novamente nos deparamos com relatos imbuídos de inseguranças relativas aos conceitos que figuram as bases de sustentação desta modalidade educacional, sendo norteadores de práticas e objetivos de aprendizagem.

No excerto 31, **PI3** revela seus esforços em promover o bilinguismo e revela que seu entendimento deriva de seu conhecimento dos documentos oficiais do município, no trecho “*No meu entendimento e conforme diz o município, a gente tenta chegar no bilinguismo*”. Esclarece também que, o inglês, em seu contexto, não é considerado de forma isolada como disciplina, mas permeia as disciplinas obrigatórias, o que implica na priorização do português para se favorecer a compreensão dos conteúdos obrigatórios. **PI3** prossegue retratando seus esforços para promover a EB e ao mesmo tempo cumprir com suas obrigações curriculares, neste interim, aponta como estratégia para alcançar a EB a mescla das línguas durante os períodos de aula, em “[...] *a gente faz uma mescla entre o português e o inglês, a gente fala numa aula em português na outra a gente faz uma revisão em inglês*”. Esse movimento de mescla entre as línguas pode ser observado na atividade descrita no excerto 10 do diário de campo.



Excerto 10

Aula com o tema: Matemática com material dourado

Na sala de aula:

Primeiramente houve uma pequena contextualização por **P3**, na sequência a profissional introduziu as crianças a algumas operações matemáticas, até então toda esta movimentação ocorreu em português, a seguir, **PI3** revisou os números em inglês. As crianças, então, realizaram uma atividade escrita, impressa em português, com o intuito de praticar as operações matemáticas.

Na sala de informática:

Ao chegarem à sala de informática, as crianças trabalharam novamente as operações matemáticas e os números utilizando material dourado através de jogos no computador. Porém somente os números foram reforçados em inglês, não as operações matemáticas.

No excerto 10, é possível ter uma noção mais tangível do relato de **PI3**. Nesta atividade, nos foi possível observar a dinâmica seguida pelo par **P3** e **PI3**. Em um momento, as crianças tiveram acesso às informações em português, e em um segundo momento houve uma ênfase mais acentuada no inglês. Contudo, na segunda parte da atividade somente os números foram reforçados, as operações matemáticas continuaram a ser trabalhadas em português. Nessa atividade, foi possível observar tentativas de favorecer um ambiente bilíngue, contudo, cremos que esta atividade tem potencial para um aproveitamento muito mais significativo, caso seja aliada aos conceitos de EP.

Ao refletir acerca de forma como estes conceitos reverberam em sua prática, no excerto 31, **P3** aponta as inserções do inglês no dia a dia de seus estudantes como principal reverberação do conceito de EB, demarcando como entendimento de EB a presença de duas línguas em um contexto educacional. Este entendimento, como já mencionamos anteriormente, embora ainda seja encontrado em diversos dicionários na tentativa de definir

bilinguismo e educação bilíngue, tem se tornado cada vez mais raro no meio acadêmico (BAKER, 2001; GROSJEAN, 2010; 2022).



Excerto 31 – Q2

As questões práticas em que posso citar são as inserções do inglês nas aulas realizados por PI3. (P3)



Excerto 32 – Q2

A gente estuda a história do município, a questão do Dr. Blumenau. A gente dá também uma pincelada na questão do alemão, na cultura daqui a gente faz essa comparação as vezes um pouquinho com o inglês então [...]algumas aulas acabam sendo um pouquinho pluri (plurilíngues), mas no geral eu diria que o objetivo é o bilíngue e depende da aula e da situação. (PI3)

No excerto 32, **IP3**, ao refletir acerca destas reverberações, nos surpreende ao englobar em sua fala o conceito de plurilinguismo e EP. Comenta acerca da inserção de elementos culturais e encontros com o alemão, por fazer parte do contexto de Blumenau/SC. A profissional demarca esses encontros entre culturas e línguas (mais de duas), conferindo a algumas aulas um perfil mais aproximado dos conceitos de EP, mas que, no geral, a concepção trabalhada por ela é a de EB. Embora tenha se posicionado conceitualmente em EB, as necessidades do contexto em que atua a têm feito abrir margem para outros elementos, como o fator cultural e a presença de outras línguas, como o alemão. Embora estes caminhos estejam sendo percorridos com frequência esporádica em suas práticas, cremos que uma maior ênfase nesses elementos agregaria valor ao repertório cultural de seus estudantes.

No que tange à importância do aprofundamento nas questões conceituais de EI. O par **P3** e **PI3** apresentou opiniões convergentes.



Excerto 33 – Q3

Eu acredito que conhecer, e se aprofundar das conceitos é muito importante. Mas juntamente a isso também é necessário termos condições de colocá-los em prática. Hoje eu e minha par quase não temos horário para planejarmos juntas, eu tenho as questões pedagógicas e ela domina o inglês, mas se não conseguirmos pensar estas aulas juntas não sei como vamos tornar este projeto realidade dentro da nossa sala de aula. (P3)



Excerto 34 – Q3

Eu vejo que ter conceitos bem estabelecidos é muito importante, porque assim fica mais fácil planejar e colocar em prática o bilíngue. (PI3)

Nos excertos 33 e 34, **P3** e **PI3** reconhecem a importância de conceitos bem estruturados. **PI3** ressalta os benefícios da facilidade que este conhecimento traz na hora de

realizar o planejamento e de colocar as atividades em prática. Contudo **P3**, nos chama a atenção para outro ponto, a necessidade de maior tempo para planejamento que esta modalidade exige. Essa fala de P3 nos faz refletir acerca do formato que se encontra organizada a EB pública em Blumenau/SC. Neste formato, duas profissionais trabalham juntas a fim de promover a educação bi/plurilíngue na sala de aula. Contudo, de acordo com nossas observações dos três pares entrevistados, apenas uma professora pedagoga possui domínio básico do inglês. Dessarte, é condição fundamental que atuem juntas desde o planejamento até a prática para que os objetivos propostos pelo município sejam alcançados, o que demanda um tempo mais acentuado dedicado ao planejamento.

Apesar de afirmarem possuir tempo insuficiente para o planejamento e de demonstrarem suas inseguranças teóricas, pudemos presenciar atividades orquestradas pelo par **P3** e **PI3** que, ao nosso ver, obtiveram êxito, como, por exemplo, a atividade relatada no excerto 11 do nosso diário de campo.



Excerto 11

Atividade: intercâmbio de cartas com outra escola bilíngue.

Os alunos da turma realizaram um intercâmbio virtual com os estudantes de outra escola bilíngue. Neste intercâmbio os alunos da outra escola contaram uma história em inglês (cada aluno leu uma parte), na Fernando Ostermann **PI3** também leu a história, “The Joly post man and the letters”, em inglês. Após a leitura foram feitas perguntas para as crianças das duas escolas.

Foi possível notar que este intercâmbio com outra escola bilíngue teve um efeito muito positivo nos estudantes. Após a atividade, aparentaram estar mais motivados e felizes, procuraram utilizar as palavras em inglês que haviam aprendido (inclusive com a pesquisadora Raquel) e demonstraram bastante curiosidade acerca das leituras que foram realizadas.

Entretanto, talvez fosse interessante estimular um protagonismo maior por parte das crianças, não apenas ouvirem as histórias, mas quem sabe ler, atuar, cantar uma canção com a mesma temática. Este aspecto nos faz refletir sobre o potencial do par **P3** e **PI3** e conjecturar o quão longe poderiam ir com um pouco mais de clareza conceitual e tempo de planejamento.

Quando falamos de educação, já sabemos que inúmeras reflexões e questões irão insurgir desta temática. Porém, quando aliamos o termo educação aos conceitos bilíngue, multilíngue e plurilíngue, estas reflexões e questões se multiplicam, afinal cada um destes termos possui concepções e pressupostos que podem orientar nossas práticas em sentidos muito distintos.

Neste capítulo nos foi possível navegar pelo mar de certezas e incertezas que cercam a educação bi/plurilíngue no contexto pesquisado. As vozes e práticas aqui apresentadas representam o dia a dia da sala de aula e as (in)seguranças de nossos estimados colegas professores, algumas de nossas reflexões e questões aqui levantadas serão agora exploradas em nossas considerações pedagógicas com a finalidade de apontar sugestões para a potencialização da Educação Bi/Plurilíngue no município de Blumenau/SC.

5 CONSIDERAÇÕES PEDAGÓGICAS

Neste quinto capítulo apresentamos nossas considerações pedagógicas. Em nossa primeira sessão propomos o resgate desta jornada de pesquisa retomando o percurso realizado bem como nosso referencial teórico; na segunda sessão apresentamos nossos principais resultados por meio de sínteses e em seguida tecemos as discussões pertinentes. Em nossa terceira sessão apresentamos quatro sugestões baseadas nos resultados desta pesquisa para a potencialização da Educação Bilíngue, e em nossa quarta sessão, indicamos a implementação de práticas docentes ancoradas nos cinco princípios da pedagogia plurilíngue de Oliveira e Höfling (2021).

5.1 RESGATE DA JORNADA DE PESQUISA

Ao considerar o início desta jornada, podemos ver o quão longe chegamos. No início desta carreira, tínhamos por intenção pesquisar a educação bilíngue pública no município de Blumenau/SC, através dos das lentes da educação bilíngue, contudo, fomos desafiadas a olhar um pouco mais além e caminhar pelos campos do plurilinguismo e educação plurilíngue. Com esta nova perspectiva em mente, passamos a buscar caminhos para construir as conexões e estruturas do corpo desta pesquisa. O ano de 2021 foi dedicado a nutrir a mente com tudo o que nos poderia auxiliar nossa caminhada, disciplinas, palestras, encontros, *lives* e vídeos de autoridades da área.

Neste ínterim, construímos nosso estado da arte, buscamos em bases de dados trabalhos relacionados ao tema procurando conhecer “como se encontra o tema ou objeto de sua investigação” (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004, p.07). Por meio de nosso estudo, tivemos acesso a um total de 105.290 publicações. Todavia, não foi possível encontrar trabalhos que abordassem as reverberações de conceitos de língua inglesa e educação linguística em interface a documentos oficiais e vozes e práticas docentes.

Neste sentido, buscando preencher lacunas existentes neste contexto, emerge esta pesquisa que tem por objetivo tecer sínteses de concepções de língua inglesa (LI) e educação linguística (EL) presentes em documentos oficiais que regem a modalidade e nas vozes e práticas docentes com enfoque na Educação Plurilíngue. Para atingir este objetivo, buscamos evidenciar concepções de LI e EL em documentos oficiais que regem esta modalidade bem como identificar nas vozes e práticas docentes concepções de LI e EL.

Fruto de nossa principal inquietação, surgiu a questão: Que reverberações podem ser evidenciadas entre posicionamentos acerca de conceitos de Língua Inglesa e Educação Linguística em interface a documentos oficiais e vozes e práticas de professores de uma instituição de ensino bilíngue da rede pública municipal de Blumenau/SC? Planejamos o método da pesquisa e submetemos o projeto para apreciação do Comitê de Ética.

No processo do pesquisar, buscamos construir esta dissertação com bases nas concepções de LI e EL. Como arcabouço teórico para as concepções de LI nos apoiamos em Jenkins (2007), Friedrich e Matsuda (2010), Jenkins, Cogo e Dewey (2011), Johnson e Golombek (2011), El Kadri e Gimenez (2013), Jordão (2014), Cook (2016) e Fritzen e Nazaro (2016) para o estudo do Inglês como Língua Estrangeira (ILE), Inglês como Segunda Língua (ISL), Inglês como Língua Adicional (ILA) e Inglês como Língua Franca (ILF).

Quanto aos conceitos de EL, nos apoiamos em Baker (2001), Grosjean e Byers-Heinlein (2018), Grosjean (2010; 2022), Megale e Liberali (2016), Megale (2019, 2020, 2021) Oliveira e Höfling (2021), Bathia e Ritchie (2012), Cenoz (2013), *Council of Europe* (2020), Finger et al. (2016), Cavalcanti e Maher (2018), Canagarajah (2009), Pinto (2013), Piccardo (2018), Marshall e Moore (2018), Vallejo e Dooly (2020), Garcia e Otheguy (2020), Gonzalez (1989), Oliveira (2009), Fritzen e Ewald (2016) e Finger (2022), para os estudos de Educação Bilíngue, Educação Multilíngue, Educação Plurilíngue.

Após nos apropriarmos de nosso aporte teórico, em 2022, chegou o momento da pesquisa em campo. Nosso contexto de pesquisa, E.B.M. Bilíngue Fernando Ostermann em Blumenau/SC, nos abriu as portas de forma generosa, ali nos foi possível observar três turmas pertencentes ao projeto bilíngue, bem como o trabalho de três pares de professoras desta modalidade. Com ouvidos atentos e olhos bem abertos, realizamos durante o período de três meses as observações de campo e no chão daquelas salas de aula nasceu esta dissertação.

Confessamos que, fomos a campo com muitas hipóteses e certezas, contudo muitas delas foram quebradas ao meio com o impacto da realidade. Entretanto, esta desconstrução e reconstrução contínua faz parte do amadurecimento do conhecimento gerado por meio da pesquisa. Após o período de geração de dados através da observação em campo chegou o momento das entrevistas semiestruturadas, que foi crucial para os direcionamentos desta pesquisa, pois nos proporcionou material empírico para oportunizar uma melhor compreensão dos processos da educação bilíngue no contexto pesquisado.

Como percurso natural do fazer pesquisa, prosseguimos para a contextualização da temática por intermédio da caracterização dos documentos oficiais selecionados objetivando evidenciar concepções de LI e EL. Para tal, selecionamos dez documentos das esferas

nacional, estadual e municipal que oferecem aporte para a regulamentação da educação, organizados no quadro 13.

Quadro 13 - Documentos oficiais

DOCUMENTOS NACIONAIS	DOCUMENTOS ESTADUAIS	DOCUMENTOS MUNICIPAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) – 1996 • Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – 2018 • Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica - CNE/CEB 2/2020 	<ul style="list-style-type: none"> • Plano Estadual de Educação (PEE) - Lei ordinária Nº 16.794, de 14 de dezembro 2015. • Parecer do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina - CCE/SC Nº 200, de 22 de novembro de 2016. • Resolução do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina - CEE/SC Nº 087, de 22 de novembro de 2016 	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução Municipal CME Nº 01, de julho de 2018. • Decreto Municipal Nº 11.850, de 24 de julho de 2018. • Decreto Municipal Nº 12.886, de outubro de 2020. • Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Básica Municipal Professor Fernando Ostermann de 2021.

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Após a realização desta contextualização, seguimos para a análise das entrevistas realizadas com as seis professoras participantes, e no percurso desta análise buscamos identificar nas vozes e práticas docentes concepções de LI e EL.

5.2 SÍNTESE DOS RESULTADOS

No tocante à Educação Linguística Bi/Plurilíngue, Grigoletto e Fortes (2022, p. 5) afirmam que “A ausência de uma documentação político-educacional regulamentadora das modalidades de ensino bilíngue no Brasil” pode ser considerada “como uma lacuna que produz efeitos nas práticas docentes, nos currículos e nos processos de formação profissional docente”. Todavia, documentos oficiais como os analisados aqui têm buscado amenizar esta lacuna, oferecendo direcionamento e orientações para a EL em território nacional, estadual e municipal, como nos foi possível observar no capítulo 4.1 deste trabalho.

Os dados revelam que, por vezes, estas tentativas têm se mostrado um pouco confusas quanto à harmonia das escolhas e posicionamentos conceituais. Durante o percurso deste trabalho foi possível observar algumas questões conceituais que merecem atenção, conforme síntese abaixo.

Quadro 14 - Síntese de questões conceituais

DOCUMENTO OFICIAL	QUESTÕES CONCEITUAIS:
Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) – 1996	Compreende inglês como LE, no entanto, imputa a língua um grau de obrigatoriedade, o que a posiciona em local de destaque. Este destaque se performa uma característica contrária aos aspectos de igualdade entre todas as outras línguas estrangeiras, característica conceitual de LE. Conceitos de EL, caracterizado pela EB uso exclusivo para educação especial.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – 2018	Posiciona-se em relação à LI como LF, no entanto não possui orientações para a EB ou EP. Apenas menciona o contexto plurilíngue.
Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica - CNE/CEB 2/2020	Posiciona-se em relação à LI como ILF, em EL posiciona-se como EB/EP. Porém não está homologado,
Plano Estadual de Educação (PEE) - Lei ordinária N° 16.794, de 14 de dezembro 2015.	Posiciona-se conceitualmente como EB. Contudo, este posicionamento se limita às línguas tradicionais de comunidades como as tribos indígenas e quilombos, não incluindo línguas mais abrangentes como o inglês. Não se pronuncia quanto ao seu conceito de LI.
Parecer do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina - CCE/SC N° 200, de 22 de novembro de 2016. E Resolução do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina - CEE/SC N° 087, de 22 de novembro de 2016	Ambos registram seu posicionamento em relação à LI como LE Porém enfatiza os aspectos culturais linguísticos e posicionamentos críticos. Estes são fundamentos encontrados primordialmente na concepção de LA ou/e LF. Quanto à EL, demarcam sua escolha pela EB. Contudo, em seus objetivos preveem diversidade cultural característica de EP.
Resolução Municipal CME N° 01, de julho de 2018.	Concebe LI como LE. Contudo, seus objetivos se aproximam dos conceitos de LA.
Decreto Municipal N° 11.850, de 24 de julho de 2018.	Posiciona-se acerca dos conceitos de LI como LE. No entanto, na segunda parte do mesmo parágrafo aponta LF como objetivo.
Decreto Municipal N° 12.886, de outubro de 2020. Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Básica Municipal Professor Fernando Ostermann de 2021	Caracteriza-se como EB, porém possui objetivos ligados aos conceitos de EP. Em seus conceitos de LI opta por LA.

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Os dados também revelam que os documentos oficiais contextualizados e caracterizados apresentam um híbrido de posicionamentos em seu conteúdo relacionado à concepção de LI e EL, esta característica pode ser observada em ocasiões em que o termo selecionado não corrobora os objetivos propostos pelo documento, o que pode ser um indício de que as concepções não estão claras para os envolvidos. Ademais, nos foi possível observar uma tendência nos documentos oficiais contextualizados, do uso do termo educação bilíngue como postulado por Grosjean (2010, 2022), no sentido de duas ou mais línguas sem a necessidade de que haja habilidade igual em ambas. Porém, outras vezes este mesmo termo,

educação bilíngue, foi utilizado alinhado aos objetivos da educação plurilíngue. Neste sentido, por meio da análise dos objetivos do ensino e das aspirações contidas nos documentos oficiais, nos foi possível observar que talvez no Brasil educação bilíngue seja um termo guarda-chuva (CENOZ, 2013) ao qual se espera que se apliquem os preceitos e objetivos de EP.

No que tange às concepções presentes nas vozes e práticas docentes, os dados indicam uma maior recorrência de familiaridade com os conceitos de LI em detrimento às concepções de EL. Durante o percurso das análises surgiram algumas questões referentes à docência no contexto da educação bi/plurilíngue que atraíram nossa atenção, conforme síntese apresentada abaixo.

Quadro 15 - Síntese de questões conceituais das entrevistas e observações de campo

QUESTÕES ADVINDAS DAS ENTREVISTAS E OBSERVAÇÕES	Excerto
1) Parte significativa do grupo de professoras teve mais facilidade em identificar e reconhecer em suas práticas as concepções de LI, em detrimento às concepções de LE.	<i>Para mim é a concepção inglês como língua Franca (ILF). Na minha prática eu falo para eles (os estudantes) que eu não vou focar uma pronúncia perfeita, eu quero que eles se façam entender, que eles sejam inteligíveis no que eles estão falando. (...) (PI2) Excerto 7</i>
2) Poucas professoras (em resposta ao questionário <i>online</i>) afirmaram conhecer os documentos oficiais que norteiam a Educação Bilíngue no Estado e Município.	Um professor informou possuir algum conhecimento relativo aos documentos, um professor informou ainda estar se apropriando dos documentos, enquanto quatro professores informaram possuir nenhum conhecimento relativo a tais documentos (trecho da seção 3.2.2 – sujeitos da pesquisa)
3) Presença substancial da metodologia CLIL nas práticas observadas.	<i>(...) aqui nos anos iniciais, o que a gente acaba fazendo, como a gente trabalha em conjunto com a pedagoga é realmente o CLIL e sempre focando na comunicação, (...) em inglês pra eles tentarem fazer as coisas (...) não aprender o inglês apenas (...) pra aprender as regras gramaticais, mas pra eles conseguirem me entender, pra eles conseguirem realizar as coisas que eu estou solicitando, pra eles conseguirem comunicar comigo em inglês. (PI2) Excerto 25</i>
4) Lugar de destaque dado à comunicação em detrimento às regras gramaticais.	<i>Então não é aprender a língua só por aprender as regras gramaticais. Eles realmente estão utilizando-a para fazer tudo durante o período que eles ficam aqui na escola. Até os pais estavam falando que às vezes em casa eles usam as palavras em inglês, e os pais não sabem (...) eles falam: “Ah mas isso foi depois do break time” e eles ficam: “o que é isso?” (PI2) Excerto 26</i>
5) Insegurança marcante relativa aos conceitos.	<i>É importante dominar os conceitos. Eu acredito que se eu tivesse uma melhor compreensão deles seria mais fácil entender como trabalhar com as duas línguas dentro da sala de aula. (P3) Excerto 16</i>
6) Existência de uma lacuna na transposição de conceitos para práticas	<i>A concepção a gente sabe que é de suma importância. A questão é quando essa teoria se cruza com a prática? A</i>

pedagógicas.	<p><i>gente só vai conseguir internalizar as teorias a partir do momento que a vivenciamos de forma prática também. (...) Eu sinto uma dificuldade nos conceitos, e eu a maioria dos profissionais que eu conheço tem uma dificuldade nessa compreensão conceitual também. (...) A maior dificuldade é nesse cruzamento da teoria com a prática. Tem muita teoria, muito conceito, mas eu preciso que essa teoria tenha elementos que eu consiga extrair de forma prática. Eu vejo muitos colegas, muita gente estudando e não conseguindo compreender e colocar em prática.” (P1) Excerto 26</i></p>
7) Aulas em formato tradicional no contexto observado.	<p>Excerto 5 – diário de campo Sequência de atividades de geografia tema: mapas, localização geográfica e diferenças entre campo e cidade</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Parte significativa do grupo teve relativa facilidade em identificar e reconhecer em suas práticas as concepções de LI em detrimento às concepções de EL. Ainda que os dados denotem a existência de uma insegurança marcante relativa a estes conceitos, esta insegurança torna-se ainda mais marcante quando relacionada às questões práticas. Neste sentido, nos foi possível observar a existência de uma lacuna na transposição de conceitos para práticas pedagógicas, mesmo diante dos esforços realizados pelos órgãos competentes na busca para ofertar oportunidades de formação continuada. Possivelmente por este motivo ainda seja possível constatar aulas em formato tradicional no contexto observado. Esta questão pode ainda ser potencializada ao constatararmos que apenas uma minoria entre os participantes afirma conhecer os documentos oficiais que norteiam a educação bi/plurilíngue.

Em contraponto, foi possível notar uma presença substancial da metodologia CLIL²² nas práticas observadas aliada a um lugar de destaque dado à comunicação em detrimento das regras gramaticais, fruto de esforços revertidos em formação continuada por parte dos órgãos competentes, o que corrobora com grande parte dos pressupostos conceituais adotados pelo estado e município.

De fato, a todo o momento escolhas são feitas e quando nos referimos a documentos oficiais que cumprem o papel de oferecer diretrizes para questões educacionais é imprescindível que tais escolhas ideológicas sejam claras e concisas com as propostas demarcadas e que de igual modo o corpo docente tenha acesso mais amplo à formação complementar em Educação Bi/Plurilíngue, visando mais qualidade na educação pública e benefícios para a comunidade escolar.

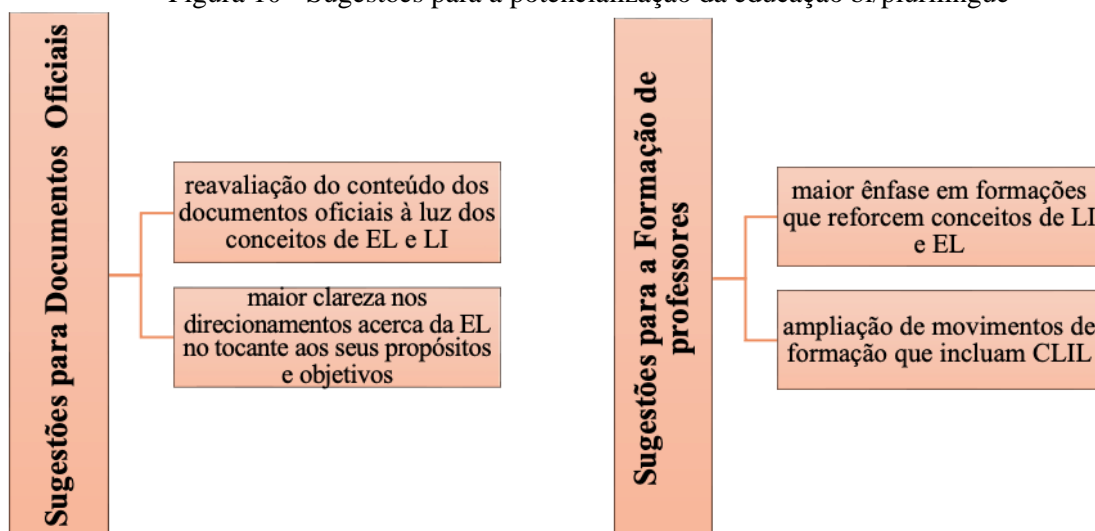
²² ensino do conteúdo por meio da língua em contextos educacionais diversos (MACARO, 2018).

5.3 SUGESTÕES PARA A POTENCIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Após estas breves reflexões a respeito dos documentos oficiais que regem a EL e das entrevistas e observações realizadas, apresentamos quatro sugestões para a potencialização da Educação Bilíngue baseadas nos resultados desta pesquisa. A primeira e a segunda são referentes aos documentos oficiais, a terceira e quarta, são referentes à formação de professores.

A **primeira** sugestão seria uma reavaliação do conteúdo dos documentos oficiais à luz dos conceitos de EL e LI, para que se possa utilizar conceitos que se alinhem aos objetivos pretendidos. A **segunda** seria uma maior nitidez nos direcionamentos acerca da EL no tocante aos seus propósitos e objetivos, para que o profissional e instituições da educação bi/plurilíngue tenha maior segurança ao nortear suas práticas. A **terceira** seria um maior ênfase em oportunidades de formação continuada que reforcem conceitos de LI e EL e a **quarta** uma ampliação de movimentos de formação que incluam a metodologia CLIL.

Figura 10 - Sugestões para a potencialização da educação bi/plurilíngue



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Acreditamos que um alinhamento entre posicionamentos conceituais de LI e EL, propósitos e objetivos dos documentos oficiais aliados a uma maior ênfase no conhecimento destes conceitos base em futuros encontros de formações de professores resultaria em ganho para a comunidade. Atualmente, a metodologia CLIL tem sido utilizada pelo município, contudo, por meio do entendimento dos objetivos do ensino dentro do escopo do inglês como língua franca e da educação plurilíngue, esta metodologia poderia ser potencializada para enriquecer a educação bi/plurilíngue dentro do município.

5.4 PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA PLURILÍNGUE

Além das quatro sugestões apresentadas na sessão anterior, e com o intuito de prestar maiores contribuições ao processo da EL no município de Blumenau/SC, indicamos a implementação de práticas docentes ancoradas nos cinco princípios da pedagogia plurilíngue de Oliveira e Höfling (2021).

Figura 11 - Síntese dos 5 Princípios da Pedagogia Plurilíngue



Fonte: Adaptado e traduzido de Oliveira e Höfling (2021)

Oliveira e Höfling (2021) nos oferecem cinco princípios da pedagogia plurilíngue com a finalidade de contribuir com a educação bi/plurilíngue no Brasil, tendo como base fundamental o princípio do plurilinguismo. A seguir, apresentamos uma síntese destes cinco princípios e sugestões nossas de sua aplicação na prática.

1. Uso de múltiplos recursos linguísticos e repertório dos estudantes:

Conceito: Este princípio baseia-se no reconhecimento e valorização do repertório linguístico que os estudantes trazem para a sala de aula, a fim de oferecer contexto ao ensino.

Prática: Utilizar os interesses, comentários, expectativas e necessidades de nossos estudantes, bem como o conhecimento de outras línguas que possam possuir pode se tornar em recurso para o planejamento de atividades contextualizadas.

2. Abordagem holística integrada ao ensino e aprendizagem de línguas:

Conceito: Línguas devem ser combinadas e misturadas, não mantidas separadamente. Este processo deve promover a consciência da diversidade de línguas através do reconhecimento de suas similaridades e diferenças.

Prática: Desenvolver recursos linguísticos para fomentar o potencial linguístico do indivíduo, utilizando seus conhecimentos e habilidades existentes.

3. Ênfase no relacionamento entre todas as línguas em uma perspectiva dinâmica:

Conceito: Habilidades desenvolvidas em uma língua se transferem para outras línguas, em uma perspectiva dinâmica.

Prática: Estudantes devem ser estimulados a utilizar todo o seu repertório linguístico. Este movimento proporciona uma pedagogia mais inclusiva.

4. Desenvolvimento de competências plurilíngues e pluriculturais:

Conceito: Competência plurilíngue refere-se ao repertório linguístico do sujeito em todas as suas habilidades linguísticas. Competência pluricultural se refere ao conhecimento cultural que o sujeito desenvolve enquanto aprende línguas.

Prática: Desenvolver habilidades linguísticas do estudante ao mesmo tempo em que se proporciona a possibilidade de expansão do seu arcabouço cultural.

5. Inclusão do ensino de áreas temáticas a partir de uma perspectiva plurilíngue:

Conceito: A educação bilíngue vai muito além do ensino de uma língua, inclui o ensino do conteúdo de todas as áreas. O uso da perspectiva plurilíngue envolve a conexão e análise de conteúdo e linguagem de forma inseparável.

Prática: Desenvolver as seguintes habilidades plurilíngues nas áreas de conteúdo: estrutura textual, gramática e vocabulário, comparação e contraste de características linguísticas, e gêneros e linguagem disciplinares.

Esses cinco princípios tem o intuito de oferecer subsídios para uma Educação Bilíngue baseada em princípios do plurilinguismo por meio do reconhecimento e valorização do repertório linguístico dos estudantes, abordagem holística integrada ao ensino na promoção da

consciência da diversidade de línguas, ênfase no relacionamento entre as línguas na utilização de todo o repertório linguístico do sujeito, desenvolvimento de habilidades linguísticas e ao mesmo tempo expansão do arcabouço cultural e inclusão do ensino do conteúdo de todas as áreas a partir de uma perspectiva plurilíngue. Dessarte, possuem grande valor pedagógico para o desenvolvimento e implementação da Educação Bilíngue.

Neste capítulo, costuramos nossas considerações pedagógicas por meio do resgate de nossa jornada de pesquisa, síntese e reflexão dos resultados, sugestão de possibilidades para a potencialização da Educação Bilíngue no município e indicação da implementação de práticas docentes ancoradas nos cinco princípios da pedagogia plurilíngue de Oliveira e Höfling (2021). No capítulo que se segue, tecemos nossas considerações finais, realizamos nossas últimas reflexões e apresentamos o produto gerado através das inquietações com as quais nos deparamos no decorrer desta pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alcancamos o derradeiro capítulo desta jornada que teve seu início no capítulo 1 em nossas considerações iniciais, ali pudemos nos conhecer, situamos nosso espaço-tempo, nossa temática, objetivos e inquietações. Em seguida, no capítulo 2 caminhamos nos ombros de gigantes enquanto alinhávamos nossas escolhas teóricas. A partir de então, já no capítulo 3 colocamos nossos óculos de pesquisa e delimitamos como haveríamos de observar o mundo, logo após, no capítulo 4 nos debruçamos em nossa análise dos dados, ouvimos as vozes dos documentos oficiais e de nossos colegas docentes. Mais a frente no capítulo 5, sintetizamos, discutimos, e refletimos sobre as questões pedagógicas imbuídas em nossos resultados. Também buscamos contribuir com a Educação Bilíngue sugerindo e indicando implementações para a potencialização dos processos. Neste capítulo 6 compartilharemos nossas últimas reflexões, assim como o produto desenvolvido com muito carinho fruto das inquietações introduzidas nestas poucas páginas.

Ao chegarmos ao fim desta jornada, podemos reiterar que conceitos bem estruturados aliados a práticas sólidas poderiam contribuir de forma positiva com a educação bi/plurilíngue pública. Sabemos o quão fundamental é que professores assumam um posicionamento conceitual para que se concretize a EL. Porém, se estes conceitos não obtiverem êxito em se fazer chegar ao professor, como este terá subsídios para realizar tal escolha? Este questionamento, nos leva de volta às reflexões realizadas no capítulo 4.2 deste trabalho: Em quê, como acadêmicos, temos contribuído com nossos colegas professores? Será que temos nos comunicado de forma efetiva de maneira a oferecer acolhimento e ferramentas úteis para os processos educacionais de forma prática?

Foi possível observar, no decorrer do nosso trabalho de campo, que há um anseio por parte dos professores da rede pública em concretizar a educação/plurilíngue. Foram justamente as vozes dos professores, suas inquietações e reflexões que nos inspiraram a escrever o *e-book*: ENSINO DE INGLÊS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE: Reflexões do/para chão da sala de aula²³ (APÊNDICE E) lançado brevemente após a defesa. Este material tem o intuito de auxiliar na compreensão dos conceitos presentes na educação bi/plurilíngue de forma leve e direta, em forma de sínteses e *insights* para o chão da sala de aula. Podemos afirmar que nunca foi nossa intenção que este trabalho terminasse seus dias empoeirado em uma prateleira da biblioteca universitária (ou

²³ Disponível para *download* via *QR code* no APÊNDICE E.

flutuando sem propósito na nuvem de uma biblioteca digital ou na internet), mas que se tornasse útil, que se tornasse voz e respondesse, mesmo que não totalmente devido às nossas limitações, aos anseios de nosso colegas professores.

Encerramos este capítulo na certeza de que muitas inquietações ainda nos permeiam, abrindo muitas portas para novos horizontes de pesquisa. Sabemos que estes são apenas nossos passos iniciais nesta jornada, no entanto, fechamos esta pequena porta com o sentimento de alegria em poder contribuir, mesmo que de forma tão singela, para a potencialização desta modalidade tão bonita que é a educação bi/plurilíngue.

REFERÊNCIAS

- BAILER, C.; DEBORTOLI, L.A.; MATOS, T.; BERRI, A.P. O inglês não é um só: desenvolvimento do conceito de inglês como língua franca em um curso do programa Idiomas sem Fronteiras. **Letras**, p. 271-289, 2020.
- BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. 3rd ed. UK: Multilingual Matters, 2001.
- BERNAT, E. Towards a pedagogy of empowerment: the case of 'impostor syndrome' among pre-service non-native speaker teachers in TESOL. **ELTED**, v.11, p.1-8, 2008.
- BLUMENAU. PREFEITURA MUNICIPAL DE BLUMENAU. **Resolução nº 01, de julho de 2018**. Estabelece normas para a oferta da Escola Bilíngue de Educação Infantil e Ensino Fundamental pertencentes ao sistema Municipal de Ensino de Blumenau. Blumenau/SC. 2018a.
- BLUMENAU. PREFEITURA MUNICIPAL DE BLUMENAU. **Decreto nº 11.850, de 24 de julho de 2018**. Dispõe sobre a criação no sistema municipal de ensino de Blumenau da Escola Bilíngue nas Escolas Básicas Municipais Erich Klabunde e Profº Fernando Ostermann. Blumenau/SC. 2018b.
- BLUMENAU. PREFEITURA MUNICIPAL DE BLUMENAU. **Decreto nº 12,886, de 23 de outubro de 2020**. Dispõe Sobre a Educação Bilíngue no Sistema Municipal de Ensino de Blumenau. Blumenau/SC. 2020.
- BLUMENAU. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EBM BILÍNGUE PROFESSOR FERNANDO OSTERMANN. Blumenau/SC. 2021.
- BLUMENAU. **Blumenau terá mais escolas bilíngues a partir de 2022**. Disponível em [https://sites.google.com/site/ebmproffernandoostermann/](https://www.blumenau.sc.gov.br/secretarias/secretaria-de-educacao/semmed/blumenau-teraa-mais-sete-escolas-bilangues-a-partir-de-202220#:~:text=Atualmente%20a%20Rede%20possui%2011,)%2C%20que%20atendem%201.197%20estudantes. Acesso em: 16 de agosto de 2022a.</p><p>BLUMENAU. EBM Professor Fernando Ostermann. Disponível em < Acesso em: 06 de jun. de 2022b.
- BLUMENAU. O acervo digital Memória Digital: Educação. EBM Professor Fernando Ostermann. Disponível em <<https://www.blumenau.sc.gov.br/secretarias/fundacao-cultural/fcbu/memaoria-digital-educacao47>> Acesso em: 06 de jun de 2022. Blumenau/SC. 2022c.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.
 Acesso em: 02 abr. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 2/2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Brasília: MEC, 2020. Disponível em:
 <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/30000-uncategorised/85191-parecer-ceb-2020>> Acesso em: 02 jun. 2022.

BREUNIG, L. **Leitura e produção escrita em língua alemã como L3 de alunos de um 1º ano de uma escola plurilíngue do Rio Grande do Sul**. 2020. 99 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

CANAGARAJAH, S. The plurilingual tradition and the English language in South Asia. **AILA Review**, v. 22, n. 1, p. 5-22, 2009.

CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. Contemporary Brazilian Perspectives on Multilingualism: An Introduction. In: CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. (Ed.). **Multilingual Brazil: Language resources, identities and ideologies in a globalized world**. Routledge, 2018, p. 1-15.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 15, p. 385-417, 1999.

CENOZ, J. Defining multilingualism. **Annual review of applied linguistics**, v. 33, p. 3-18, 2013.

CLANCE, P. R. **The Impostor Phenomenon**. Bantam Books, p. 20 - 22 e 51 New York. USA. 1986.

COOK, V. **Second language learning and language teaching**. New York: Routledge, 2016.

COUNCIL OF EUROPE. COUNCIL FOR CULTURAL CO-OPERATION. EDUCATION COMMITTEE. MODERN LANGUAGES DIVISION. **Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment**. Cambridge University Press, 2001. Disponível em <<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>> Acesso em: 02 de jun. 2022.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume**, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2020. Disponível em <<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>> Acesso em: 02 de jun. 2022.

COUTO, A. de A. **Formação inicial crítico-reflexiva de professores de língua estrangeira em um contexto plurilíngüe**. 2015. 303 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

DE JESUS, D. M. Integridade na coleta, na produção e na análise de dados. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 80-83.

EDWARDS, J. Bilingualism and Multilingualism: Some Central Concepts. In: BHATIA, Tej K.; RITCHIE, William C. (Ed.). **The handbook of bilingualism and multilingualism**. UK: John Wiley & Sons, 2014. p. 5-25.

EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 35, n. 2, p. 125-133, 2013.

ERICKSON, F. What makes school ethnography 'ethnographic'?. **Anthropology & Education Quarterly**, v. 15, n. 1, p. 51-66, 1984.

FINGER, I.; ALVES, U.K.; FONTES, A.B.A.L.; PREUSS, E.O. Diálogos em multilinguismo: uma discussão sobre as pesquisas realizadas no LABICO/UFRGS. **Letrônica**, v. 9, p. 97-113, 2016.

FINGER, I. **The effects of exposure in the cognitive and proficiency development in bilingual education**. 02/09/2022. Evento online BRAZ-TESOL Mind Brain and Education Special Interest Group.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIEDRICH, P. & MATSUDA, A. When Five Words Are Not Enough: a conceptual and terminological discussion of English as a lingua franca. **International Multilingual Research Journal**, v.4, n.1, p.20-30, 2010.

FRITZEN, M. P. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem**. Blumenau, SC: Edifurb, p. 55-71, 2012a.

FRITZEN, M. P. "Ia na escola alemã e de um dia pro outro fechou. E nós não sabíamos falar o português": refletindo sobre as políticas linguísticas em contexto de língua minoritária. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 15, n. 1, p. 113-138, 2012b.

FRITZEN, M. P.; EWALD, L. Reflexões sobre políticas de educação linguística em contexto plurilíngue. **Educação & Realidade**, v. 41, p. 491-512, 2016.

FRITZEN, M. P.; NAZARO, A. C. de S. Línguas adicionais em escolas públicas: discussão a partir de um cenário intercultural. **Educação em Revista**, v. 34, p. 1-27, 2018.

GARCÍA, O.; LIN, M. Y.; MAY, S. **Bilingual and multilingual**. Springer International Publishing, v. 10, p. 978-3, 2017.

GONZALEZ, M. M. Plurilingüismo na Escola Pública: Possíveis Caminhos. **Linha D'Água**, n. 6, p. 30-33, 1989.

GRIGOLETTO, M.; FORTES, L. Sentidos em movimento e trabalho do equívoco: uma leitura discursiva da proposta curricular nacional para a oferta de educação plurilíngue. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 61, p. 376-390, 2022.

GROSJEAN, F. **Bilingual: Life and Reality**. Harvard University Press, 2010.

GROSJEAN, F; BYERS-HEINLEIN, K. Bilingual adults and children: A short introduction. In: GROSJEAN, F; BYERS-HEINLEIN, K. **The listening bilingual: Speech perception, comprehension, and bilingualism**, 2018. p. 4-24.

GROSJEAN, F. Who is Bilingual? In: Grosjean, F. **The Mysteries of Bilingualism: Unresolved Issues**. UK: John Wiley & Sons, 2022.

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. 3. ed. Essex, UK: Pearson Education, 2001.

HERNAIZ, I. **Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngüe**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2007.

HOPKINS, D. K. **Escolarização e Plurilinguismo: Memórias de Falantes do Alemão como Língua de Herança**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2016.

JENKINS, J. **English as a Lingua Franca: Attitude and Identity**. Oxford: OUP, 2007.

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

JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. (Ed.). **Research on second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development**. Routledge, 2011.

JORDÃO, C. M. ILA-ILF-ILE-ILG: quem dá conta?. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, p. 13-40, 2014.

LOPES, R. S.; BAUMGARTNER, C. T. Inglês Como Língua Franca: explicações e implicações. **The Specialist**, vol. 40. n. 2, p. 1-13, 2019.

MACARO, E. **English medium instruction**. Oxford University Press, 2018.

MAILER, V. C. de O. **O alemão em Blumenau: uma questão de identidade e cidadania**. 2003. 96 p. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

MARINI, E. A expansão das escolas bilíngüe no Brasil. Revista Educação. Ed. 251. 06 de agosto de 2018. Disponível em <

- MARSHALL, S.; MOORE, D. Plurilingualism amid the panoply of lingualisms: Addressing critiques and misconceptions in education. **International Journal of Multilingualism**, v. 15, n. 1, p. 19-34, 2018.
- MARTINS, H. H. T. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa**, v. 30, p. 289-300, 2004.
- MEGALE, A. **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.
- MEGALE, A. **Desafios e práticas na Educação Bilíngue**. São Paulo: Fundação Santillana, v. 2, 2020.
- MEGALE, A. **Educação Bilíngue: como fazer?**. São Paulo: Fundação Santillana, 2021.
- MEGALE, A.; LIBERALI, F. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: Perspectivas da linguística aplicada. **Raído**, v. 10, n. 23, p. 9-24, 2016.
- MENEZES, L. J. Plurilinguismo, multilinguismo e bilinguismo: reflexões sobre a realidade linguística moçambicana. **PERcursos linguísticos**, v. 3, n. 7, p. 81-91, 2013.
- NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em avaliação educacional**, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004.
- OLIVEIRA, G. M. de. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. **Synergies Brésil**, v. 7, p. 19-26, 2009.
- OLIVEIRA, L. C. de; HÖFLING, C. Bilingual Education in Brazil. In: RAZA, K.; COOMBE, C.; REYNOLDS, D. **Policy Development in TESOL and Multilingualism: past, present and the way forward**. Singapore: Springer, 2021, p. 25-37.
- PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. New York: Routledge, 2017.
- PENNYCOOK, A. The Myth of English as an International Language. In: PENNYCOOK & MAKONI, S. (Ed.) **Desinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, p.90-115.
- PICCARDO, E. Plurilingualism: Vision, conceptualization, and practices. In. TRIFONAS, P; ARAVOSSITAS, C. **Handbook of research and practice in heritage language education**, v. 207, p. 207-226, 2018.
- PINTO, M. G. C. O plurilinguismo: um trunfo?. **Revista Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 369-379, jul./set. 2013.
- PISETTA, C. B. T. **Línguas de imigração e o aprendizado de línguas adicionais: atitudes de alunos da educação básica em um contexto bi/plurilíngue**. 2018. 125 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2018.
- PREUSS, E. O.; ÁLVARES, M.R. Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil: da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 36, n. 4, p. 403-414, 2014.

PROBST, M.; FISTAROL, C. F. da S.; POTTMEIER, S. Da nacionalização à escola bilíngue: reflexões sobre a educação linguística em Blumenau/SC. **Revista EntreLínguas**, v. 5, n. 1, p. 142-161, 2019.

RAJAGOPALAN, K. Non-native Language Teachers: perceptions, challenges and contributions to the Profession. **Educational Linguistics Series**, v.5, part V, p.283-303, 2005.

SANTA CATARINA. PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (PEE). **Lei ordinária Nº 16.794, de 14 de dezembro 2015**. Santa Catarina. 2015.

SANTA CATARINA. CONSELHO ESTADUAL DE SANTA CATARINA. **Resolução CEE/SC Nº 087, de 22 de novembro de 2016**. Santa Catarina. 2016a.

SANTA CATARINA. CONSELHO ESTADUAL DE SANTA CATARINA. **Parecer CCE/SC Nº 200, de 22 de novembro de 2016**. Santa Catarina. 2016b.

DE SOUZA, E. S. et al. O ensino da língua inglesa no Brasil. **BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, v. 1, n. 1, p. 39-46, 2011.

SCAGLION, L. F.; DE ARAÚJO, L. A.; GIROTO, C. R. M. A inserção da língua inglesa no currículo das séries iniciais das escolas brasileiras. **Revista EntreLínguas**, v. 5, n. 2, p. 359–377, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/12890>. Acesso em: 02 jun. 2022.

VALLEJO, C.; DOOLY, M. Plurilingualism and translanguaging: emergent approaches and shared concerns. Introduction to the special issue. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 23, n. 1, p. 1-16, 2020. DOI: 10.1080/13670050.2019.1600469

WINKLER, A. P.; BAILER, C.; FISTAROL, C. F. S. “Quanto mais contato com a Língua Inglesa, maior será a aprendizagem”: Percepções de professores de Língua Inglesa acerca da sua formação e do ensino no Projeto Plures na Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau. **Revista EntreLínguas**, v. 8, e022048, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/16087>. Acesso em: 10 ago. 2022.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está **sendo convidado(a) a participar** do projeto de pesquisa abaixo identificado. Este documento contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir, a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

1. Identificação do Projeto de Pesquisa	
Título do projeto: Plurilinguismo e Educação: relações entre políticas públicas e práticas desenvolvidas por professores de inglês em uma Instituição de Ensino com organização de Educação Bilingue da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau/SC em contexto de pandemia	
Área do conhecimento: Educação	
Curso: Mestrado em Educação	
Número de participantes no centro: 5	Número total de participantes: 5
Patrocinador da pesquisa: não se aplica	
Instituição onde será realizada: Escola Básica Municipal Professor Fernando Ostermann em Blumenau/SC	
Nome dos pesquisadores e colaboradores: Raquel Siqueira Buonocore e Cyntia Bailer	

2. Identificação do Participante da Pesquisa	
Nome:	
Telefone:	E-mail:

3. Identificação do Pesquisador Responsável	
Nome: Raquel Siqueira Buonocore	
Profissão: Professora	Número do registro no Conselho: -
Telefone: 47 997704901	E-mail: rbuonocore@furb.br

Eu, participante da pesquisa, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa acima identificado. Discuti com o pesquisador responsável sobre a minha decisão em participar e estou ciente de que:

1. O **objetivo** desta pesquisa é analisar relações estabelecidas entre políticas públicas que regem a Educação Plurilíngue no país, estado e município e práticas desenvolvidas por professores de inglês de uma Instituição de Ensino com organização de Educação Bilingue da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau/SC em contexto de pandemia.
2. O **procedimento** para a geração de dados será realizado através da observação da pesquisadora com os professores participantes e coordenadores durante aulas do projeto bilíngue na Escola Básica Municipal Professor Fernando Ostermann. Esta pesquisa qualitativa com viés etnográfico faz uso dos seguintes instrumentos de geração de dados: questionário, planejamentos de aula dos professores participantes, observação em campo, e entrevista semiestruturada individual.
3. No momento da observação em campo das aulas ministradas pelos professores que consentirem em participar da pesquisa, a pesquisadora tomará notas em seu diário de campo e fará gravações de áudio para posterior análise dos dados.
4. Os **benefícios** esperados aos participantes da pesquisa estão relacionados a reflexões e melhor compreensão de relações estabelecidas entre políticas públicas que regem a Educação Plurilíngue no país, estado e município e práticas pedagógicas em contexto de pandemia.
5. Não há riscos físicos esperados. Todavia, pode ocorrer que o participante se sinta desconfortável ao responder ao questionário, ao ser observado atuando em sala de aula ou ao participar da entrevista. Estes possíveis desconfortos serão evitados com a participação voluntária do professor, ou coordenador, e com a criação de um ambiente amistoso para as entrevistas, pois o pesquisador se adaptará às solicitações dos participantes. A entrevista se dará presencial ou virtualmente, de acordo com o desejo do pesquisado, adotando todos os protocolos de biossegurança necessários.
6. A **minha participação** neste projeto contribuirá para a análise de relações entre documentos oficiais que regulamentam a educação bilíngue e plurilíngue no Brasil, no estado de Santa Catarina e no município de Blumenau e práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de inglês da Escola Básica Municipal Professor Fernando Ostermann em contexto de pandemia.
7. A **minha participação é isenta de despesas**, entretanto tenho ciência de que não serei remunerado(a) pela minha participação na pesquisa.

8. Tenho **direito** à assistência, tratamento e indenização por eventuais danos, efeitos colaterais e reações adversas decorrentes da minha participação na presente pesquisa. A assistência necessária será disponibilizada pela orientadora deste projeto de pesquisa a partir de diálogo, ampla abertura para um consenso mútuo nas medidas a serem tomadas.
9. Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração nesta pesquisa a qualquer momento/no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.
10. A minha **desistência** não causará nenhum prejuízo à minha saúde ou bem-estar físico, social, psicológico, emocional, espiritual e cultural.
11. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados os resultados da pesquisa em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.
12. Poderei consultar o **pesquisador responsável** (acima identificado) sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação na pesquisa.
13. Tenho a garantia de tomar conhecimento, pessoalmente, do(s) resultado(s) parcial(is) e final(is) desta pesquisa.
14. Autorizo a **gravação** em áudio das aulas observadas e da entrevista.
15. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa em Seres Humanos da FURB (telefone 47 3321-0122).

Declaro que obtive todas as informações necessárias e esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas e, por estar de acordo, assino o presente documento em duas vias de igual teor (conteúdo) e forma, ficando uma delas em minha posse.

Blumenau (SC), ____ de _____ de _____.

Nome do pesquisador responsável pela obtenção do consentimento

Participante da pesquisa e/ou responsável

Testemunhas:

Nome:
RG ou RNE:
CPF/MF:
Telefone:

Nome:
RG ou RNE:
CPF/MF:
Telefone:

APÊNDICE B – Autorização para o desenvolvimento da pesquisa



www.furb.br

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU

PROPEX - PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E CULTURA COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEPH

FORMULÁRIO DE SOLICITAÇÃO E AUTORIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA

Este formulário deve ser preenchido (por todo acadêmico de Graduação ou Pós-Graduação que deseja realizar a pesquisa) como instrumento de solicitação e autorização do local da pesquisa.

Para ser preenchido pelo Pesquisador:

Título:	Plurilinguismo e Educação: relações entre políticas públicas e práticas desenvolvidas por professores de inglês em uma Instituição de Ensino com organização de Educação Bilingue da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau/SC em contexto de pandemia			
Pesquisador				
Responsável:	Raquel Siqueira Buonocore			
Acadêmicos:				
Tipo de trabalho:	<input type="checkbox"/> TCC	<input type="checkbox"/> IC	<input checked="" type="checkbox"/> Dissertação	<input type="checkbox"/> Monografia
	<input type="checkbox"/> Outros	Qual?		
Objetivos:	<p>Objetivo geral: analisar relações estabelecidas entre políticas públicas que regem a Educação Plurilingue no país, estado e município e práticas desenvolvidas por professores de inglês de uma Instituição de Ensino com Organização de Educação Bilingue da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau/SC. Como objetivos específicos, pretende-se:</p> <p>1. Descrever práticas desenvolvidas em sala de aula por professores de inglês de uma Instituição de Ensino com organização de Educação Bilingue da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau/SC;</p> <p>2. Compreender relações entre práticas desenvolvidas por professores de inglês de uma Instituição de Ensino com a organização de Educação Bilingue da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau/SC e políticas públicas que regem a Educação Plurilingue no país, estado e município.</p>			
Metodologia:	<p>Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, será adotada a abordagem qualitativa (BOGDAN, BIKLEN, 1994) com viés etnográfico (ERICKSON, 1984). A presente pesquisa também encontra se pautada nos princípios da pesquisa documental, que encontra no documento escrito sua fonte (CELLARD, 2008). Esta abordagem se dará no âmbito das leis nacionais, estaduais e municipais relacionadas à Educação Bilingue e ao Projeto Político Pedagógico da escola, bem como nos planejamentos de aula realizados pelos professores.</p>			

CNPJ: 82.662.958/0001-02
Inscrição Estadual: 250.974.665
Reconhecida pela Portaria Ministerial
nº. 117 de 13/02/1986
D.O.U. de 14/02/1986
Mantenedora: Fundação
Universidade Regional de Blumenau

CAMPUS I - Central - Rua Antônio da Veiga, 140 - Victor Konder - 89012-900 - Blumenau SC - Tel.: (47) 3321-0200 - Fax: (47) 3322-8818
CAMPUS II - Complexo Tecnológico - Rua São Paulo, 3250 - Itoupava Seca - 89030-000 - Blumenau SC - Tel.: (47) 3221-6000 - Fax: (47) 3221-6001
CAMPUS III - Rua São Paulo, 2171 - Itoupava Seca - 89030-000 - Blumenau SC - Tel.: (47) 3321-7300
CAMPUS V - Futuro Complexo de Saúde e Hospital Regional Universitário - Rua Samuel Morse, s/nº - Fortaleza - 89058-010 - Blumenau SC
CAMPUS VI - Horto-Florestal Experimental - Rodovia Jorge Lacerda, s/nº - 89110-000 - Gaspar SC - Tel.: (47) 3332-0238
CAMPUS VII - Fund. de Piscicultura Integrada do Vale do Itajaí - FUNPIVI - Estr. dos Tiroleses, s/nº - 89120-000 - Timbó SC - Tel.: (47) 3382-0512



	<p>A proposta metodológica envolve a identificação de práticas desenvolvidas pelos professores da escola Bilingue mencionada em contexto de pandemia Covid-19. Serão utilizados os seguintes instrumentos de geração de dados: pesquisa documental, observação, questionário e entrevista semiestruturada com os coordenadores e professores.</p> <p>A Instituição de Ensino objeto da presente pesquisa, Escola Básica Municipal Professor Fernando Ostermann em Blumenau/SC, foi selecionada a partir de diálogo entre a pesquisadora, orientadora Prof.^a Dr.^a Cyntia Bailer e equipe SEMED (Secretaria Municipal de Educação de Blumenau) nas pessoas de Caique Fernando Da Silva Fistarol, Coordenador de Língua Inglesa e Organização Curricular da Educação Bilingue e Maria Luiza de Oliveira, Diretora de Educação Básica. Esta decisão embasou-se no fato da Instituição de Ensino ter sido a primeira da rede pública municipal e se tornar Bilingue através de projeto criado mediante Decreto Municipal nº11.850, de 24 de julho de 2018. Este decreto dispõe sobre a criação no sistema municipal de ensino de Blumenau-SC de Escola Bilingue nas Instituições de Ensino Básico da Rede Municipal. Com base neste decreto, a Instituição de Ensino em questão se encontra inserida no contexto de Educação Plurilingue, desde 2019 marco inicial do projeto, amparada conjuntamente, além do decreto Municipal citado anteriormente, pela Resolução nº 087 do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina de 22 de novembro de 2016 (CCE/SC 2016) e parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB 2/2020). Desta forma, considerando as necessidades e peculiaridades propostas por este trabalho, a Instituição de Ensino aparentou oferecer condições apropriadas para a condução desta pesquisa.</p>
--	--

Data da solicitação: 28/9/2021

Para ser preenchido pelo local onde será realizada a pesquisa:

INSTITUIÇÃO:

ÓRGÃO/DEPTO:

Responsável:	Nome: Angela Maria Simão Hoemke
	Cargo: Diretora Geral
	Assinatura e carimbo:

Data da aprovação: 30/09/21

Angela Maria Simão Hoemke
Diretora Geral
SEMED

APÊNDICE C - Questionário online

1. Nome
2. Data de nascimento
3. Qual sua formação/formações no ensino superior?
4. Possui pós-graduação ou mestrado? Caso a resposta seja sim, qual curso?
5. Há quanto tempo leciona na rede pública municipal?
6. Há quanto tempo leciona na Escola Básica Municipal Professor Fernando Ostermann em Blumenau?
7. Já lecionou em escola do sistema privado?
8. Já lecionou em escolas de idiomas?
9. Possui exame de proficiência na língua inglesa? Caso a resposta seja sim, qual o exame? Há quanto tempo fez a prova?
10. Já participou de algum curso ou palestra para professores da Educação Bilingue? Caso a resposta seja sim qual (quais) e a(s) data(s)?
11. Você conhece os documentos que regulamentam a Educação Bilingue? Você poderia citar quais?

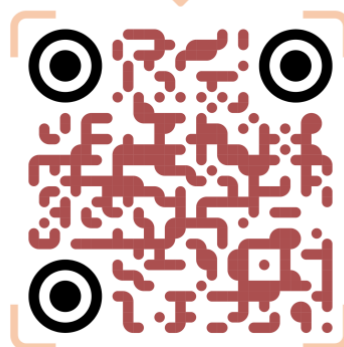
APÊNDICE D – Roteiro da entrevista semiestruturada

1. Que concepções de língua inglesa (língua estrangeira, língua adicional, segunda língua, língua internacional, outra) você diria que norteiam a sua prática docente? Por quê?
2. Em que práticas docentes suas concepções de língua inglesa podem ser observadas? se possível cite exemplos.
3. Em sua opinião, como uma concepção de língua bem definida pode (ou não) corroborar para a prática docente de um professor da educação bi/plurilíngue?
4. Qual(quais) concepção(ões) de educação linguística (bilingue, multilíngue, plurilíngue, outra) você diria que norteia(m) suas práticas e escolhas metodológicas? Por quê?
5. De que forma sua prática docente constitui uma educação multi/bi/plurilíngue? Se possível, cite exemplos.
6. Em sua opinião como uma concepção de educação linguística bem definida pode (ou não) colaborar para a prática docente de um professor da educação bi/plurilíngue?
7. Você diria que a formação acadêmica (licenciatura) que recebeu auxiliou sua prática docente na educação bi/plurilíngue? Se sim, de que forma? Se não, cite o que você adicionaria à formação que recebeu.
8. Recebeu algum tipo de formação para educação bilingue ofertada pelos órgãos públicos? Se sim, acredita que esta formação foi o suficiente para prepará-lo para a realidade da educação bilingue na sala de aula? Se não, cite temas que julga importante abordar em formações futuras.
9. Em relação aos documentos oficiais que norteiam a educação bi/plurilíngue no país, Estado e Município, em sua opinião uma maior apropriação destes documentos poderia auxiliar na sua prática docente? Se sim, de que forma. Se não, por quê?
10. Você tem clareza em relação ao como deve ser a sua prática docente em um contexto de educação bi/plurilíngue? Quais fatores motivam a sua resposta?
11. Quais são suas principais angústias relacionadas às suas práticas docentes no contexto da educação bi/plurilíngue (caso haja alguma)?

APÊNDICE E – E-book: ensino de inglês no contexto da educação plurilíngue: reflexões do/para chão da sala de aula – QR CODE



Escaneie e baixe



ANEXO A – Folheto checklist escola bilingue e internacional, Secretaria de Estado da Educação – SED

AUTORIZAÇÃO DE ESCOLA INTERNACIONAL



Por Escola Internacional entende-se como sendo um espaço que deve atender aos preceitos da legislação educacional brasileira bem como do país estrangeiro. Deve ministrar aulas de imersão na língua do país estrangeiro, trabalhando e valorizando o pluralismo de ideias e culturas dos países envolvidos, emitindo, ao final do curso, dupla certificação.

Qual a Legislação que normatiza?
A Resolução 087 de 22/11/2016 estabelece normas para a oferta da Escola Bilingue em Escolas de Educação Básica.

Quem autoriza a oferta de Escola Internacional?
O órgão competente para a autorização da Escola Internacional é o Conselho Estadual de Educação (CEE/SC).

Quem monta o processo de Escola Internacional?
O processo de autorização da Escola Internacional é montado pelo mantenedor da unidade escolar, sendo para a pública estadual a Secretaria de Estado de Educação, em sua Coordenadoria Regional de Educação e encaminhada para a SED através do processo SGP, que encaminha para o CEE/SC. Para as escolas privadas é o mantenedor (aquele que mantém a unidade escolar) que monta o processo, com a orientação da Coordenadoria Regional de Educação e protocolo processo SGP na Coordenadoria Regional de Educação que encaminha para o CEE/SC.

Documentos necessários para a autorização de Escola Internacional?

Para ser considerada Escola Internacional, além de atender aos requisitos indicados na escola Bilingue, deverá também:

- Ter na composição de sua equipe técnico-administrativa, um diretor brasileiro e um diretor do país representado, se esta for uma exigência do acordo bilateral firmado;
- Ser membro de uma entidade certificadora de reconhecimento Internacional;
- Oferecer oportunidades de intercâmbio;
- Ministrar aulas de imersão na língua do país estrangeiro;
- Ser reconhecida oficialmente pelo país-sede e pelo país estrangeiro.

Os atos autorizativos de uma UE podem ser consultada através dos sites:
<http://www.cee.sc.gov.br/> - pesquisa de atos,
<http://www.sed.sc.gov.br/> - busca de escolas.

Estado de Santa Catarina
Secretaria de Estado da Educação
Diretoria de Planejamento e Políticas Educacionais
Gerência de Avaliação de Desempenho e Estatísticas

gsaba@sed.sc.gov.br
 48 3664 0071/3664 0244/3664 0396
 Rua Antônio Luz, 111 – Centro – Florianópolis/SC – Cep. 88010-410


Estado de Santa Catarina
Secretaria de Estado da Educação

AUTORIZAÇÃO DE ESCOLA BILÍNGUE E INTERNACIONAL

ESCOLA




AUTORIZAÇÃO DE ESCOLA BILÍNGUE



Autorização para Escola Bilingue
Entende-se como sendo um ambiente em que se falam duas ou mais línguas, onde são vivenciadas por meio de experiências culturais, em diferentes contextos de aprendizado e numero diversificado de disciplinas, de forma que o(s) aluno(s) incorpore ao longo do tempo o novo código como se fosse sua língua nativa. Requer ainda que a escola tenha vínculo com uma instituição certificadora que acompanhe o cumprimento dos critérios legais e que renove de tempos em tempos a certificação.

Qual a Legislação que normatiza?
A Resolução 087 de 22/11/2016 estabelece normas para a oferta da Escola Bilingue em Escolas de Educação Básica.

Quem autoriza a oferta de Escola Bilingue?
O órgão competente para a autorização da Escola Bilingue é o Conselho Estadual de Educação (CEE/SC).


Quem monta o processo de autorização para Escola Bilingue?
O processo de autorização para ensino da escola bilingue é montado pelo mantenedor da unidade escolar, sendo para a pública estadual a Secretaria de Estado de Educação, em sua Coordenadoria Regional de Educação e encaminhada para a SED através do processo SGP, que encaminha para o CEE/SC. Para as escolas privadas é o mantenedor (aquele que mantém a unidade escolar) que monta o processo, com a orientação da Coordenadoria Regional de Educação e protocolo processo SGP na Coordenadoria/Supervisão Regional de Educação que encaminha para o CEE/SC.

Documentos necessários para a autorização de Escola Bilingue?

A escola que pretende ofertar ensino com características da Escola Bilingue, coerente com o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), deve:

- Apresentar Matriz Curricular com carga horária mínima de 800 (oitocentas) horas anuais, distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, sendo estas destinadas as disciplinas em Língua Portuguesa (Base Nacional Comum e Parte Diversificada, obrigatórias), complementadas com a carga horária que contemple a necessidade do ensino em língua(s) estrangeira(s) adotada(s);
- Ter o PPP expresso em uma Matriz Curricular que demonstre todas as disciplinas conforme a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais próprias a etapa de ensino pretendida, e as demais necessárias ao intento do ensino ministrado na Escola Bilingue e na Escola Internacional;
- Possuir um ambiente que favoreça a imersão na língua e nas culturas nacional e estrangeira, para desenvolver as habilidades que oportunize aos alunos a se apropriarem dos códigos e culturas, constituindo conhecimento;
- Ser membro de uma entidade certificadora de Escolas Bilingues que acompanha e renova a certificação periodicamente;
- Participar de entidades que promovem e estudam o bilinguismo;
- Possuir um corpo docente de brasileiros com a devida habilitação para as disciplinas e/ou turmas que lecionam/atendem e docentes com habilitação ou proficiência na língua estrangeira adotada, neste caso, com certificação que a comprove.

- Oferecer oportunidades de intercâmbio aos docentes e discentes mediante convênios com entidades estrangeiras.
- Possibilitar a certificação internacional dos(as) alunos(as);
- Oferecer disciplinas e atividades na língua estrangeira adotada pela escola;
- Valorizar o pluralismo de ideias e culturas;
- Aceitar alunos(as) de diversas nacionalidades.



ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética

CENTRO UNIVERSITÁRIO FAI



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Plurilinguismo e Educação: relações entre políticas públicas e práticas desenvolvidas por professores de inglês em uma Instituição de Ensino com organização de Educação Bilíngue da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau/SC em contexto de pandemia

Pesquisador: RAQUEL SIQUEIRA BUONOCORE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 52687721.0.0000.8064

Instituição Proponente: Universidade Regional de Blumenau- FURB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.100.252

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "Plurilinguismo e Educação: relações entre políticas públicas e práticas desenvolvidas por professores de inglês em uma Instituição de Ensino com organização de Educação Bilíngue da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau/SC em contexto de pandemia" visa realizar uma análise de relações entre políticas públicas linguísticas e práticas pedagógicas, levando em consideração a época em que vivemos, de pandemia do novo coronavírus. Esta pesquisa se insere no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação da FURB na linha de pesquisa Linguagens, Arte e Educação.

Conhecer outras línguas não só possibilita acessar uma gama mais ampla de instrumentos de trabalho, como bibliografia estrangeira, como também conduz a uma avaliação crítica da própria realidade através do acesso a outras culturas. Levando em consideração o aspecto cultural, pode-se dizer que o Brasil em sua formação étnica é um país com raízes plurilíngues, pois temos em nossa constituição línguas indígenas, língua portuguesa,

línguas africanas, línguas de imigração como o italiano, o alemão e o polonês, além da língua francesa que por um determinado período histórico ocupou o status de língua erudita e da língua inglesa que no período pós-guerra adentrou o país impulsionada pelo comércio internacional e avanços da tecnologia (GONZALEZ, 1989).

Endereço: Rua Carlos Kummer, 100

Bairro: Universitário

CEP: 89.896-000

UF: SC

Município: ITAPIRANGA

Telefone: (49)3678-8700

E-mail: cep.itapiranga@uceff.edu.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO FAI



Continuação do Parecer: 5.100.252

Nunca antes ouviu-se tanto sobre o tema Educação Bilingue, Multilíngue e Plurilíngue. Com a consolidação dos movimentos de globalização e o novo posicionamento da Base Nacional Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) sobre língua inglesa como língua franca é notável o crescimento exponencial do interesse de entidades educacionais públicas e privadas pelo tema, tanto para o ensino do inglês como o ensino de outras línguas como o alemão ou até mesmo Libras (Língua Brasileira de Sinais).

Este interesse abre novas portas e grandes possibilidades para o futuro. Foi situada nesta realidade que ocorreu em 2018 a implementação das primeiras duas escolas Bilingues integradas à rede pública de ensino do município de Blumenau/SC: Escola Básica Municipal Professor Fernando Ostermann, com ensino bilingue do par linguístico português-inglês, e Escola Básica Municipal Erich Klabunde, do par linguístico português-alemão. Esta implementação se deu através da promulgação do Decreto Municipal nº11.850, de 24 de julho de 2018 (BLUMENAU, 2018), que regulamenta o projeto escola bilingue. Este decreto dispõe sobre a criação no sistema municipal de ensino de Blumenau-SC de escola bilingue nas escolas básicas municipais.

Objetivo da Pesquisa:

Tem-se como objetivo geral analisar relações estabelecidas entre políticas públicas que regem a Educação Plurilíngue no país, estado e município e práticas desenvolvidas por professores de inglês de uma Instituição de Ensino com organização de Educação Bilingue da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau/SC em contexto de pandemia.

Como objetivos específicos, pretende-se:

1. Descrever práticas desenvolvidas em sala de aula por professores de inglês de uma Instituição de Ensino com organização de Educação Bilingue da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau/SC;
2. Compreender relações entre práticas desenvolvidas por professores de inglês de uma Instituição de Ensino com organização de Educação Bilingue da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau/SC e políticas públicas que regem a Educação Plurilíngue no país, estado e município.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS:

A presente pesquisa não oferece riscos físicos. Todavia, pode ocorrer que os sujeitos se sintam desconfortáveis ao responder ao questionário, ao serem observados atuando em sala de aula ou ao participarem da entrevista. Os dados serão gerados nos espaços da escola, protegidos pela

Endereço: Rua Carlos Kummer, 100	CEP: 89.896-000
Bairro: Universitário	
UF: SC	Município: ITAPIRANGA
Telefone: (49)3678-8700	E-mail: cep.itapiranga@uceff.edu.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO FAI



Continuação do Parecer: 5.100.252

segurança local. Os dados coletados serão utilizados apenas para fins de produção científica, zelando para que seja mantido o anonimato do participante.

Caso não seja aprovado pelo Comitê de Ética, ou haja descumprimento dos passos firmados entre pesquisador/Instituição e/ou pesquisador/Comitê de Ética, esta pesquisa será encerrada. Caso algum(ns) professor(es) ou coordenador(es) não aceite(m) participar da pesquisa, a pesquisa deverá seguir sem ele(s). Caso nenhum professor e coordenador aceitem participar da pesquisa, a pesquisa será redirecionada e retornará à fase de construção, o Comitê de Ética será informado e sendo necessárias novas autorizações os pesquisadores submeterão o projeto realinhado ao Comitê de Ética.

BENEFÍCIOS:

Os benefícios esperados aos participantes da pesquisa estão relacionados a reflexões e melhor compreensão de relações estabelecidas entre políticas públicas que regem a Educação Plurilíngue no país, estado e município e práticas pedagógicas em contexto de pandemia.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com viés etnográfico e documental. Esta abordagem se dará no âmbito das leis nacionais, estaduais e municipais relacionadas à Educação Bilíngue e ao Projeto Político Pedagógico da Escola Básica Municipal Professor Fernando Ostermann em Blumenau/SC, bem como nos planejamentos de aula realizados pelos professores uma vez que disponibilizados pela Instituição de Ensino. A Instituição de Ensino objeto da presente pesquisa, Escola Básica Municipal Professor Fernando Ostermann em Blumenau/SC, foi selecionada a partir de diálogo entre a pesquisadora, orientadora e equipe SEMED.

Desta forma, considerando as necessidades e peculiaridades propostas por este trabalho, a Instituição de Ensino aparentou oferecer condições apropriadas para a condução da presente pesquisa. A proposta metodológica envolve a identificação de práticas desenvolvidas pelos professores da escola bilíngue mencionada em contexto de pandemia da Covid-19. Propomos utilizar os seguintes instrumentos de geração de dados: pesquisa documental, observação, questionário e entrevista semiestruturada com os coordenadores e professores.

Como primeiro passo da práxis da pesquisa, a pesquisadora se dedicará à fase de pesquisa documental, já que envolve se apropriar dos documentos oficiais: pareceres, resoluções e leis nacionais, estaduais e municipais relativas a Educação Bilíngue e Plurilíngue, assim como o Projeto Político Pedagógico da Instituição Educacional selecionada como objeto de pesquisa.

Como segundo passo, tem se o intuito de contatar os potenciais participantes e apresentar a pesquisa com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Caso aceitem participar, será

Endereço: Rua Carlos Kummer, 100

Bairro: Universitário

CEP: 89.896-000

UF: SC

Município: ITAPIRANGA

Telefone: (49)3678-8700

E-mail: cep.itapiranga@uceff.edu.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO FAI



Continuação do Parecer: 5.100.252

aplicado um questionário.

Após a aplicação do questionário, a pesquisadora solicitará à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) acesso aos planejamentos de aula dos professores que concordaram em participar da pesquisa, para que se possa deles se apropriar e se preparar para o próximo passo, a ida a campo.

Com os planejamentos de aula em mãos, a pesquisadora adentrará o campo para observar as práticas desenvolvidas pelos professores. Estas aulas serão registradas por meio de diário de campo e gravação em áudio para posterior análise aprofundada.

Como uma das fases finais deste processo, será realizada entrevista semiestruturada individual com a finalidade de possibilitar uma melhor compreensão dos dados elencados construindo a análise de relações estabelecidas entre políticas públicas que regem a Educação Plurilíngue no país, estado e município e práticas desenvolvidas por professores de inglês de uma Instituição de Ensino com Organização Bilingue da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau/SC em contexto de pandemia.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os direitos fundamentais dos participantes foram garantidos no projeto e no TCLE. O protocolo foi instruído e apresentado de maneira completa e adequada. Os compromissos do pesquisador e das instituições estavam presentes. O projeto foi considerado claro em seus aspectos científicos, metodológicos e éticos.

Recomendações:

Após o término da pesquisa, o CEP do Centro Universitário FAI solicita:

- a) A devolução dos resultados do estudo aos sujeitos da pesquisa ou a instituição que forneceu os dados;
- b) Enviar o relatório final da pesquisa, pela plataforma, utilizando a opção, no final da página (Enviar Notificação + relatório final).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, este Comitê, de acordo com as atribuições definidas na Resolução n. 466/12, do Conselho Nacional da Saúde, Ministério da Saúde, Brasil, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa na forma como foi proposto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, este Comitê, de acordo com as atribuições definidas na Resolução n. 466/12, do Conselho Nacional da Saúde, Ministério da Saúde, Brasil, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa na forma como foi proposto.

Endereço: Rua Carlos Kummer, 100

Bairro: Universitário

UF: SC

Telefone: (49)3678-8700

CEP: 89.896-000

Município: ITAPIRANGA

E-mail: cep.itapiranga@uceff.edu.br

Continuação do Parecer: 5.100.252

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1835873.pdf	18/10/2021 18:06:27		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoRaquelSB.docx	18/10/2021 18:05:20	RAQUEL SIQUEIRA BUONOCORE	Aceito
Outros	instrumentodecoletadedados.pdf	15/10/2021 19:05:31	RAQUEL SIQUEIRA BUONOCORE	Aceito
Outros	oficiodeencaminhamentoacoordenacaodoccep.pdf	15/10/2021 19:03:43	RAQUEL SIQUEIRA BUONOCORE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termodecompromissodopesquisadorresponsavel.pdf	15/10/2021 19:02:49	RAQUEL SIQUEIRA BUONOCORE	Aceito
Declaração de concordância	FAPE.pdf	15/10/2021 19:01:19	RAQUEL SIQUEIRA BUONOCORE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracaodepesquisanaoiniciada.pdf	15/10/2021 19:00:53	RAQUEL SIQUEIRA BUONOCORE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoRSB15out21.pdf	15/10/2021 18:59:21	RAQUEL SIQUEIRA BUONOCORE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEREvisado.pdf	15/10/2021 18:58:03	RAQUEL SIQUEIRA BUONOCORE	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRostoRaquelSB.pdf	30/09/2021 16:51:30	RAQUEL SIQUEIRA BUONOCORE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ITAPIRANGA, 11 de Novembro de 2021

Assinado por:
Fabiana Raquel Mühl
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Carlos Kummer, 100**Bairro:** Universitário**CEP:** 89.896-000**UF:** SC**Município:** ITAPIRANGA**Telefone:** (49)3678-8700**E-mail:** cep.itapiranga@uceff.edu.br

ANEXO C – Ementa formação continuada da educação bilíngue na rede pública de ensino de Blumenau/SC

Secretaria de Educação - Semed

Rua Paraíba, 171 - Victor Konder
89012-130 | Blumenau | SC



FORMAÇÃO: Educação Bilíngue na Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau

PROFESSORA FORMADORA: Dra. Ana Paula Kuczmynda da Silveira (IFSC – Câmpus Gaspar)

PROFESSORES ORGANIZADORES: Bárbara Gabriela Hannibal
Caique Fernando da Silva Fistarol
Giovana Sothe
Liliane Vieira

29 ENCONTROS (síncronos e assíncronos) = 79h/ano

16 Encontros Síncronos de 2h30 = 40h

13 Encontros Assíncronos de 3h = 39h

EMENTA

DATA	ASSUNTO
26/02/2021	Introdução à concepção de Bilinguismo e de Educação Bilíngue.
05/03/2021	
12/03/2021	Bilinguismo e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau.
19/03/2021	
26/03/2021	
02/04/2021	Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau: relações entre a Teoria Histórico-Cultural e a Educação Bilíngue da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau.
09/04/2021	
16/04/2021	
23/04/2021	<i>Content and Language Integrated Learning (CLIL):</i> práticas de oralidade, de leitura e de escrita.
30/04/2021	
07/05/2021	
21/05/2021	CLIL e <i>code switching</i> : aplicação nas práticas em sala de aula.
28/05/2021	
04/06/2021	
11/06/2021	Elaboração de sequências didáticas a partir da metodologia CLIL e do Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau.
18/06/2021	
26/06/2021	
02/07/2021	Socialização das sequências didáticas realizadas nas Instituições de Ensino da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau.
16/07/2021	
13/08/2021	
27/08/2021	Neurociência e neurolinguística: processos de aprendizagem em contextos de Educação Bilíngue.
10/09/2021	
24/09/2021	
01/10/2021	Criação de sequências didáticas: práticas digitais para a aquisição de segunda língua em contextos de Educação Bilíngue.
08/10/2021	
15/10/2021	
12/11/2021	Atividade de sequência didática com práticas digitais, discussão e socialização

Secretaria de Educação - SemedRua Paraíba, 171 - Victor Konder
89012-130 | Blumenau | SC

19/11/2021	dos trabalhos.
03/12/2021	Socialização de cada uma das escolas elencando pontos positivos e a serem melhorados, avanços e o que pode avançar, interação da L2 com os estudantes: o que isso acarretou de benefício para a alfabetização e a prática docente. Retomada geral dos assuntos do curso de formação.

EMENTA FORMAÇÃO LIBRAS**Professora Formadora:** Hagar de Lara Tibúrcio de Oliveira.**05 Encontros de 2h = 10h**

DATA	ASSUNTO
09/07	LIBRAS para ouvintes; Materiais e suporte para a docência bilíngue LIBRAS/Português; Exemplo de atividades interdisciplinar na proposta bilíngue usando o conto "Os Três Porquinhos"; Sequência didática interdisciplinar.
06/08	Como aprendemos: Pirâmide de William Glasser; Pensamento Computacional; Cultura Maker: possibilidades de materiais bilíngues feitos pelos estudantes.
10/09	Convidada: Dra Marta Rejane Proença Filietaz. Aspectos históricos da Educação de Surdos; Legislação; Perspectiva de futuro para o bilinguismo.
01/10	Abordagem CLIL para o ensino de LIBRAS; Os princípios do CLIL; Retrospectiva dos temas já abordados; Exemplo de sequência didática usando os temas abordados e a abordagem CLIL; Confecção de Fanzine.
23/11	Socialização dos materiais produzidos pelos estudantes e entrega dos materiais bilíngues por meio do projeto de extensão "Cultura Maker como Perspectiva Inclusiva: construindo materiais para estudantes com deficiência".