

Construindo horizontes na Educação Bilingue pública: reflexões e utopias para a equidade



Organizadoras:

Michele Salles El Kadri | Taisa Pinetti Passoni | Antonieta Megale

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

E435

El Kadri, Michele Salles, Passoni, Taisa Pinetti, Megale, Antonieta (Organizadoras) *Construindo horizontes na Educação Bilingue pública: reflexões e utopias para a equidade*/Organização de Michele Salles El Kadri, Taisa Pinetti Passoni e Antonieta Megale. Prefácio de Cristian Aquino-Sterling – São Paulo: Tikbooks, 2024. E-Book: PDF, 261 p.; il., Color

ISBN 978-65-87080-76-5

1. Educação. 2. Educação Bilingue. 3. Linguística. 4. Línguas. 5. Educação Pública. 6. Educação Bilingue Públicas. 7. Práticas Inovadoras na Educação Bilingue. 8. Educação Bilingue Pública no Brasil. 9. Educação Bilingue Pública Inclusiva. 10. Equidade. I. Título. II. Reflexões e utopias para a equidade. III. Escolas do programa bilingue da SME-RJ: um panorama. IV. Escola Bilingue Dom José Maria Pires: um "oásis no deserto". V. Educação bilingue: práticas translínguas e a crítica à horizontalização dos componentes curriculares em prol da integração do currículo. VI. Desbravando possibilidades na Educação Bilingue Pública em Blumenau/SC: Escola Básica Municipal Bilingue Professor Fernando Ostermann. VII. Navegando pelos Desafios da Educação Bi/Multi/Plurilingue: CEIT - Centro de Educação Integral e Tecnológica Leonel de Moura Brizola. VIII. O Projeto Bilingue da Escola Irmã Cecília (Português-Inglês) da cidade de São Lourenço do Oeste – SC. IX. Criando inéditos viáveis: a proposta da escola bilingue pública de Ibiporã no Complexo Educacional Integral Bilingue Prof. Ivanildes. X. A proposta da escola IEMA Integral Bilingue II em Santa Inês, Maranhão. XI. A implementação do currículo bilingue em uma escola pública de ensino fundamental no sul do Brasil. XII. "Loading"... propostas bilíngues públicas em fase de expansão. XIII. O que aprendemos e o que queremos com isso?. XIV. El Kadri, Michele Salles, Organizadora. XV. Passoni, Taisa Pinetti, Organizadora. XVI. Megale, Antonieta, Organizadora.

CDU 37

CDD 370

Sumário

Prefácio _____ 06

Cristian Aquino-Sterling

Introdução _____ 12

Michele El Kadri (UEL/Cnpq), Taisa Pinetti Passoni (UTFPR) e Antonieta Megale (Unifesp)

Capítulo 1 _____ 22

Escolas do programa bilíngue da SME-RJ: Um panorama

Patrícia Costa (UERJ), Victória Haddad (SME-RJ, FAETEC) e Karine Melo (SME-RJ)

Capítulo 2 _____ 50

Escola Bilíngue Dom José Maria Pires: um "oásis no deserto"

Aline Catiane Paz Almeida (Escola Bilíngue Dom José Maria Pires)

Capítulo 3 _____ 64

Educação bilíngue: práticas translíngues e a crítica à horizontalização dos componentes curriculares em prol da integração do currículo

Caique Fernando da Silva Fistarol (FURB) e Márcia Regina Selpa Heinzle (FURB)

Capítulo 4 _____ 86

Desbravando possibilidades na Educação Bilíngue Pública em Blumenau/SC: Escola Básica Municipal Bilíngue Professor Fernando Ostermann

Carla Fonseca, Simone Janice Bretzke Probst (EBMB Professor Fernando Ostermann-Blumenau), Cyntia Bailer (FURB), Katiúscia Raika Brandt Bihringer (FURB), Raquel Siqueira Buonocore (FURB) e Eduardo Schiller (FURB)

Capítulo 5 _____ 112

Navegando pelos Desafios da Educação Bi/Multi/Plurilíngue: CEIT - Centro de Educação Integral e Tecnológica Leonel de Moura Brizola

Eduardo Schiller (CEIT-Bombinhas/FURB), Kelly Caroline Vichinieski (CEIT-Bombinhas) Cyntia Bailer (FURB), Katiúscia Raika Brandt Bihringer (FURB)

Capítulo 6 _____ 136

O projeto bilíngue da Escola Irmã Cecília (Português-Inglês) da cidade de São Lourenço do Oeste – SC

Luciani Capelin (Professora da Escola Irmã Cecília), Priscila Kátia Furlan Perazoli (Coordenadora da Escola Irmã Cecília) e Didiê Ana Ceni Denardi (UTFPR, Campus Pato Branco)

Capítulo 7 _____ 154

Criando inéditos viáveis: a proposta da escola bilíngue pública de Ipororã no Complexo Educacional Integral Bilíngue Prof. Ivanildes

Ivanildes

Michele Salles El Kadri (UEL/Cnpq), Antonio Prata Neto (Secretário Municipal de Educação), Atef El Kadri (UEL/PPGEL), Luciana Kawahigashi Bressam (Escola Bilíngue Pública - MEPEM) e Roberta Zucoloto (Escola Bilíngue Pública de Ipororã - PPGEL)

Capítulo 8 _____ 184

A proposta da escola IEMA Integral Bilíngue II em Santa Inês, Maranhão

Ellen Kelly Lima Melo (IEMA Santa Inês), Bruna Rayanne Morais Sousa (IEMA Santa Inês), Maria Rita dos Santos Jansen Neta (IEMA Santa Inês), Ruan de Freitas Nascimento (Santa Inês), Airtton Carvalho Sousa (IEMA Santa Inês), Suzana Reis da Silva (IEMA Santa Inês) e Naor Gomes Viana (IEMA Santa Inês)

Capítulo 9 _____ 202

A implementação do currículo bilíngue em uma escola pública de ensino fundamental no sul do Brasil

Anamaria Welp (UFRGS), Norberto Niclotti Catuci (UFRGS), Eduardo Sampaio (UFRGS), Paula Cortez S. C. Schardong (UFRGS), Rafael Gomes Rosa (UFRGS), Rafaela Potrich (UFRGS) e Bruna Bordignon Fraga (Colégio Santa Inês)

Capítulo 10 _____ 218

"Loading"... propostas bilíngues públicas em fase de expansão

Claudia Mendes (IFMA-Bacabal), Verônica Rangel Barreto (IFES), Josiane Scheffer (Secretária de Educação Assai) e Michele Salles El Kadri (UEL/Cnpq) e Thalita Arré (UFPI)

Posfácio _____ 234

O que aprendemos e o que queremos com isso?

Michele El Kadri (UEL/Cnpq), Taisa Pinetti Passoni (UTFPR) e Antonieta Megale (Unifesp)



Prefácio

Cristian Aquino-Sterling (TTU - TX)

FOREWORD

“Look at the world around you. It may seem like an immovable, implacable place. It is not. With the slightest push — in just the right place — it can be tipped.”
—Malcolm Gladwell (2000), *The Tipping Point*.

“Education either functions as an instrument which is used to facilitate integration of the younger generation into the logic of the present system and bring about conformity or it becomes the practice of freedom, the means by which men and women deal critically and creatively with reality and discover how to participate in the transformation of their world.”
— Paulo Freire (2000), *Pedagogy of the Oppressed*.

While conducting research to inform the writing of an introductory chapter on U.S. innovations in bilingual teacher education (see Aquino-Sterling, Gort, & Flores, 2022), I am not exactly sure how I came across an online open-access book titled, *A Journey to 21st Century Education: This is How the World's Most Innovative Schools Work* [*Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*] (Hernando Calvo, 2015). At first sight, I assumed the book — published by Fundación Telefónica (Spain) — provided a series of case studies on innovative educational practices characterizing a handful of elite private schools around the world. As I continued reading, it was surprising to realize I had found a book containing rich descriptions of innovative curriculum and pedagogy being implemented in a variety of school contexts across nations, including that of a school called Escuela Nueva in “[t]he outskirts of Bogotá[,] home to the city’s poorest families” and where “[n]early half of the teenagers [...] drop out of high school” (*Ibid.*, p. 9). In his work, Hernando Calvo reminds us that the innovative 21st century schools he researched, “[...] act, change, and develop with an eye to the present, to research and to global and local realities in order for each student [to] learn how to live, to tell his/her story, [and] to discover and transform the 21st century.” He further suggests that a key factor defining these innovative schools is that of *how* the curriculum

is informed by “daily activities in the community where parents, teachers and students are the main characters” (p. 185). Now, it is obvious Hernando Calvo was not interested in featuring the work of public bilingual schools in a country such as Brazil. However, *A Journey to 21st Century Education* serves as a window into a world of educational possibilities; a world considered utopic in the eyes of many given the power of extant social, political, and economic structures that continue to serve as catalysts for the reproduction of inequality through public education.

The *journey* we are invited to travel in *Construindo horizontes na Educação Bilíngue pública: reflexões e utopias para a equidade*—a timely edited volume that brings us face to face with the local realities of 21st century public bilingual school contexts—is one that calls us to envision public bilingual education as a space of hope and possibility; as a democratic and democratizing space where *access* to bilingual education (Portuguese-English) is just *a preamble, a preface, a foreword* to the story that is to be imagined, crafted, and narrated as multiple educational actors co-construct and foster equity-minded and humanizing social futures *with* and *for* school children and adolescents through public bilingual education. This work calls us to recognize the value of centering the innovative practices and relevant voices of public bilingual education teachers committed to critical reflexivity and to advancing diversity, equity, inclusion, and social justice from the bottom-up as they grapple with the challenges of intentionally engaging in the practice of bilingual teaching and learning from intercultural, critical, and decolonial perspectives.

In continuing to spearhead the advancement of this timely, critical, and significant conversation, El Kadri, Pinetti Passoni, and Megale suggest multiple counter narratives to dominant instrumentalist and neoliberal discourses promoting and influencing public bilingual education policy and practice—dynamics that are also at play in other world nations. However, we are not to interpret their work as promoting an *either/or* logic that simply decries the dominance of non-critical approaches to the teaching and learning of English through school subjects. Rather, their work and that of the teachers they have colla-

borated with to produce this volume emerges from a philosophical and ethical commitment to bring forth the humanizing and radically inclusive (democratic) potential of public bilingual education: an education that could serve to foster the conditions through which public school students acquire multilingual, multiliterate, and multicultural “d/Discourses” — *identity kits* comprised of *language(s) in use* and *ways of behaving, interacting, valuing, thinking, believing, speaking and, often, reading and writing that are accepted as instantiations of particular identities* (Gee, 2015)— as tools for critically engaging anew with their local realities and the world. As I read *Construindo horizontes na Educação Bilíngue pública*, I am reminded of the universal importance of imagining and bringing about “new social futures” and “a new social contract for education” as promoted in a recent report by the International Commission on the Futures of Education, UNESCO (2021). I quote at length:

“We face a dual challenge of making good on the unfulfilled promise to ensure the right to quality education for every child, youth and adult and fully realizing the transformational potential of education as a route for sustainable collective futures. To do this, we need a new social contract for education that can repair injustices while transforming the future. This new social contract must be grounded in human rights and based on principles of non-discrimination, social justice, respect for life, human dignity and cultural diversity. It must encompass an ethic of care, reciprocity, and solidarity. It must strengthen education as a public endeavour and a common good” (p. iii).

Considering the above, we may ask: What purposes should public bilingual education in Brazil promote? What kind of human person should such an approach to public education aim to develop? What kind of society should such a timely and significant educational project aspire to co-construct? Beyond the instrumental and economic value of English as a dominant global language —a highly priced linguistic commodity— and beyond the idea of public schools as “state apparatuses” (Althusser, 1971) that serve to socialize subjects into the logics of a capitalist system of production, could public bilingual education serve to advance new transformational visions of self, other,

and Brazilian society at large? Should bilingual education, through fostering radically inclusive spaces of hope, promote new “social futures” and “a new educational contract” for the often marginalized, minoritized, and undignified school population it serves? Are these realistic and feasible ends? The innovative and humanizing approaches to bilingual public education we find across the micro-school contexts described in this volume—as well as the critical participatory-research process that gave rise to such a timely collaborative project—evidence the transformative possibilities of public bilingual education in *Terra do Brazil*. Ultimately, and as the authors of this volume help us understand, if we are to create conditions for transformation in public bilingual education, we must be ready, willing, and able to learn *with* and *from* the critical, self-reflective, and socially engaged public bilingual teacher who courageously serves as the agentic voices and authors of this volume. As awakening teacher-leaders (Katzenmeyer & Moller, 2009), these educational actors are cognizant of “the tipping point” (Gladwell, 2000), where “education as the practice of freedom” (Freire, 2000) can be realized within and beyond our utopic public bilingual education visions.

Cristian R. Aquino-Sterling
Texas Tech University
February 25, 2024.

REFERENCES

- ALTHUSSER, LOUIS. “Ideology and Ideological State Apparatuses.”
In *Lenin and Philosophy and other Essays* (pp. 121–176). London:
Verso, 1971.
- AQUINO-STERLING, C; GORT, M; & FLORES, B. B. *Innovative Curricular and Pedagogical Designs in Bilingual Teacher Education: Bridging the Distance with School Contexts*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishers, 2022.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, 2000.

Gee, J. P. *Social Linguistics and Literacy: Ideology in Discourse*. London: Routledge, 2015.

GLADWELL, M. *The Tipping Point: How Little Things Can Make a Big Difference*. Boston: Little Brown & Company, 2000.

INTERNATIONAL COMMISSION ON THE FUTURES OF EDUCATION.
Reimagining our Futures Together: A New Social Contract for Education.
UNESCO, 2021.

KATZENMEYER M; & MOLLER, G. *Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders*. Corwin Press, 2009.



Introdução

Michele Salles El Kadri (UEL/Cnpq)

Antonieta Megale (Unifesp)

Taisa Pinetti Passoni (UTFPR)

[A utopia] Ela está lá no horizonte - disse Fernando Birri-. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar (Galeano, 1993, p. 230)¹

O fenômeno da educação bilíngue do qual tratamos neste volume é permeado por um sistema elitista e de privilégios no Brasil². A modalidade tem se proliferado a olhos vistos na rede privada que, inevitavelmente, orientada pela lógica do mercado, abarca apenas 19% da população em idade escolar (Brasil, 2023) e tende a conceber as línguas como um bem ou serviço à disposição somente daqueles que podem pagar por ele. Assim, a suposta vantagem que as línguas conferem aos currículos dessas instituições emerge como mais um elemento a acirrar as desigualdades em relação ao setor público em que a oferta de línguas adicionais é obrigatória somente como disciplina escolar a partir do 6º do Ensino Fundamental (Brasil, 2018).

Compreendemos que a origem da educação bilíngue está intrinsecamente ligada às exigências de uma elite que, confrontando as limitações do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, percebe as interconexões entre a proficiência em um idioma, especialmente o inglês, e as oportunidades para se integrar globalmente, alcançar prestígio e ter acesso ao mercado de trabalho. Diante disso, essa elite passa a identificar as instituições bilíngues como locais capazes de proporcionar formação adequada para seus filhos (El Kadri, 2022).

Diante desse cenário, iniciativas que expandem as possibilidades de organização dos sistemas de ensino público de modo a democratizar

-
- 1 “Ella está en el horizonte —dice Fernando Birri—. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar”.
 - 2 As modalidades de educação bi/multilíngue abrangem principalmente contextos de fronteiras, de minorias linguísticas, de imigração e de surdos, que são essenciais e que carecem de maior investimento tanto na área de pesquisa quanto em termos de políticas linguísticas. Nesta coletânea, no entanto, nosso foco recai sobre as escolas bi/multilíngues públicas de língua de prestígio. Utilizamos esse termo para falar das escolas que são bilíngues por uma questão de opção/escolha, diferentemente daquelas que são bilíngues devido a questões circunstanciais, como a geografia do contexto (fronteira), a preservação da língua (imigrantes) ou a necessidade de comunicação por sinais (línguas de sinais) (Liberali; Megale; Vieira, 2022).

o acesso à educação bilíngue merecem destaque. Começamos a observar, recentemente, esforços públicos de construção de espaços voltados para a educação bi/multilíngue de línguas de prestígio. Se por um lado, tais iniciativas nos alegram ao proporcionar, ainda que de maneira parcial e tímida, uma democratização do acesso à educação bi/multilíngue, também nos instigam a refletir sobre a natureza desse tipo de educação. Surge, portanto, a questão: estamos realmente facilitando o acesso e promovendo novas formas de inserção no mundo, ou estamos inadvertidamente fortalecendo visões e perspectivas acríicas e coloniais? Este é um ponto crucial, especialmente quando consideramos a associação frequentemente feita entre a língua inglesa e tendências neoliberais e consumistas (Menezes de Souza, 2019).

Nosso interesse em compartilhar com o público algumas das iniciativas existentes no contexto público foi motivado pela nossa perspectiva de educação bi/multilíngue. Temos defendido em textos anteriores (Megale, 2022; Megale; Liberali, 2020; Megale; El Kadri, 2023; El Kadri, 2022) que a função de uma escola bi/multilíngue, principalmente no contexto público de ensino, é promover aprendizados que proporcionem novas formas de engajamento e participação dos estudantes em um mundo cada vez mais plural e desigual. Em outras palavras, a educação bilíngue tem a função de promover inserção, participação ativa na sociedade e outros modos de agir no mundo. Em nossa visão, muito mais do que promover o aprendizado de uma língua adicional, a educação bilíngue deve possibilitar ao sujeito integrar-se à sociedade e permitir novos modos de participação em uma sociedade global (El Kadri, 2022; Megale, 2022; Megale; El Kadri, 2023). Nesse contexto, a abordagem extrapola a concepção meramente instrumental do aprendizado linguístico. Embora focalize o desenvolvimento de práticas linguísticas complexas como um elemento crucial, a educação bilíngue busca também incorporar outras narrativas, permitindo a emergência de novas maneiras de compreender o mundo. Isso, por sua vez, possibilita a formação de novas subjetividades, dotadas de agência transformadora (Liberali, 2020) e capazes de participação confiante no mundo (Schlatter; Garcez, 2012). Neste sentido, a educação bilíngue está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento da capacidade

de refletir e reconstruir a cultura, visando criar condições mais dignas e equitativas nos ambientes de convívio (Teles, 2018). Isso implica observar, sentir, ouvir, participar e intervir em contextos genuínos e significativos, mobilizando todos os atributos linguísticos, tecnológicos, afetivos, cognitivos e sociais construídos pelo sujeito (Gee, 2000).

Esta publicação³ surge, portanto, como defesa e desejo por uma educação bilíngue intercultural e crítica, no âmbito do projeto de pesquisa financiado pelo Cnpq e cadastrado na Universidade Estadual de Londrina intitulado ‘Ensino bilíngue na rede pública: currículo, materiais, práticas, desafios, formação de professores e aprendizagens’ (UEL - Chamada CNPq/MCTI / FNDCT Nº 18/ 2021), do qual os participantes desta coletânea fazem parte. As ações desse projeto se desdobraram em ações outras cujos membros também se juntaram a nós para pensarmos a educação bilíngue, como o projeto ‘Tecendo Caminhos Multilíngues na Educação de professores da rede pública: Uma Abordagem Crítico-Colaborativa para a Transformação e Inclusão’ (UTFPR - Chamada CNPq/MCTI Nº 10/2023 - Faixa A - Grupos Emergentes), o Projeto de Extensão ‘*Bilingual Cities* (UEL)’ e Grupos de Estudos da Pós-Graduação (Unifesp/UEL). Assim, os autores desta obra são os educadores que aceitaram fazer parte dessa jornada: de se encontrar, a cada 15 dias, para pensar a escola bilíngue pública que desejamos. Somos professores e coordenadores de escolas bilíngues públicas; somos pesquisadores da área de educação bilíngue que trabalham diretamente com essas escolas; somos secretários municipais de educação e pesquisadores de diversas universidades dedicados a pensar sobre essa questão. Representamos diversas regiões do país, incluindo escolas do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Maranhão e Paraíba.

Uma das primeiras ações do grupo foi a discussão de cada realidade escolar e ela partiu da necessidade de nos conhecermos: descobrimos que sabíamos pouco sobre as escolas bilíngues públicas do Brasil e que o acesso às informações dessas instituições era quase impossível,

3 Agradecemos ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPPGL) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Pato Branco, pelo fomento que viabilizou esta obra em formato ebook; o apoio do CNPq por meio do financiamento com o projeto Educação bilíngue em escolas públicas que possibilitou o trabalho com as escolas bilíngues públicas; o apoio da FAUEL via Curso de Extensão Educação bilíngue para a impressão dos livros e a Bolsa produtividade da primeira organizadora da obra.

pois, na maioria das vezes dependia de conhecimento e contatos individuais (Sempre ouvíamos em cursos ou em eventos de ensino de línguas ‘Em tal lugar tem uma ...’). Assim, esta obra se propõe a preencher essa lacuna, buscando apresentar e descrever as escolas bilíngues públicas brasileiras que compõem este grupo. O objetivo central é ampliar a divulgação das práticas desenvolvidas por essas escolas e, de algum modo, fomentar o acesso aos princípios, decisões curriculares e conhecimento geral sobre essas instituições. Longe, contudo, de representar um mapeamento sobre todas as escolas bi/multilíngues do país - pois sabemos que há outras iniciativas não representadas nessa coletânea - esta obra pretende iniciar o movimento de pensarmos coletivamente sobre que escola bi/multilíngue pública almejamos.

Neste livro, cada capítulo oferece uma visão detalhada da proposta de uma escola bi/multilíngue, ou de escolas em determinada região. O foco recai nas motivações para a adoção dessa modalidade educativa, no processo de implementação, nas decisões curriculares, no uso de materiais didáticos e nos princípios de seleção e formação de professores para o contexto específico. Além disso, os capítulos discutem as principais dificuldades enfrentadas e as oportunidades criadas em cada contexto. Optamos por apresentar as propostas seguindo a ordem cronológica de implementação das escolas. É importante destacar que o conteúdo de cada capítulo reflete as experiências e percepções de educadores e pesquisadores que atuam nos contextos descritos. Não temos a intenção, portanto, de oferecer uma representação única e absolutamente verdadeira das instituições abordadas. Da mesma forma, ressaltamos que o conteúdo de cada capítulo é de responsabilidade dos autores, que generosamente compartilharam suas experiências e conhecimentos construídos nos ambientes em que atuam.

No primeiro capítulo, somos introduzidos à proposta das Escolas do Programa Bilíngue do Rio de Janeiro. As autoras oferecem uma visão histórica abrangente e panorâmica da implementação do Programa Bilíngue da secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro, que remonta a 2009. Inicialmente voltada apenas para o ensino de língua inglesa, a iniciativa surgiu devido à atração internacional da cidade. Atualmente, o programa engloba propostas curriculares que ampliam a carga horária-

ria, ainda predominantemente em inglês, mas que também se expandem com a inclusão do espanhol, francês e alemão em algumas unidades. A partir de suas experiências como docentes na rede municipal, as autoras fornecem uma análise detalhada e crítica da organização curricular, dos materiais didáticos e dos desafios enfrentados pelas escolas.

No segundo capítulo, somos apresentados à Escola Bilíngue Dom José Maria Pires, localizada em João Pessoa, Paraíba. A autora compartilha sua perspectiva sobre o processo de implementação dessa modalidade, iniciado em 2018, nos Anos Finais do Ensino Fundamental da escola. Este capítulo nos convida a conhecer os desafios enfrentados e os progressos conquistados pela instituição ao longo desse período.

No terceiro capítulo, são apresentadas considerações sobre os princípios e documentos que direcionam as políticas no contexto da educação bilíngue no país. Os autores realizam uma discussão a respeito do processo de internacionalização da educação básica, focando mais especificamente na política de educação bilíngue da rede pública municipal de ensino de Blumenau, Santa Catarina. Este capítulo nos oferece uma visão abrangente dos desafios e contextos vivenciados pela cidade de Blumenau e nos proporciona contexto mais ampliado para a leitura do capítulo quatro, que retrata a realidade da Escola Básica Municipal Bilíngue Professor Fernando Ostermann, uma das duas escolas públicas da cidade de Blumenau. Os autores situam a instituição a partir do histórico multilíngue da cidade, evidenciando, por meio de suas vozes e papéis desempenhados, as parcerias estabelecidas entre a escola e a universidade ao longo do desenvolvimento da proposta bilíngue.

No quinto capítulo, conhecemos a realidade multilíngue do município de Bombinhas, Santa Catarina, para melhor compreendermos o processo de implementação do programa bilíngue na Escola Centro de Educação Integral e Tecnológica (CEIT) Leonel de Moura Brizola, que teve início em 2018. Os autores discutem também as particularidades desse contexto específico que culminam em projetos que apontam para as possibilidades de construção de espaços de interculturalidade para uma educação linguística crítica e plural.

No sexto capítulo, as autoras nos apresentam o Projeto Bilíngue da Escola Irmã Cecília, localizada em São Lourenço do Oeste,

Santa Catarina. Este capítulo aborda princípios e valores que orientaram a implantação do projeto, o desenvolvimento do currículo e material didático, a seleção e formação dos professores, bem como os desafios, possibilidades e expectativas relacionados a essa iniciativa bilíngue.

No sétimo capítulo, os autores nos apresentam a proposta do Complexo Educacional Integral Bilíngue Professora Ivanildes G. Nalim, localizada em Ibiporã, no Paraná. A escola bilíngue foi idealizada e implementada por meio de parceria da Secretaria Municipal de Ibiporã com a Universidade Estadual de Londrina (UEL). Os autores apresentam os princípios que os orientam, o portfólio bilíngue criado com fins de promover a interculturalidade crítica e os parâmetros que utilizam para formação de professores. Discorrem ainda sobre as situações-limites e os inéditos viáveis forjados por meio dos desafios vivenciados durante o processo e finalizam posicionando a escola como lócus de transformação mútua.

No oitavo capítulo, os autores discutem a implementação da escola IEMA Integral Bilíngue-II, de Santa Inês, no Maranhão, que foi inaugurada no ano de 2022 e hoje atende crianças do 1º e 2º anos do Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os autores caracterizam, por suas perspectivas, aspectos como a organização curricular, a percepção da comunidade escolar sobre a proposta, além da descrição de projetos realizados na instituição.

O nono capítulo nos apresenta com informações sobre o projeto de currículo bilíngue em uma escola pública de ensino fundamental no sul do Brasil, que estava em fase de discussão e que tinha previsão de início para 2024, mas que infelizmente não teve continuidade por parte da municipal. Esse projeto é concebido como fruto de uma parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a secretaria municipal de educação da cidade. O capítulo apresenta princípios que estruturam a proposta da escola com base na concepção de sujeito bilíngue dinâmico e no conceito de translíngua que se articulam para a elaboração de um currículo inclusivo e democrático.

No décimo e último capítulo, as autoras exploram propostas em andamento para a implementação de escolas bilíngues. A autoria inclui representantes de municípios cujas escolas estão atualmente em fase de discussão, aprovação e preparação. Entre eles, destacam-se

o Instituto Federal do Maranhão no Campus de Bacabal (IFMA-Bacabal), que está desenvolvendo o curso técnico integrado em Química, e o Centro Municipal de Educação Infantil Bilingue Pingo de Gente, localizado no município de Assaí, Paraná, com foco no Ensino Infantil e ambos possuem parceria com a Universidade Estadual de Londrina (UEL).

No posfácio, intitulado “O que aprendemos e o que queremos com isso?”, refletimos sobre os capítulos apresentados apontando caminhos a serem ainda percorridos no início deste nosso trabalho com as escolas bilíngues públicas.

Ousamos, neste livro, compartilhar não apenas as práticas, reflexões e indagações, tecidas no grupo de pesquisa, mas também nossos mais profundos sonhos. Sonhamos com um país onde cada pessoa, indistintamente, tenha acesso a uma educação que assume como compromisso central a promoção da justiça social e da equidade. Retomando as sábias palavras de Eduardo Galeano, mergulhamos na poesia da utopia, que está lá no horizonte, sempre à nossa frente. Cada passo que damos em sua direção, ela se afasta dois passos. Mesmo ao caminhar dez passos, o horizonte decide correr dez passos. Por mais que nossos pés avancem incansavelmente, a utopia permanece um horizonte inalcançável. E, no entanto, é para isso que ela serve: para que, ao desbravarmos o caminho, não cessemos de caminhar, guiados pela esperança e pela convicção de que, no ato constante de busca, encontramos a essência transformadora de nossas jornadas. Que a utopia seja nossa inspiração e motivação, impelindo-nos a continuar a jornada da educação com a certeza de que, mesmo distante, o horizonte nos reserva possibilidades infinitas de transformação.

Michele Salles El Kadri (UEL/Cnpq)

Antonieta Megale (Unifesp)

Taisa Pinetti Passoni (UTFPR)

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base*. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2022*: Resumo Técnico. Brasília, 2023.

EL KADRI, M.S. Criando inéditos-viáveis na educação bilíngue: proposta do material ‘global kids’ para a construção de uma educação bi/multilíngue crítica. In: EL KADRI, M. S.; SAVIOLLI, V. B.; MOLINARI, A. C. (org.). *Educação de professores para o contexto bi/multilíngue*: perspectivas e prática. Campinas: Pontes, 2022. p. 116-150.

GALEANO, E. *Las palabras andantes*. Buenos Aires, Argentina: Catálogos S.R.L, 1993.

GEE, J. P. New people in new worlds. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *Multiliteracies*: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000. p. 41-66.

LIBERALI, F. C. O desenvolvimento de agência e a Educação Multi/Bilíngue. In: MEGALE, A. H. *Desafios e práticas na educação bilíngue*. São Paulo : Fundação Santillana, 2020.

LIBERALI; F. C.; MEGALE, A. H.; VIEIRA, D. A. *Por uma educação bi/multilíngue insurgente*. Campinas: Pontes, 2022.

MEGALE, A. H.; LIBERALI, F. C. As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a Educação Multilíngue. *Revista X*, v. 15, n. 1, p. 55-74, 2020.

MEGALE, A. H. Por uma Educação Bilíngue intercultural comprometida com a promoção de justiça social. In: EL KADRI, M. S.; SAVIOLLI, V. B.; MOLINARI, A. (org.). *Educação de professores para o contexto bi/multilíngue*: perspectivas e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 61-78.

MEGALE, A. H.; EL KADRI, M. S. *Escola bilíngue: e agora?* Transformando saberes na educação de professores. São Paulo: Fundação Santillana, 2023.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, D. M. F.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (eds). *Bate-papo com educadores linguísticos*: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, p. 244-258.

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

TELES, F. A. R. *Adolescentes agentes e dessilenciados?: o movimento da argumentação no Digit-M-Ed Parnaíba – PI*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.



CAPÍTULO 1

Escolas do programa bilíngue da SME-RJ: Um panorama

Patrícia Costa (UERJ)

Victória Haddad (SME-RJ, FAETEC)

Karine Melo (SME-RJ)

Fernanda Pizzol (SME-RJ)

Motivações

Compartilhar experiências, sejam elas bem-sucedidas ou não, é sempre enriquecedor. É por meio dessa partilha que acessamos informações que podem nos guiar por novos ou melhores caminhos, nos poupar tempo, nos livrar de armadilhas, nos motivar a não desistir... Este capítulo surge do compartilhar de experiências, entre colegas de diversos locais do Brasil, sobre os fazeres pedagógicos em um contexto emergente no país: as escolas bilíngues públicas. Este texto faz parte de uma das ações no âmbito do projeto de pesquisa financiado pelo CNPq e cadastrado na Universidade Estadual de Londrina intitulado “Ensino bilíngue na rede pública: currículo, materiais, práticas, desafios, formação de professores e aprendizagens” (UEL - Chamada CNPq/MCTI / FNDCT N° 18/ 2021), o qual tem reunido quinzenalmente gestores/as, pesquisadores/as e participantes das escolas bilíngues públicas do país.

Como professoras (três atuantes e uma egressa) de escolas públicas municipais bilíngues da Cidade do Rio de Janeiro, são muitos os fatores que nos motivam a discorrer sobre nossa realidade regional. Um deles é nosso entendimento sobre a importância de se discutir os desafios encontrados por professores/as e alunos/as na dinâmica de operar uma engrenagem cara e complexa, mesmo dispondo de recursos limitados.

Outra motivação nossa é a defesa da educação bilíngue como grande potencial de promoção de inclusão social, de ampliação de horizontes de alunos que (em grande número) não teriam acesso ao contato tão frequente e sistematizado com uma língua adicional. Reconhecemos o que está descrito em um dos documentos oficiais que versa sobre o assunto, que “(...) na escola bilíngue a aprendizagem vai além do domínio puro e simples de uma língua adicional. O bilinguismo requer mais do que a aquisição linguística, devendo possibilitar, além do contato com outra língua, outras vivências e formas diferentes de ver o mundo.” (Rio de Janeiro, 2018)

Adicionalmente, nos motiva a necessidade de formação continuada e constante de professores/as. Quanto mais estudos publicados e, conseqüentemente, pessoas falando sobre escolas bilíngues públicas, mais soluções (no sentido criativo da palavra) para as instituições podem ser

pensadas, desenhadas e implementadas, principalmente por servidores/as das três instâncias que administram as escolas públicas da Educação Básica no Brasil.

Escrevemos, então, a partir de nossas experiências e do levantamento de informações dos documentos oficiais, para contribuir com a busca pela diminuição das limitações que nos atravessam ao estudar, implementar, gerir, atuar (n)uma escola bilíngue pública de qualidade.

A Implementação

As escolas do Programa Bilíngue da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) são fruto de uma proposta iniciada em 2009, com a inclusão da oferta de ensino de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas da cidade. Por meio do decreto nº 31187 de 6 de outubro de 2009, a SME-RJ criou o Programa Rio Criança Global (PRCG) com o objetivo de estender e intensificar o ensino de inglês nas escolas da Rede. Em decorrência da realização de eventos esportivos internacionais na cidade do Rio de Janeiro, como os Jogos Olímpicos e Paraolímpicos de 2016, o PRCG foi elaborado com foco no desenvolvimento da oralidade, a fim de que os/as alunos/as pudessem interagir com falantes de diferentes nacionalidades por meio da língua inglesa. Com base nesse aspecto, o Programa foi criado

CONSIDERANDO que uma das características do mundo contemporâneo é o estreitamento de culturas, por intermédio da disseminação do saber, da arte, da tecnologia, da comunicação e dos esportes.

CONSIDERANDO que a aprendizagem da Língua Estrangeira não se resume, apenas, no domínio de habilidades a partir de um inventário de estruturas lingüísticas (sic), mas envolve, também, a apropriação de novos olhares sobre o mundo que nos cerca, envolvendo diferentes culturas e dizeres.

CONSIDERANDO que o enfoque adotado pela Secretaria Municipal de Educação, compreende a linguagem como uma forma de apropriar-se

de práticas discursivas na Língua Estrangeira, especialmente, o idioma inglês. (Rio de Janeiro, 2009, s/n)¹.

Nota-se, portanto, que o decreto em questão apresenta, ainda que brevemente, a concepção de ensino de língua estrangeira pensada para o PRCG, ao considerar o trabalho com a linguagem a partir da apropriação de práticas discursivas em uma perspectiva multicultural.

Na implementação do Programa, iniciada em 2010, alunos/as do 1º ao 3º ano do ensino fundamental passaram a ter uma aula de inglês de 50 minutos por semana. A partir de então, o PRCG foi efetivado da seguinte forma: em 2011, inclui-se o 4º ano; em 2012, o 5º ano; em 2013, o 6º ano e assim sucessivamente, até que, gradativamente, as escolas tivessem dois tempos semanais de 50 minutos cada, do 1º ao 9º do ensino fundamental. Ainda que o ensino de inglês já fosse obrigatório nos anos finais do ensino fundamental, pontuamos a inclusão do 6º ao 9º ano a fim de explicar que os/as professores/as atuantes nesses grupos também passaram a fazer parte do PRCG. Além disso, é importante ressaltar que o Programa intensificou o ensino da língua e garantiu a sua oferta de maneira uniforme ao longo dos anos finais do fundamental.

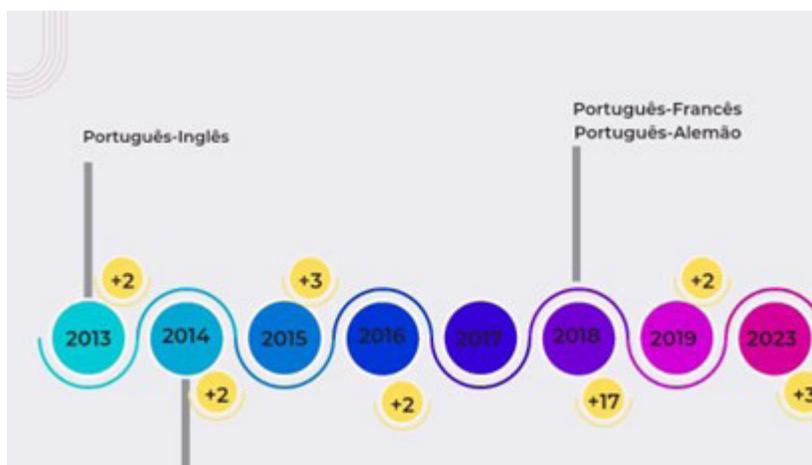
Para a implementação do PRCG, a SME-RJ estabeleceu uma parceria público-privada com a Cultura Inglesa, curso privado de inglês que, na época, era líder de mercado na cidade do Rio de Janeiro. Essa parceria foi encerrada no início de 2017. A participação da Cultura Inglesa incluiu a aplicação da avaliação oral do concurso público para seleção de docentes, a realização das formações de professores/as e fornecimento de material didático. Também em 2017, o ensino de inglês nas escolas da Rede, já consolidado em todos os anos de escolaridade do Ensino Fundamental, deixa de ser intitulado como PRCG².

1 Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2009/3118/31187/decreto-n-31187-2009-cria-o-programa-rio-crianca-global-no-ambito-da-secretaria-municipal-de-educacao>. Acesso em: 16 dez. 2023.

2 O encerramento da parceria público-privada entre a SME-RJ e a Cultura Inglesa e o “fim” do PRCG não foram comunicados oficialmente aos/as docentes. As informações aqui mencionadas foram obtidas ao longo da atuação das autoras como docentes de língua inglesa da SME-RJ. Sendo assim, diferentemente do que ocorreu na criação do Programa, não há decretos que apresentem esses dados.

Conforme mencionado anteriormente, a vigência do PRCG também ficou marcada pela criação das escolas do Programa Bilíngue. Iniciada em 2013, em caráter experimental, a proposta começou com a implementação do ensino de inglês na Educação Infantil em duas unidades escolares: a Escola Municipal Professor Affonso Várzea, no Complexo do Alemão, e o Centro Integral de Educação Pública (CIEP) Glauber Rocha, na Pavuna³. A partir de então, o Programa começa a ser implementado de forma gradativa na Rede municipal, com a inclusão do ensino de espanhol, francês e alemão, conforme pode ser observado na figura a seguir.

Figura 1 – Linha do tempo de implementação de escolas bilíngues pela SME/RJ



Até a escrita deste capítulo e de acordo com Resolução SME Nº. 376 de 16 de fevereiro de 2023, publicada no Diário Oficial da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (PCRJ) em 23 de fevereiro de 2023, o Programa Bilíngue conta com 14 escolas de língua inglesa, 12 escolas de língua espanhola, 2 escolas de língua francesa e 3 escolas de língua alemã, totalizando 31 unidades escolares.

3 Ambos bairros na Zona Norte da Cidade. No Complexo do Alemão, encontra-se um dos maiores conjuntos de favelas do Rio de Janeiro e, por sua extensão, o território abrange também muitos bairros da Zona Norte. Já a Pavuna é um bairro com características limítrofes, pois faz fronteira com a Baixada Fluminense.

Conforme mencionado anteriormente, a implementação se deu de forma gradual, sendo ofertada, em 2013, primeiramente, apenas na Educação Infantil, até que em 2015 todas as turmas do Ensino Fundamental I foram contempladas nas escolas que integravam o Programa Bilingue. Até mesmo a oficialização do Programa ocorreu paulatinamente, uma vez que a legitimação do funcionamento das escolas bilíngues de língua inglesa e espanhola e a autorização, em caráter experimental, das escolas bilíngues de língua francesa e alemã aconteceram em 2018, por meio do Parecer nº. 01 de 06 de junho de 2018, segundo publicação no Diário Oficial da PCRJ.

Diferentemente das escolas municipais regulares, as escolas do Programa Bilingue da SME/RJ têm como principal característica o aumento significativo na quantidade de horas oferecidas para a língua de aprendizagem. Ao invés de apenas dois tempos de 50 minutos semanais, as aulas de língua adicional acontecem diariamente, com distribuições variadas de acordo com o ano de escolaridade e a língua ofertada. Os detalhes desta distribuição serão abordados na próxima seção.

As Escolas

Assim como as escolas regulares, escolas do Programa Bilingue são distribuídas pelas 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Com o objetivo de articular as orientações da SME com a comunidade escolar, as CREs acompanham o cotidiano de todas as escolas da rede no que se refere ao processo de matrícula dos/as discentes, infraestrutura, logística, recursos humanos, alimentação e gestão pedagógica⁴. Cada CRE possui uma sede própria e abrange determinados bairros da cidade do Rio de Janeiro⁵. A organização administrativa das escolas bilíngues (cargos e funções) apenas difere das escolas regulares pela figura de um professor(a) articulador(a) (PA). Quando há carga horária disponível para que um/a professor/a de línguas adicionais ocupe

4 Disponível em <https://educacao.prefeitura.rio/unidades-escolares/>. Acesso em 02 dez. 2023.

5 Maiores detalhes podem ser encontrados em https://sistemas.rj.def.br/publico/sarova.ashx/Portal/sarova/imagem-dpge/public/arquivos/3.1_CREs_no_Municipio_do_Rio_de_Janeiro.pdf. Acesso em 02 dez. 2023.

a função, cabe ao/à PA intermediar as ações do Programa Bilíngue nas unidades escolares entre os/as docentes e a gestão do Programa. Para realizar esta função, é necessário que o/a PA cumpra parte de sua carga horária fora da sala de aula, o que implica em um/a profissional de língua adicional com uma quantidade menor de turmas. Sendo assim, a existência desta função fica condicionada às demandas da escola, uma vez que a prioridade é o atendimento das turmas.

Todas as unidades escolares do Programa Bilíngue funcionam em turno único de 7h ou 8h de trabalho escolar, das 7h30min às 14h30min ou das 7h30 às 15h30, e atendem cerca de 7.500 alunos⁶, em todos os níveis do Ensino Básico, mas não de maneira uniforme. Segundo quadro a seguir⁷, nas escolas de língua inglesa há predominância para o atendimento da Pré-escola ou Educação Infantil (EI) e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), além do 6º ano Carioca⁸.

Quadro 1 – Distribuição regional de escolas bilíngues de língua inglesa

REGIONAL (CRE)	ESCOLA	ATENDIMENTO
1ª	E.M. Mestre Waldemiro	Pré-escola / EF Anos Iniciais
2ª	CIEP Presidente Agostinho Neto	Pré-escola / EF Anos Iniciais
2ª	E.M. Henrique Dodsworth	EF Anos Finais
3ª	E.M. Professor Afonso Várzea	Pré-escola / EF Anos Iniciais
4ª	EDI Mariana Rocha de Souza	Pré-escola
4ª	EDI Medalhista Olímpico Evandro Motta Marcondes Guerra	Pré-escola
4ª	E.M. Vereadora Marielle Franco	EF Anos Iniciais
4ª	E.M. Miguel Ângelo	EF Anos Iniciais
5ª	CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho	Pré-escola / EF Anos Iniciais

6 Todas as informações atualizadas sobre a carga horária do ensino de línguas adicionais das escolas bilíngues foram determinadas pela Resolução SME nº 376, de 16 de fevereiro de 2023, publicada no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro em 23 de fevereiro de 2023. Disponível em <http://doweb.rio.rj.gov.br/>. Acesso em 09 out. 2023.

7 Esse e os demais quadros apresentados nesta seção do capítulo foram elaborados com base nas informações disponíveis na Resolução SME nº 376.

8 Projeto de iniciativa da SME, criado em 2011 sob o nome de 6º Ano Experimental, a fim de minimizar o impacto das grandes mudanças físicas e psicológicas pelas quais os alunos passam na transição da infância para a adolescência. Essa iniciativa, chamada agora de 6º Carioca, caracteriza-se pela presença de apenas um(a) professor(a) na sala de aula para todas as disciplinas, como é feito nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Informações adaptadas de <http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=4946648>. Acesso em 10 fev. 2020.

Quadro 1 – Continuação

REGIONAL (CRE)	ESCOLA	ATENDIMENTO
6ª	CIEP Glauber Rocha	Pré-escola / EF Anos Iniciais
7ª	E.M. Professora Dyla Sylvia de Sá	Pré-escola / EF Anos Iniciais
8ª	CIEP Mestre André	Pré-escola / EF Anos Iniciais
9ª	CIEP Francisco Cavalcante Pontes de Miranda	Pré-escola / EF Anos Iniciais
10ª	E.M. Professora Zulmira Telles da Costa	Pré-escola / EF Anos Iniciais

Fonte: Resolução SME nº 376.

Já para a língua espanhola, o quadro é o oposto - predomina a oferta para os anos finais do EF, como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 2 – Distribuição regional de escolas bilíngues de língua espanhola

REGIONAL (CRE)	ESCOLA	ATENDIMENTO
1ª	E.M. Calouste Gulbenkian	EF Anos Finais
2ª	E.M. Orsina da Fonseca	EF Anos Finais
3ª	E.M. República do Peru	EF Anos Finais
4ª	E.M. Anibal Freire	EF Anos Finais
5ª	E.M. Professor Carneiro Felipe	EF Anos Finais
6ª	E.M. Fernando Rodrigues da Silveira	EF Anos Finais
7ª	E.M. Ginásio Aleksander Henryk Laks	EF Anos Finais
8ª	E.M. Rondon	EF Anos Finais
9ª	E.M. Professor Castro Rebello	EF Anos Finais
10ª	E.M. Ginásio Professor Neemias Rodrigues de Mello	EF Anos Finais
11ª	E.M. Holanda	Pré-escola / EF Anos Iniciais
11ª	E.M. Anísio Teixeira	EF Anos Finais

Fonte: Resolução SME nº 376.

Para as línguas francesa e alemã, há escolas que atendem 1º e 2º segmentos do EF, mas não há oferta de ensino dessas línguas para a pré-escola, como apontado nos quadros 3 e 4 a seguir.

Quadro 3 – Distribuição regional de escolas bilíngues de língua francesa

REGIONAL (CRE)	ESCOLA	ATENDIMENTO
7ª	E.M. Professora Zuleika Nunes de Alencar	EF Anos Finais
7ª	E.M. Professora Didia Machado Fortes	EF Anos Iniciais

Fonte: Resolução SME nº 376.

Quadro 4 – Distribuição regional de escolas bilíngues de língua alemã

REGIONAL (CRE)	ESCOLA	ATENDIMENTO
2ª	E.M. Epitácio Pessoa	EF Anos Finais
6ª	CIEP Oswald de Andrade	EF Anos Iniciais
9ª	CIEP Professor Darcy Ribeiro	EF Anos Iniciais

Fonte: Resolução SME nº 376.

Ainda, observa-se que há pelo menos uma escola bilíngue de inglês e espanhol para cada Coordenadoria Regional de Educação da SME-RJ. Entretanto, as escolas de francês estão apenas na 7ª CRE, e as de alemão na 2ª, 6ª e 9ª CRE.

Conforme a Resolução SME nº 376, a distribuição da carga horária das escolas do Programa Bilíngue difere de uma língua para outra, bem como dentre as etapas de escolaridade. Atualmente, o currículo das escolas de inglês e espanhol prevê 15 tempos para a EI, sendo 3 tempos por dia ao longo da semana.

Nos anos iniciais e finais do EF, os componentes curriculares são divididos em dois grandes grupos: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Parte Diversificada⁹. É justamente a Parte Diversificada que garante, nas escolas do Programa Bilíngue, a extensão de carga horária

⁹ Organizados da seguinte maneira: BNCC Anos Iniciais - Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música) Educação Física, Língua Estrangeira, Ensino Religioso; Anos Finais - Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Arte (Artes Plásticas,

necessária para a oferta das línguas adicionais. Sendo assim, a matriz curricular das escolas bilíngues prevê que os componentes que integram a Parte Diversificada sejam ministrados pelos/as professores/as da língua ofertada pela escola.

Em todos os anos de escolaridade dos segmentos iniciais e finais do EF, o ensino de língua inglesa é obrigatório na rede. Portanto, a disciplina de língua inglesa compõe a grade curricular de todas as escolas bilíngues, de acordo com a BNCC, e possui pelo menos 2 tempos semanais. Esta característica distingue as escolas bilíngues de língua inglesa das demais, pois sempre serão oferecidos dois tempos “a mais” desta língua. No que diz respeito às escolas bilíngues de espanhol, francês e alemão, nos anos iniciais, a parte diversificada prevê um total de 8 tempos na língua adicional, enquanto nos anos finais a previsão é de 9 tempos, conforme demonstrado no quadro 5.

Quadro 5 – Distribuição de carga horária das escolas bilíngues de acordo com os segmentos de escolaridade

Quantidade de Tempos Semanais Ministrados na Língua Adicional				
FASE	INGLÊS	ESPAÑHOL	FRANCÊS	ALEMÃO
Pré-escola	15	15	-	-
EF Anos Iniciais	10	8	8	8
EF Anos Finais	11	9	9	9

Fonte: Resolução SME nº 376.

Compreendemos que a matriz curricular apresentada na Resolução SME nº 376 configura-se como um documento que apresenta o ideal, o previsto. No entanto, cabe, neste momento, abordar o que tem se desenhado, de fato, em algumas unidades escolares do Programa Bilingue. Um dos aspectos que influenciam o cumprimento da matriz curricular é a escassez de professores/as de língua adicional em determinadas

Artes Cênicas ou Música) Educação Física, Língua Estrangeira. Parte Diversificada: Anos iniciais - Roda de leitura (2), Estudo Orientado (2), Eletiva (1), Eletiva (1) e Projetos Integradores (2). Anos Finais - Círculo de Leitura (2), Estudo Orientado (2), Eletiva (1), Projetos Integradores (2), Projeto de Vida (2). Os números entre parênteses indicam a quantidade de tempos de aulas semanais para cada componente.

escolas do Programa. Dessa forma, em escolas bilíngues de alemão, por exemplo, são ministrados de 3 a 5 tempos de língua alemã por semana nos anos iniciais, ao invés dos 8 tempos previstos. Na escola de língua francesa que atende os anos iniciais, até a escrita deste capítulo, a informação que se tem é a de que há apenas uma docente de língua francesa o que, conseqüentemente, acarreta no não atendimento de todas as turmas de 1º ao 5º ano.

Outro ponto que merece atenção diz respeito aos componentes que integram a Parte Diversificada. A ausência de orientações e de material didático para o encaminhamento das disciplinas desse grupo impossibilita, por exemplo, que os/as docentes desenvolvam o componente Projetos Integradores. Há escolas bilíngues em que o Estudo Orientado, por exemplo, é voltado para todas as disciplinas da unidade bilíngue e não apenas à língua adicional ofertada pela escola. Nesses casos, o trabalho com a língua ocorre uma ou duas vezes ao mês e se resume à atividades de revisão elaboradas pelo/a professora da língua e aplicadas pelo/a docente que estiver designado para o Estudo Orientado¹⁰.

Nas próximas seções, retomaremos algumas questões aqui abordadas como, por exemplo, a carência de professores/as de língua alemã e francesa e a ausência de currículo e material didático para essas línguas.

Princípios e valores

Os textos oficiais que implementam o Programa Bilíngue ou regulamentam a carga horária não apresentam princípios e valores que devem reger as escolas bilíngues. Adicionalmente, não há um currículo diferenciado para as línguas ofertadas no Programa (há apenas uma matriz diferenciada). Dessa forma, as escolas bilíngues da Rede não seguem um caminho pedagógico que aponte para uma padronização ou mesmo uma identidade

10 Faz-se necessário salientar que todas essas informações chegaram ao nosso conhecimento através da nossa vivência enquanto professoras da SME-RJ. Uma das autoras, inclusive, além de ter sido docente de língua inglesa da Rede, com experiência em uma escola bilíngue, também fez parte da Equipe de Línguas Adicionais da SME-RJ, o que a permitiu ter contato com algumas escolas e docentes de diferentes unidades bilíngues. Portanto, as informações aqui mencionadas se referem a algumas escolas do Programa Bilíngue, não sendo possível trazer dados sobre todas as instituições.

comum entre si. Princípios e valores para o ensino, de modo geral e não apenas para o trabalho com línguas adicionais, podem ser encontrados nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), documentos estes que orientam o funcionamento, de certo modo, autônomo das unidades escolares.

Ainda que não tenhamos informações a respeito de princípios e valores que orientem o desenvolvimento do trabalho nas unidades bilíngues, partimos de nossas experiências enquanto professoras que atuam/atuaram como docentes de língua inglesa em escolas do Programa e como membro da Equipe de Línguas Adicionais da SME-RJ, caso de uma das autoras, cuja atuação incluiu a realização de ações de formação continuada para professores/as de escolas bilíngues, o que a levou a conhecer mais de perto o trabalho desenvolvido em algumas escolas. Assim, é possível discorrer sobre dois aspectos que são recorrentes e que fazem parte do ensino ofertado nas escolas bilíngues.

O primeiro deles está diretamente relacionado à carga horária ampliada para o ensino de línguas adicionais. Ter mais tempos de aula significa ter a oportunidade de realizar atividades de maior duração como, por exemplo, projetos. Esse tipo de atividade se mostra bastante presente nas escolas do Programa Bilingue e englobam projetos que envolvem toda a escola e projetos específicos da língua ofertada. A participação da comunidade escolar e o engajamento dos/as estudantes são elementos característicos desse tipo de ação, assim como a quantidade excessiva de projetos, o que muitas vezes pode acarretar em um trabalho pautado, exclusivamente, em parâmetros quantitativos.

O segundo aspecto refere-se à concepção de ensino de língua adicional que informa a proposta desenvolvida nas escolas bilíngues. Ao contrário da visão discursiva e multicultural de ensino apresentada no decreto nº 31187 de 6 de outubro de 2009 que deu origem ao PRCG e que, de certa forma, também foi o ponto de partida do Programa Bilingue, o que se vê é um ensino voltado à aprendizagem de estruturas linguísticas a partir de uma concepção monocultural e hegemônica que privilegia referências vindas de países como, por exemplo, Estados Unidos, Inglaterra e França, posicionando o/a falante nativo/a como o padrão a ser seguido.

Nota-se, portanto, que os dois aspectos aqui discutidos podem ser traduzidos, indiretamente, como parte dos princípios e valores que atravessam o trabalho realizado nas escolas do Programa Bilíngue.

O Currículo e Materiais Didáticos

Além de uma matriz curricular diferenciada, as escolas do Programa Bilíngue da SME-RJ também possuem peculiaridades em relação aos currículos e materiais didáticos disponíveis. Sendo assim, abordamos esses aspectos conforme as singularidades de cada idioma ofertado nessas unidades escolares. Assim como já mencionado em outros momentos, cabe reiterar que as discussões aqui estabelecidas se baseiam em nossas vivências enquanto professoras de língua inglesa da rede que atuam/atuaram em escolas bilíngues e enquanto ex-integrante da Equipe de Línguas Adicionais da SME-RJ, como é o caso de uma das autoras.

Como mencionado anteriormente, as escolas bilíngues de inglês possuem como documento orientador o mesmo currículo utilizado pelas escolas regulares, o Currículo Carioca de Língua Inglesa. Publicado em fevereiro de 2020, este documento, organizado nos eixos oralidade, leitura e escrita, embasa o trabalho dos/as docentes quanto às habilidades e aos objetos de conhecimento que podem ser desenvolvidos com os/as discentes do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Um dos princípios que fundamentam o Currículo é a dimensão discursiva da linguagem, definida “como um fenômeno social, cultural e histórico e como uma forma de ‘fazer coisas’, sendo uma prática regulada por convenções de uso” (Rio de Janeiro, 2020a, p. 2). Tão importante quanto a concepção de linguagem, os gêneros discursivos, elemento basilar do documento, são entendidos como as “diferentes formas do agir discursivo” (Rio de Janeiro, 2020a, p. 2).

Com base em sua visão de linguagem, o Currículo se alinha à compreensão de que o uso da linguagem em contextos discursivos diversos engloba, além do conhecimento sistêmico, o conhecimento de mundo, o conhecimento de múltiplos recursos semióticos e o conhecimento de organização textual. Diante disso, o documento defende que

“o foco do ensino de inglês é seu uso social e não o domínio de léxico e de estruturas linguísticas por si mesmos” (Rio de Janeiro, 2020a, p. 3), uma perspectiva que não elimina o desenvolvimento do conhecimento sistêmico, mas que apenas não o coloca no centro do processo de ensino-aprendizagem.

No que tange à EI, apesar de fazer parte de 11 dentre as 14 escolas de inglês, e em uma escola de espanhol, não há documentos oficiais com orientações curriculares de língua adicional específicas para o Pré-escolar 1 e 2. A Resolução nº 368 (Rio de Janeiro, 2022, p.33) apenas faz menção à necessidade de adoção de “propostas que contemplem aprendizagem por meio das experiências, estruturadas nas interações e nas brincadeiras e que garantam os direitos de aprendizagem expressos no Currículo Carioca”. O Currículo Carioca para a EI¹¹, por sua vez, não é dividido em disciplinas, mas sim em objetivos gerais (ao todo 19) e, para cada um deles, objetivos interligados, bem como sugestões de atividades que perpassam por todos os campos de experiências¹² elencados na BNCC. Portanto, para esta etapa de escolaridade, professores/as de língua estrangeira precisam elaborar seus planejamentos baseados nesses objetivos, mesmo não havendo nada específico para sua área de conhecimento.

Como professora de inglês da EI, uma das autoras adotou a estratégia de adaptar algumas habilidades referentes ao primeiro ano presentes no Currículo Carioca de Língua Inglesa, que é baseado apenas no eixo da oralidade, e associá-las aos objetivos gerais do Currículo da EI.

Em relação aos materiais didáticos disponíveis, as escolas bilíngues de inglês também utilizam o material empregado nas demais unidades da Rede, o Material Rioeduca Língua Inglesa. Esse material didático foi elaborado por professores/as de inglês da Rede, destinado aos anos iniciais e finais da Educação Básica. A produção anual resulta em um material composto por 34 páginas, para os anos iniciais, e por 40 páginas, para os anos finais, disponibilizado em formato

11 Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10884555/4268548/EDUCACAOINFANTIL.pdf>. Acesso em 08 dez. 2023.

12 São eles: o eu, o outro e o nós; corpo, gesto e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

digital para os/as docentes e impresso para os/as alunos/as. Também em formato digital encontra-se o Material do Professor, composto por sugestões de encaminhamento das atividades propostas. A fim de possibilitar o desenvolvimento dos eixos estruturadores do Currículo Carioca, o material apresenta áudios gravados por professores/as da rede para a realização de atividades de compreensão auditiva. Para o ensino de inglês nos anos finais, a rede também conta com as coleções didáticas de língua inglesa fornecidas pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), cujos livros didáticos estão em consonância com a BNCC.

Além dos materiais didáticos para o ensino de inglês comuns a todas as escolas da rede, quatro escolas do Programa Bilíngue que ofertam essa língua adicional (CIEP Presidente Agostinho Neto, E.M. Henrique Dodsworth, E.M. Afonso Várzea e E.M. Professora Zulmira Telles da Costa) receberam, no ano letivo de 2023, duas coleções do *Edify Essential*¹³ para o Ensino Fundamental: *Language*, voltada para o trabalho com conhecimentos linguísticos e desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais; e *CLIL (Content Language Integrated Learning - Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem)*, destinada a aprendizagem dos conteúdos disciplinares por meio da língua adicional. A aquisição desse material pela SME-RJ teve como objetivo dar conta da carga horária estendida das escolas bilíngues de inglês, uma vez que a quantidade de páginas do Material Rioeduca precisa ser complementada ao longo dos tempos semanais cumpridos nas turmas de anos iniciais e finais. O material ofertado para a EI foram as coleções *Brownie & Friends* e *Stories with Stacey*. Os/As professores/as foram convidados/as a participar de uma formação online, fora do horário de trabalho, em que puderam experimentar algumas orientações sobre a abordagem CLIL e sobre o material. Porém, mesmo após a formação, o acesso ao material do professor não foi disponibilizado.

Também publicado em fevereiro de 2020, o Currículo Carioca de Língua Espanhola, destinado ao ensino de espanhol do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, é o documento orientador das escolas bilín-

13 Um dos Programas Bilíngues da *Edify Education*, uma *edtech* de soluções educacionais em inglês, conforme informações disponíveis em <https://edifyeducation.com.br/>. Acesso em 03 dez. 2023.

gues de espanhol. Assim como o Currículo de inglês, o documento que embasa o ensino de língua espanhol da SME-RJ é estruturado nos eixos oralidade, leitura e escrita, e se alinha a uma perspectiva de linguagem como prática discursiva pois “prioriza o uso concreto da linguagem em detrimento do seu estudo meramente formal, considerando o contexto histórico-social e valorizando práticas discursivas imprescindíveis para a construção de um mundo plurilíngue e multicultural de forma democrática, ética e responsável” (Rio de Janeiro, 2020b, p. 1). Faz sentido, portanto, que o Currículo Carioca de Língua Espanhola também preconize o trabalho por meio de gêneros discursivos com vistas à produção de novos sentidos a partir das interações entre os/as alunos/as e uma ampla variedade de textos orais e escritos (Rio de Janeiro, 2020b). Outro elemento fundamental do documento está presente na “centralidade dos aspectos culturais, propostos de forma associada ao ensino da língua, visando, em geral, à percepção da diversidade cultural e da sua constituição histórica, assim como das suas possíveis implicações no âmbito social” (Rio de Janeiro, 2020b, p. 2).

No tocante ao material didático, as escolas bilíngues de espanhol utilizam o material Rioeduca Língua Espanhola, material de uso exclusivo das unidades do Programa Bilingue. Trata-se de um material didático de 32 páginas, do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, produzido por professores/as de espanhol da Escola Municipal Holanda, uma das primeiras escolas bilíngues de espanhol da rede. Para a produção deste material, inicialmente os/as docentes contaram com a orientação de professoras da Universidade Federal Fluminense (UFF). É também de responsabilidade dos/as professores/as de espanhol a elaboração do material do professor com as propostas de desenvolvimento das atividades do material Rioeduca.

Encerrando a leva de documentos curriculares de língua adicional da SME-RJ publicados em fevereiro de 2020, temos o Currículo Carioca de Língua Francesa para o Ensino Fundamental. Estruturado por meio dos eixos oralidade, leitura e escrita e afiliado a uma concepção de linguagem que vai além do ensino de estruturas linguísticas, este documento entende que “o ensino de língua estrangeira na escola não está ligado somente ao aprendizado de um idioma e sim a formação

de cidadãos” (Rio de Janeiro, 2020c, p. 3). Além disso, o Currículo pontua sua preocupação com um processo de ensino e aprendizagem contextualizado ao afirmar que a “aquisição de uma linguagem ocorre em situações comunicativas do cotidiano por meio de assimilação natural de vocabulário e de estruturas linguísticas” (Rio de Janeiro, 2020c, p. 3). É possível, portanto, notar aproximações entre os Currículos Cariocas de Línguas Adicionais da SME-RJ. Os três documentos orientadores compartilham da visão de que o ensino da língua não se resume a um inventário de estruturas lexicais e gramaticais. Para além do conhecimento linguístico, os documentos privilegiam um ensino situado discursivamente, voltado para o uso concreto da língua em práticas sociais diversas.

Diferentemente das escolas bilíngues de inglês e espanhol, as escolas de francês não dispõem de materiais didáticos fornecidos pela SME-RJ. Até a escrita deste capítulo, o que se soube é que não há elaboração de material nos moldes do Rioeduca, assim como também não há aquisição de coleções didáticas produzidas pelo setor privado.

Em uma situação semelhante, e ao mesmo tempo mais delicada, encontram-se as escolas bilíngues de alemão. No caso dessas unidades do Programa Bilíngue, não há nenhuma espécie de documento curricular orientador para o ensino da língua adicional. O fornecimento de material didático pela SME-RJ também é inexistente. Diante desta situação, os/as professores/as se baseiam em livros didáticos que eles/elas conhecem/possuem e em materiais disponíveis na internet para preparar suas atividades.

Após a descrição do que ocorre em termos de currículos e materiais didáticos nas escolas do Programa Bilíngue, é chegado o momento de abordar os aspectos inerentes à seleção e formação de professores/as que atuam no referido contexto.

Seleção e Formação de Professores

Para compor o quadro de professores das escolas do Programa Bilíngue, a SME-RJ promove anualmente um edital de processo seletivo interno (PSI). As vagas disponibilizadas são apenas para professores/as

da língua adicional ofertadas na unidade bilíngue. Portanto, os/as docentes dos demais componentes curriculares não passam por seleção específica. No caso dos/as profissionais de línguas adicionais, podem concorrer às vagas aqueles/aquelas que tenham licenciatura na língua e que estejam ministrando aulas dessa língua e aqueles/aquelas que possuem a formação acadêmica, mas que não estejam atuando no ensino da língua.

A seleção, até o ano de 2022, consistia em um processo composto por: i. análise de currículo; ii. prova escrita na língua adicional (questões objetivas e redação); iii. prova oral na língua adicional; e iv. entrevista em português. Em editais anteriores a 2022, também havia uma fase de entrevista com a gestão da unidade escolar escolhida pelo candidato¹⁴. Nas fases de prova oral e escrita, são avaliados o domínio dos aspectos linguísticos e a fluência na língua adicional.

Para além dos conhecimentos linguísticos específicos e do domínio do Currículo Carioca, alguns fatores que compõem o perfil docente almejado são: o comprometimento com os objetivos do Programa Bilingue e com as concepções que embasam o ensino de línguas na rede e com a política de formação continuada a ser desenvolvida pela SME, a habilidade em utilizar recursos pedagógicos digitais, e habilidades pessoais como proatividade, colaboração, organização, inovação e criatividade. Tais características, bem como os conhecimentos sobre a legislação educacional brasileira (com ênfase nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e na inclusão da pessoa com deficiência) e sobre as recentes perspectivas de ensino de línguas adicionais relacionadas às concepções do Currículo Carioca, são avaliados durante a fase de entrevistas do processo seletivo.

No que se refere à carga horária, os/as profissionais precisam estar disponíveis a cumprir semanalmente 40h de trabalho (sendo garantido, um terço de planejamento sem contato com estudantes). Para conseguir atender à demanda, professores/as com matrícula de carga horária inferior a 40h são contemplados com uma complementação de carga horária e, conseqüentemente, financeira por meio da chamada “dupla régência”¹⁵.

14 Conforme o Edital de Processo Seletivo Interno Nº 68 de 06 de Outubro de 2022.

15 Na SME-RJ, as matrículas dos/as docentes podem ser de 16h, 22h, 30h e 40h. Quando os/as professores/as possuem uma carga horária inferior a que devem cumprir, há possibilidade de complementá-la com

Apesar de amplamente divulgados, os PSIs para o Programa Bilíngue não têm sido muito concorridos. Eles acontecem anualmente, pois sempre há carência de profissionais de línguas adicionais nas escolas, principalmente quando se trata de unidades escolares localizadas em regiões conflagradas da cidade.

Quanto às formações continuadas, a SME-RJ realiza ações pontuais que não abrangem todos/as os/as docentes de línguas adicionais. Não há formação antes do início da atuação docente, o que torna o trabalho ainda mais desafiador. Um fator que muito influencia nessa lacuna formativa dos/as educadores da Rede são as mudanças de gestão que ocorrem nas coordenadorias de ensino responsáveis pelo Programa Bilíngue.

A ausência de formações que incluam todos/as os/as profissionais que atuam nas unidades bilíngues, e não apenas os/as de língua adicional, também é um ponto de atenção dentro do contexto da Rede. A fim de tentar modificar essa realidade, ao longo do segundo semestre do ano letivo de 2023, a Gerência de Educação Integral (GEI), em parceria com Complexo de Formação de Professores (CFP)¹⁶ da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), realizou cinco encontros formativos online, intitulado “Encontros de Professores das escolas bilíngues do Rio de Janeiro - Práticas bi/multilíngues possíveis”, com docentes de línguas adicionais e demais componentes curriculares, de todas as unidades escolares do Programa Bilíngue. Os encontros consistiram na leitura e discussão de textos teóricos, com a participação de professores/as universitários/as convidados/as.

Compreendemos que ações formativas como essa sejam um sinal positivo para o andamento do Programa e o desenvolvimento profissional dos/as que atuam nas escolas bilíngues. Entretanto, faz-se necessário refletir a respeito do formato em que essas formações são

o número de horas que falta para cumprir a carga horária necessária, o que ocasiona em uma segunda regência e, consequentemente, uma complementação financeira referente à carga horária a mais que está sendo cumprida.

16 O CFP é uma política institucional diferenciada de organização da formação inicial e continuada de professores/as da Educação Básica, que visa consolidar, ampliar e /ou criar mecanismos institucionais para que as unidades acadêmicas responsáveis pelas licenciaturas das diferentes áreas disciplinares. A Faculdade de Educação e o Colégio de Aplicação trabalham de forma integrada entre si e articulada com as demais Instituições parceiras e Redes Públicas de Educação, assumindo conjuntamente o compromisso da formação inicial e continuada de professores/as. Adaptado de <https://formacaodeprofessores.ufrj.br/o-que-e-o-cfp/>. Acesso em 04 dez. 2023.”

estruturadas, a fim de que as ações não se limitem à leitura e discussão de textos, mas que também promovam o diálogo teoria-prática/prática-teoria. Nesse sentido, evocamos propostas que não sejam apenas para os/as professores/as das unidades bilíngues, sobre as escolas bilíngues, mas que também sejam com esses/as docentes, com as unidades bilíngues, a partir da criação de espaços que reverberem as vozes que compõem os diversos contextos do Programa Bilingue da SME-RJ.

Algumas vozes

Esta seção é formada pelos relatos de duas das quatro autoras deste capítulo, docentes de língua inglesa atuantes em escolas bilíngues. Lançamos nossos olhares para a construção de narrativas que falam de dentro da sala de aula e que representam uma parte do Programa Bilingue.

Professora Fernanda Pizzol

“Minha experiência atuando como professora de língua inglesa no Programa Bilingue da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro teve início no ano de 2018. Neste ano, a 4ª Coordenadoria Regional de Educação, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação, selecionaram dois Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI), EDI Mariana Rocha de Souza no bairro da Vila da Penha¹⁷ e o EDI Medalhista Olímpico Evandro Motta Marcondes Guerra no Complexo da Maré, para serem os pioneiros na implementação do Programa Bilingue em EDIs na rede municipal carioca.

No contexto específico do EDI Medalhista Olímpico Evandro Motta Marcondes Guerra, o primeiro desafio encontrado pela equipe de língua inglesa, da qual eu fazia parte, foi a adequação do Projeto Pedagógico Anual ao ensino bilíngue, considerando que este documento organiza as práticas pedagógicas e estabelece os principais assuntos a serem abor-

17 Bairro da Zona da Leopoldina, região histórica na Zona Norte do município do Rio de Janeiro.

dados durante o ano letivo. Outro ponto considerado pelos/as professores/as de inglês, foi a escolha de uma metodologia que se alinhasse ao ensino bilíngue para crianças de 4 e 5 anos, para que fosse estabelecido um processo de aprendizagem eficaz e que valorizasse o protagonismo infantil. Por último, nos deparamos com a dificuldade de estabelecer um engajamento de todo o corpo docente no programa bilíngue, fato este que dificultava tanto a integração da língua inglesa nas atividades coletivas, quanto a criação de um ambiente interdisciplinar.

Com o intuito de responder aos questionamentos trazidos pelos/as professores/as da unidade escolar, metodologias diversas foram utilizadas nas aulas e pudemos verificar o desenvolvimento dos/as alunos/as no processo de aprendizagem da língua inglesa. Todavia, ainda observamos um distanciamento entre conteúdos e vivências das aulas de inglês dos conteúdos e as vivências das aulas da professora da Educação Infantil. O ensino da língua inglesa acontecia de forma isolada ou fragmentada em horários, aulas, com professores/as, trabalhos e apresentações específicas. Tal situação deixava o ensino da língua inglesa preterido em grau de importância comparado às outras aulas. Com isso, o processo de ensino/aprendizagem acontecia de forma tradicional, separado em aulas de inglês e aulas com a professora da Educação Infantil. Desconstruindo assim, a ideia de educação bilíngue, educação multicultural e integrada.

No ano de 2019, tive a oportunidade de atuar em outra unidade escolar bilíngue, a Escola Municipal Vereadora Marielle Franco, onde participei do início do processo de implementação da proposta do ensino bilíngue para alunos/as do primeiro ano do ensino fundamental. Nesta nova unidade escolar, observamos que a mesma dificuldade em integrar os conteúdos dos componentes curriculares ao ensino da língua inglesa ainda persistia, assim como a dificuldade em integrar a língua estrangeira aos projetos pedagógicos desenvolvidos pelo corpo docente. No entanto, a partir de nossos esforços, como equipe de língua inglesa, em desenvolver uma proposta que contemplasse as especificidades de um ensino bilíngue efetivo, acredito que conseguimos realizar um trabalho que inspirou nossos/as alunos/as a vislumbrar um futuro para além de sua realidade social.

No momento, atuo na Escola Municipal Professor Affonso Várzea, onde faço parte de uma equipe de 6 professores de inglês. Devido a demandas de carga horária e visando o atendimento das turmas, não existe mais a figura do Professor Articulador de língua inglesa, fato este que prejudica o planejamento de projetos voltados para o ensino bilíngue, dificultando, muitas vezes, o diálogo e compartilhamento de informações entre os/as professores/as de língua inglesa. Outra dificuldade que enfrentamos em nossa escola é o pouco engajamento de todo o corpo docente na proposta do ensino bilíngue. O entendimento de que todos da unidade escolar fazem parte e são cooperadores/as da prática bilíngue ainda é uma questão a ser trabalhada. Acredito que, a partir da criação da perspectiva de que todos da unidade escolar estariam envolvidos no ensino bilíngue, o ensino de língua inglesa deixaria de estar limitado ao momento da aula do professor de línguas, mas estaria presente em todos os ambientes da escola.

Por último, gostaria de ressaltar a carência de formações voltadas para o/a professor/a atuante nas escolas bilíngues municipais do Rio de Janeiro. Tais formações seriam cruciais para que esses/as professores/as pudessem compartilhar suas experiências e, de forma colaborativa, refletissem sobre a criação de orientações metodológicas para a prática do ensino bilíngue que valorizem nossos/as alunos/as.”

Professora Karine Melo

“Minha experiência teve início no ano de 2014. Neste ano, a Secretaria Municipal de Educação deu início à expansão do Programa Bilíngue com a inclusão de mais duas unidades. Nessa época o Programa era assessorado pela Cultura Inglesa, que fornecia material e suporte pedagógico: acompanhamento semanal, treinamento, assistência de aulas, elaboração de cronograma, plano de aula e parceria nos eventos, e até preparação e aplicação do exame Young Learners de Cambridge.

Minha atuação desde então acontece na Escola Municipal Professor Affonso Várzea, localizada em uma área conflagrada do Complexo do Alemão. Durante os primeiros anos criamos algumas práticas que permanecem até hoje na nossa unidade. Como as competições e eventos culturais. Duas competições se destacam: O *Spelling Bee*, competição

de soletração, e o *Name It*, competição em que os/as alunos/as visualizam uma imagem e dizem o nome desta em inglês. Embora ainda façamos os eventos culturais, sinto que esses acontecem de forma paralela e não mais de forma integrada ao planejamento pedagógico da unidade.

Apesar de haver muito empenho do corpo docente, percebo que, ao longo dos anos, o apoio ao nosso trabalho vem diminuindo. Há carência de professores/as, poucas escolas têm material bilíngue, não há verba especial destinada às escolas bilíngues, as informações sobre cursos e capacitações são inacessíveis, professores/as de diferentes escolas não encontram seus pares, a carga horária diminuiu, não há continuidade no segundo segmento. Na verdade, há pouco investimento nessas escolas uma vez que apenas algumas delas recebem material por meio de doação. Essa falta de investimento se reflete no chão da escola desmotivando os docentes.”

Figura 2 – E. M. Affonso Várzea. Competição *Name It*



Fonte: Acervo pessoal da professora, 2023.

Os desafios e as possibilidades

Desde a implementação em 2013, o Programa Bilíngue da SME-RJ passou e tem passado por diversos desafios. Dentre eles, a dificuldade de acesso à informações atualizadas a respeito das escolas bilíngues é um aspecto que merece ser pontuado. Estamos falando de uma iniciativa que ocorre em uma rede pública municipal de educação. Infelizmente, o sentido de “público” não se estende às informações sobre o Programa, informações essas que nem mesmo os/as docentes de línguas adicionais têm acesso. Para a escrita deste capítulo, contamos com nossas próprias vivências e com os conhecimentos construídos ao longo de nossas atuações dentro da rede

Outro desafio que salta aos olhos são as discrepâncias em torno da disponibilidade de materiais didáticos. Neste sentido, as escolas bilíngues de inglês e espanhol encontram-se em uma situação um pouco menos desconfortável. No caso das escolas de língua inglesa, os/as professores/as dispõem do material Rioeduca que, mesmo não tendo a quantidade de páginas equivalente à carga horária das aulas, é um diferencial, uma vez que se trata de material elaborado a partir do Currículo Carioca, por docentes da rede. Não podemos nos esquecer que para os anos finais há as coleções do PNLD e que quatro escolas fazem uso de coleções da *Edify Education*. Cabe pontuar que as discrepâncias são perceptíveis também entre as escolas bilíngues de inglês, visto que dez unidades escolares não foram agraciadas com a doação do material. As escolas bilíngues de espanhol possuem um material exclusivo, também feito por professores/as da rede. Entretanto, as páginas produzidas não atendem a carga horária das unidades bilíngues, trazendo mais desafios para os/as docentes.

Em matéria de desafios, podemos dizer que as escolas bilíngues de francês e alemão apresentam um quadro ainda mais preocupante. A existência do Currículo Carioca de Língua Francesa é o único elemento diferenciador entre essas escolas. Dentre as semelhanças, temos o não-fornecimento de materiais didáticos pela rede e o reduzido quantitativo de professores/as das referidas línguas. Estamos falando de línguas adicionais para as quais não existem os cargos de professor

de língua alemã e língua francesa na SME. Os/As professores/as que atuam nas bilíngues em questão possuem suas matrículas em língua portuguesa, dada a falta de concurso público para essas vagas, tendo o último concurso para professor de língua francesa ocorrido em 1992.

Tamanho desafio é acentuado pela falta de formação continuada, aspecto este que também foi abordado nos relatos da seção anterior. Conforme vimos na seção “Seleção e Formação de Professores”, a parceria entre a GEI e o CFP da UFRJ é um movimento que tenta preencher essa lacuna, ainda que por meio de uma formação centrada na teoria. Começamos, assim, a vislumbrar possibilidades de mudança para o Programa Bilíngue.

Também na esteira das possibilidades, uma iniciativa desenvolvida no segundo semestre de 2022 teve como objetivo construir pontes entre teoria e prática e entre prática e teoria. Trata-se do Grupo de Trabalho e Pesquisa de Alemão e Francês (GTP), uma ação promovida pelas Equipes de Língua Espanhola, de Língua Inglesa e Assessoria do Programa Bilíngue da Coordenadoria de Ensino Fundamental (CEF) da SME-RJ em parceria com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a UFRJ. O GTP, composto por professores/as regentes de língua alemã e francesa das unidades bilíngues da rede, docentes da rede que não lecionam essas disciplinas, mas que são habilitados/as para ministrá-las, e licenciandos/as (a partir do 4º período) dos cursos de graduação em Letras - Português - Alemão, Português - Francês, Alemão e Literaturas; Francês e Literaturas, bem como mestrandos/as e doutorandos/as das universidades parceiras. A iniciativa teve como objetivo discutir e ampliar o conhecimento sobre concepções, teorias e implicações práticas acerca do ensino de línguas adicionais, especialmente, alemão e francês, com a finalidade de analisar e desenvolver materiais didáticos piloto para o ensino dessas línguas. Por meio de encontros presenciais e momentos assíncronos, os/as participantes do GTP, sob orientação das responsáveis pela ação (CEF/SME - UERJ, UFF e UFRJ), elaboraram unidades didáticas piloto para o ensino das línguas alemã e francesa, destinadas ao 5º e 6º ano do ensino fundamental das escolas do Programa Bilíngue das línguas adicionais em questão. Sendo assim, além

de ser uma ação de formação continuada, o GTP também ensaiou a elaboração de materiais didáticos para as referidas escolas bilíngues. Em decorrência de uma reestruturação na CEF, as Equipes de Línguas Adicionais e a Assessoria do Programa Bilíngue foram descontinuadas, o que impossibilitou a retomada do GTP e a continuação dos trabalhos de formação e de produção de materiais didáticos.

O panorama aqui descrito, com base em nossas vivências em contextos de ensino de línguas adicionais na SME-RJ, nos permite visualizar, ainda que de maneira sucinta, as complexidades e particularidades de um Programa Bilíngue inserido em uma das maiores redes públicas municipais da América Latina. É de se esperar, portanto, que os desafios sejam também gigantes. Grandes desafios nos levam a vislumbrar grandes possibilidades, de maneira que seja possível pensar no desenvolvimento de um ensino bilíngue público de qualidade que considere as necessidades e demandas de alunos/as e professores/as.

O Programa Bilíngue na visão da SME-RJ

Matéria “Escolas Bilíngues na Rede Pública Municipal”, publicada pela MultiRio em 18 de julho de 2018, disponível pelo QR ao lado.



Referências

- RIO DE JANEIRO. *Decreto n.º 31.187, de 06 de outubro de 2009*. Cria o Programa Rio Criança Global no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Poder Executivo, Ano XXIII, N.º138, 07 de out. de 2009.
- RIO DE JANEIRO. *Parecer “N” n.º 01/2018 de 06 de junho de 2018*. Aprova o funcionamento de escolas bilíngues inglesa, francesa e espanhola,

e autoriza, em caráter experimental, a escola bilíngue alemã nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e dá outras providências. Disponível em: https://doweb.rio.rj.gov.br/apifront/portal/edicoes/imprimir_materia/495306/3778. Acesso em: 08 dez. 2023.

RIO DE JANEIRO. Subsecretaria de Ensino. Coordenadoria de Educação. *Currículo Carioca 2020 - Língua Inglesa*. Rio de Janeiro, 2020a. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10884556/4268549/LINGUAINGLESA.pdf>. Acesso em 11 dez. 2023.

RIO DE JANEIRO. Subsecretaria de Ensino. Coordenadoria de Educação. *Currículo Carioca 2020 - Língua Espanhola*. Rio de Janeiro, 2020b. Disponível em: Acesso em 11 dez. 2023.

RIO DE JANEIRO. Subsecretaria de Ensino. Coordenadoria de Educação. *Currículo Carioca 2020 - Língua Francesa*. Rio de Janeiro, 2020c. Disponível em: Acesso em 29 fev. 2020.

RIO DE JANEIRO. *Resolução SME No. 368 de 15 de dezembro de 2022*. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro de 16 de dezembro de 2022. Disponível em <http://doweb.rio.rj.gov.br/>. Acesso em 11 dez. 2023.



CAPÍTULO 2

Escola Bilíngue Dom José Maria Pires: um “oásis no deserto”

Aline Catiane Paz Almeida
(Escola Bilíngue Dom José Maria Pires)

O descortinar de uma escola bilíngue: O início de tudo

A Escola Municipal de Ensino Integral Dom José Maria Pires foi inaugurada em 2018 por iniciativa do poder público municipal vigente naquele ano. A escola visava atender alunos da rede municipal, em tempo integral, nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

De acordo com relatos de Jonathan Vieira¹, em 2015 iniciou-se uma cooperação técnica entre o município e o consulado dos Estados Unidos. A secretária da educação na época, Professora Edilma Freire, manifestou a intenção de construir uma escola com a finalidade de transformá-la em um projeto bilíngue (português/inglês). O consulado levou em 2016 seus idealizadores para o Rio de Janeiro no intuito de visitarem uma proposta e conhecerem um pouco sobre uma escola bilíngue na esfera pública com sua rotina e currículo, como inspiração para a criação da Escola Bilíngue Dom José Maria Pires.

No entanto, apenas em meados de 2017 o projeto, concebido anteriormente, foi programado para iniciar em 2018. Na ocasião, o contexto eleitoral desse período desempenhou um papel motivador significativo, despertando interesse na proposta. Uma pessoa de confiança da secretária foi convidada a assumir o posto de gestor da escola e ele, junto com a equipe, começou a captação de professores e preparação da Chamada de Mobilidade Interna para docentes das disciplinas de português, matemática, história, geografia, ciências, artes, educação física e inglês que passariam por uma seleção escrita, uma prova didática em língua inglesa (aula para contexto bilíngue) e uma entrevista em inglês.

A Chamada de Mobilidade Interna do município prometia formação e uma gratificação estimada em 20% sobre os vencimentos para quem passasse no processo seletivo. Entretanto, o documento foi enviado apenas por e-mail para os gestores das escolas municipais que por sua vez divulgaram para os professores de suas unidades. Não houve,

1 Jonathan Vieira foi um dos idealizadores da escola bilíngue até sua implantação e primeiros meses da fundação da escola, entretanto ele não fez mais parte do quadro da prefeitura pois passou um período morando nos EUA, retornando ao Brasil em 2019 como Diretor da Estação Cabo Branco em João Pessoa. Hoje exerce um apoio técnico e coordenação bilíngue junto a Diretoria de Gestão e Escola de Formação da prefeitura.

portanto, uma publicação oficial e nem criação de lei que regulamentasse a criação da escola ou mesmo a implantação de salários.

No dia 29 de janeiro de 2018, no Alto do Mateus, imersa dentro de uma comunidade conhecida como “Bola na rede” foi, então, inaugurada a tão sonhada e conhecida Escola Bilíngue, com três turmas de sextos anos. Prefeito, secretária da educação, cônsul americano diretor, diretora adjunta², os nove professores selecionados e pessoas ligadas ao projeto foram convidados a celebrar este momento. Entretanto, os desafios estavam apenas começando.

Neste capítulo, apresento brevemente o nosso “Oásis no Deserto”, como parte da ação de um grupo de gestores, pesquisadores e professores engajados nas escolas bilíngues públicas do país no âmbito do projeto de pesquisa financiado pelo Cnpq e cadastrado na Universidade Estadual de Londrina intitulado “Ensino bilíngue na rede pública: currículo, materiais, práticas, desafios, formação de professores e aprendizes” (UEL - Chamada CNPq/MCTI / FNDCT N° 18/ 2021).

Step by step

Como mencionado anteriormente, o projeto da escola bilíngue não teve de imediato seu registro, nem decreto de criação e não houve, conseqüentemente, lei que embasasse os tão sonhados 20% sobre os vencimentos dos docentes que foram prometidos.

Outra lacuna muito séria, também no período de implantação, era principalmente a organização pedagógica, na qual os/as professores/as não tinham formação. De acordo com o relato de uma professora, todas as sextas-feiras tinha uma “pseudoformação”. Como ela mesma aponta:

Não houve nem uma formação, era a cara e a coragem mesmo, os três sextos anos e nas sextas-feiras ficávamos na sala dos professores fazendo coisas aleatórias, sem direcionamento, eu me sentia muito perdida, não tínhamos metas, eram muitas conversas e poucas definições, meio confuso, as aulas em inglês então, não havia muita cobrança não.

2 Na época existia essa hierarquia nas escolas municipais. A partir de 2019 foi instituída uma nova lei no município em que não existe diretor geral e os adjuntos. Há apenas um diretor(a) pedagógico(a) e um(a) administrativo, que possuem o mesmo poder com atribuições diferentes.

Os únicos que tinham formação diferenciada eram os professores de língua inglesa que junto com a parceira do “Espaço para a formação do Professor de Língua Inglesa” (EFOPLI) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) tinham aulas mais qualificadas.

Então, mesmo com todas essas incertezas, a parceria com a Embaixada dos EUA trouxe novamente boas notícias por meio de um programa de formação específica. No mês de janeiro de 2019, os professores e a vice-diretora foram enviados para os Estados Unidos para uma formação continuada de um mês. Nesse período, a gestão da escola foi substituída e o projeto da escola bilíngue começou a ganhar novo rosto e um novo fôlego.

O currículo da escola foi então reestruturado, e as formações que os professores costumavam ter nas sextas-feiras foram interrompidas. Em contrapartida, um educador foi designado para assumir a direção pedagógica, e uma Fellow Americana foi encarregada de trabalhar diretamente com cada docente e a gestora. Juntos, buscaram implementar o ensino bilíngue e estabeleceram diretrizes para a progressão dos níveis de inglês na escola, com metas ambiciosas de avanço na língua em todas as disciplinas, exceto Língua Portuguesa, almejando atingir os 50% de conteúdos ministrados por meio da língua inglesa.

Concomitante a isso, iniciou-se também um processo de regulamentação da escola, luta pelos prometidos 20% de gratificação salarial e organização de todo o currículo paralelo do turno integral e formação dos professores.

No dia 30 de junho de 2019, tivemos a primeira vitória que foi o Ato de Criação da Escola que saiu no diário oficial e pudemos iniciar o processo de regulamentação.

Em seguida, no dia 04 de julho do mesmo ano, tivemos a publicação da Lei complementar nº 122³ em que o prefeito da época criou a gratificação bilíngue em nosso município, alterando a lei nº 60/2010.

Após a homologação dessa lei, os professores da escola passaram por um legítimo processo de seleção obedecendo as seguintes etapas: análise de currículo, prova de título, aula bilíngue para uma banca da

3 Disponível em https://sapl.joaopessoa.pb.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2019/18067/lei_complementar_no_122-2019.pdf.

UFPB e membros da secretaria de educação, plano de aula em inglês, arguição do plano e entrevista que resultou na implantação do acréscimo de 20% nos salários.

Com relação a regulação de funcionamento da Escola Bilíngue, no dia 28 de janeiro de 2020, obtivemos a documentação de permissão de funcionamento para aprovação do Conselho Municipal de Educação, porém ainda estamos em processo de finalização para que o novo CNPJ possa ser conquistado. Como mencionei anteriormente, caminhamos *step by step*.

A escola: Um Oásis no deserto

Como fora dito anteriormente, a escola Bilíngue Dom José Maria Pires é situada no bairro do Alto do Mateus e embora esse seja seu endereço oficial, ela está também muito próximo ao bairro de Oitizeiro, nas imediações do Bairro dos Novaes e no conjunto Juraci Palhano e está bem na entrada da rua que dá acesso a comunidade Bola na Rede. O bairro é conhecido por disputas de poder entre dois grupos pelo domínio da região. Entretanto, a percepção é de que a comunidade parece conviver pacificamente devido a proteção oferecida por um dos grupos.

Os bairros vizinhos são em sua maioria pobres e muito carentes, e a nossa comunidade escolar é basicamente composta por esses adolescentes, sendo a maior concentração do próprio bairro e oriundos das escolas públicas. Tais informações foram coletadas em trabalho elaborado pelos alunos, junto ao professor Antônio Benevides, da disciplina de Geografia de nossa escola e que realizou esse ‘censo’ escolar para produção de um banner que mostra o bairro e alta concentração dos alunos na região perto da escola, conforme apresentado no figura 2.

Por tratar-se do ensino de uma segunda língua e pela dificuldade que é letrarmos esses alunos no inglês, instituímos uma pequena seleção de estudantes para ingresso na escola, que anteriormente era com entrevista visando o interesse e notas dos alunos. Entretanto, a entrevista ficava muito no campo das hipóteses e do olhar do avaliador. Assim sendo, em 2019, colocamos uma avaliação escrita simples, mas bem contextualizada, com

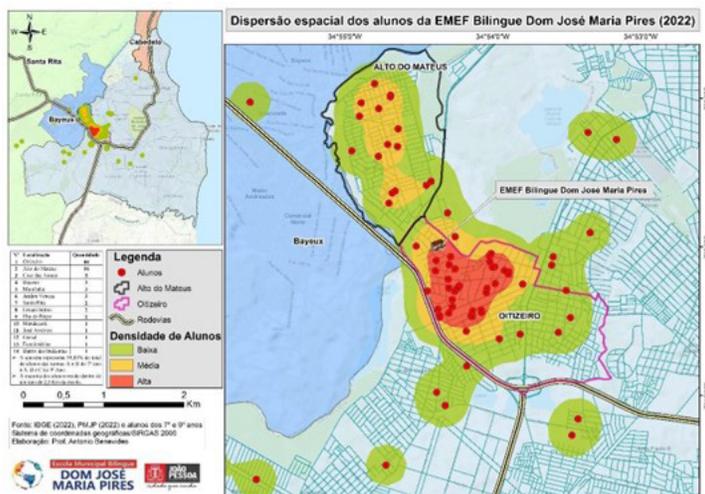
conteúdos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, contemplando conteúdos das disciplinas de português e matemática. Desse modo, os alunos são convocados para ingressar na escola por ordem de classificação, e enquanto não contemplados, aguardam na fila de espera.

Figura 1 – Fachada da escola



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2023.

Figura 2 – Dispersão Espacial de alunos



Fonte: Acervo do professor Antonio Benevides, 2023.

Nossa escola possui salas ambientadas e temáticas e isso reduz a quantidade de vagas a serem disponibilizadas aos estudantes. Considerando esta organização, os alunos que trocam de sala e não os professores. As fotos abaixo exemplificam a organização dos ambientes:

Figuras 3 e 4 – Sala de Geografia



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2023.

Figura 5 – Sala de inglês



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2023.

Ainda sobre a inserção da escola no bairro, a mãe de uma ex-estudante e um atual estudante da nossa escola, fez o seguinte relato quando questionada sobre o que ela achava da atuação da escola na comunidade:

A escola vai muito além da proposta do ensino bilíngue, ela forma protagonistas em seu processo de aprendizagem, traz para os adolescentes de uma área periférica da cidade e que é vista por muitos como um local perigoso, um ensino de qualidade. A escola tem um papel social transformador de vidas, meus filhos tiveram várias oportunidades de participar de eventos extra classe que tiveram o apoio dos professores como jogos, visitas ao planetário, olimpíadas do conhecimento. Um marco que posso observar foi a formatura dos concluintes do 9º ano, que promoveu um momento ímpar para aqueles jovens. Um ponto positivo que observo é a participação dos pais na rotina da escola, os professores se mostram muito solícitos com a presença e interação com a família. (Relato da mãe por whatsapp)

Recentemente, durante um evento organizado pela escola, uma professora da UFPB, ao visitar a instituição e reconhecer a profundidade do conhecimento gerado pelos alunos, comentou sobre a localização da escola. Ela expressou que compreendeu porque alguns professores se referem à Escola Bilíngue Dom José Maria Pires como “Um Oásis no deserto”. Essa metáfora serve como título deste capítulo.

Nossas raízes, nossas asas: princípios e valores

Existe um provérbio chinês que diz que “Quando as raízes são profundas, não há razão para temer os ventos” e é partindo deste pressuposto que temos buscado alicerçar as bases de nossa escola, no diálogo e na procura por soluções para desafios dentro dela, vislumbrando uma preparação dos alunos para a vida fora dela.

Entre os grandes desafios que temos desde o retorno da pandemia é a necessidade de adaptações da rotina escolar à implantação da educação em tempo integral, ressaltando a importância desse modelo na contribuição da formação dos estudantes, assim como salientamos nossa preocupação no processo de construção de uma identidade bilíngue na perspectiva de uma educação pública de qualidade, mais forte e estimulante. Sabemos que serão necessárias diferentes ferramentas para concretização de ações pedagógicas e inovadoras que fortaleçam o processo de construção da cidadania. Por essa razão, pen-

samos o aluno tentando sempre compreendê-lo como sujeito social e como protagonista em sua trajetória. Esse é o grande desafio da escola, já que acreditamos que a concepção sobre quem é o sujeito-aluno direciona uma prática intencional e comprometida com uma formação humanística. Sabe-se que a sociedade, historicamente, sofre grandes alterações em seus aspectos econômicos, culturais e políticos e, conseqüentemente, a educação sofre alterações decorrentes dessas mudanças sociais mais amplas.

A escola é fundamentalmente um espaço de produção de saberes que refletem não só o contexto histórico na qual está inserida, mas também as expectativas socioculturais em processo de construção, e ainda experiências psicossociais que marcam profundamente a existência do indivíduo e de sua percepção de cidadania. O reconhecimento da escola como feixe de relações complexas e indissociáveis entre saberes/sociedade/indivíduo pontua de forma essencial a concepção que temos acerca da Escola Bilíngue Dom José Maria Pires. As dimensões institucionais, os processos educacionais, a cultura social e escolar, que acreditamos estar sendo construída por meio das diversas atividades pedagógicas e interações, têm como objetivo a formação de cidadãos autônomos e conscientes da importância de sua existência, tornando-se verdadeiros agentes sociais transformadores.

Portanto, para obtermos um pleno desenvolvimento do trabalho educacional precisamos solidificar as atividades e ações da escola mediante a realização de um planejamento pedagógico e do processo de ensino que constituem a unicidade de valores e princípios que venham a convergir para um ambiente de aprendizado, uma vez que o processo educativo deve promover, em todas as oportunidades, a construção das capacidades e a materialização dos objetivos formulados para a formação do ser humano como sujeito integral, bem como a satisfação de compromisso realizado.

Para isso, como escola, devemos ter intencionalidade, esperança e concretizações sobre uma Educação Básica refletida nesta proposta de qualidade. Acreditamos que sem uma Educação Básica de qualidade e sem instituições de ensino comprometidas com a consciência crítica de pessoas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento próprio,

genuíno e sustentável. Nesse sentido, a escolarização deve ser orientada para que o estudante conquiste também maior autonomia em relação ao seu próprio processo de estudo e formação que pode ser adquirida pelo aprimoramento de suas estratégias comunicativas, práticas de trabalho em grupo e produção escolar; visto que, ao término deste ciclo, está a possibilidade do(a) aluno(a) escolher/projetar a própria carreira profissional.

Com base nisso, compreendemos que uma proposta sólida para o Ensino Fundamental é aquela que favorece o desenvolvimento da autonomia dos jovens em diversas dimensões, incentivando o diálogo e a busca conjunta por soluções diante dos desafios que surgirem, tanto no âmbito das relações institucionais quanto em relação ao contexto social mais amplo. Além disso, a proposta visa preparar os alunos para um desempenho bem-sucedido no Ensino Médio, com ênfase em Língua Inglesa nas fases subsequentes de sua escolarização, sem negligenciar suas raízes culturais. É importante ressaltar que a aquisição de uma nova língua não implica a aquisição de uma nova cultura, mas sim a integração de conhecimentos que os ajudarão a interagir em uma escala global. Preservando sua identidade, os alunos podem alçar vôos em busca de novas oportunidades e melhoria em sua qualidade de vida.

O Currículo e Materiais Didáticos

A nossa escola é organizada por meio de dois currículos, o comum e o paralelo. O currículo que chamamos de comum, é aquele seguido por todas as escolas, e que, em nosso caso, é contemplado por meio das disciplinas bilíngues. Todos os professores do currículo comum são concursados e passaram na seleção para trabalhar na escola. As disciplinas são: português, matemática, história, ensino religioso, geografia, ciências, artes, educação física e inglês.

Os materiais usados nessas aulas são os livros enviados pelo FNDE e os materiais produzidos pelos professores. Tratando-se das aulas bilíngues, todo o material é produzido pelos professores, relacionados ao conteúdo e as suas disciplinas.

O currículo paralelo diz respeito à complementação da carga horária do turno integral, visto que os alunos possuem 10 aulas de 45 minutos todos os dias, o que resulta em cinco horários semanais.

No currículo paralelo não temos professores bilíngues, mas contratados pela prefeitura como prestadores de serviço. As disciplinas do currículo paralelo são curso de inglês⁴, apoio pedagógico, reforço de inglês, reforço de matemática, reforço de português, educação digital, leitura e redação, robótica, aula maker, dança e teatro, preparação para o IDEB, projeto de geografia, futsal (para algumas turmas).

A escola também oferece aulas eletivas⁵ de capoeira, *conversation club*, conhecimentos básicos de informática, corpo e movimento, dança e teatro, desenho, música, *STEAM club*, teatro, vôlei e xadrez. Além disso, há projetos específicos e de caráter temporário que buscam fortalecer alguma habilidade ou auxiliar na melhoria do desempenho cognitivo dos alunos. Os conteúdos dessas disciplinas favorecem não só as habilidades de expressão verbal e corporal dos alunos em suas potencialidades criativas, como também o reconhecimento da cultura local.

O planejamento dessas atividades é pensado coletivamente durante os encontros de planejamento pedagógicos da escola. Seus objetivos e características estão dispostos em nosso projeto político pedagógico e podem ser modificados na medida que percebemos o interesse dos educandos.

A coordenação bilíngue e a formação de professores

Desde o início do ano letivo, todos da escola buscavam aperfeiçoamento e formação continuada, visto que não tivemos formações direcionadas apenas para a nossa instituição. Fomos submetidos às

4 No curso de inglês os alunos são divididos em dois grupos de 15 alunos e estes são designados para fazerem aulas em que o foco principal são o listening, speaking e reading. Nesta aula os professores usam o livro *Time Zones* da *National Geographic Learning* que é adquirido pela secretaria de educação. Entretanto, para o próximo ano, ventila-se a possibilidade de mudanças neste livro.

5 Como o próprio nome diz, os alunos em um dia da semana escolhem duas aulas do que querem fazer dentro das disciplinas e oficinas ofertadas pela escola, podendo mudar a cada bimestre.

formações ofertadas pelo município mas nem uma específica para a escola bilíngue.

Então os professores que possuíam maiores domínios das práticas ativas e metodologia CLIL (content and language integrated learning), a cada sábado de planejamento mensal - que acontecem todos os primeiros sábados de cada mês- conduziam oficinas e compartilhavam práticas diferenciadas para seus colegas, visto que muitos já haviam passado por formações nessas temáticas.

Entretanto, esses momentos não eram suficientes e, no segundo semestre deste ano de 2023, iniciamos um processo de coordenação das aulas bilíngues. Os professores tinham a necessidade de orientações e a direção também tinha a necessidade de monitoramento e o desejo de garantir a execução das aulas.

Pensando nisso, obtivemos o aval da secretaria da educação e os professores do curso de inglês Thiago Mentor e Ana Tália Ramos, com a carga horária ampliada, aceitaram o desafio que foi o de coordenar o grupo de professores do currículo comum em suas aulas bilíngues.

Divididos entre teoria e prática, fizeram um trabalho neste segundo semestre de corpo a corpo com os docentes, semelhante ao da *Fellow* que estive na escola em 2019, podendo realizar além de estudo mais aprofundado da abordagem CLIL, troca de experiências, orientações, aulas assistidas, feedback e replanejamento dessas aulas, além de realizar momentos de formação continuada nas reuniões de planejamentos. Tudo devidamente coordenado e acordado entre direção pedagógica, supervisão, coordenadores do inglês e professores.

Esse trabalho nos ajudou a conhecer nossas falhas, fragilidades e apontar novos direcionamentos para 2024.

Desafios e as possibilidades

Abordar a temática de escolas bilíngues no Brasil implica discutir desafios. Um desafio ainda maior surge ao lidar com a esfera pública, na qual frequentemente nos sentimos isolados devido à singularidade

da proposta. Também é desafiador não termos verbas para resolvermos questões simples também já foram mencionadas aqui.

Sabemos das fragilidades das leis, das indefinições e do quanto precisamos desbravar. Entretanto, olhando para trás, ao ver o quanto que já avançamos, vislumbrar o crescimento de nossos alunos, observando seus avanços nas línguas, seu bom desempenho em jogos, campeonatos e notas escolares⁶, compreendemos que até ajustarmos os trilhos no trem leva um tempo. Às vezes é necessário mudar um pouco a rota, ouvir a equipe, não esperar por grandes ações do poder público, descruzar realmente os braços e ousar novos caminhos. Cair às vezes, mas nos reconstruir, e esse é o movimento que tem nos feito perceber o quanto já avançamos em seis anos de escola. E sim, somos um oásis no deserto.

Um pouquinho de nós

Para conhecer um pouco mais sobre nossa instituição, assista ao vídeo com nossa equipe e alunos que está disponível pelo QR code.



Cidade /Estado: João Pessoa - Paraíba
Público alvo: Alunos da rede municipal de ensino
Secretária da Educação: América de Castro
Diretora de Gestão e Ensino: Clévia Suyene de Carvalho
Coordenação de implementação: Jonathan Silveira
Diretora Pedagógica: Aline Catiane Paz Almeida
Diretora Administrativa: Eny Araújo Rocha
Coordenador de Educação Bilíngue: Ana Tália da Silva Ramos,
Thiago Mentor dos Santos
Assistente Social: Silvana Souza
Psicóloga: Yara Marinho
Supervisora: Joseanne Priscilla Montenegro

6 A escola bilíngue aprova em média 15 alunos no nono ano para o Instituto Federal da Paraíba (IFPB) e é o maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas públicas da cidade de João Pessoa do biênio de 2021 no Ensino Fundamental II.



CAPÍTULO 3

Educação bilíngue:
práticas translíngues
e a crítica à horizontalização
dos componentes curriculares
em prol da integração do currículo

Caique Fernando da Silva Fistarol (FURB)

Márcia Regina Selpa Heinzle (FURB)

Introdução

Situando-se no âmbito da linha de pesquisa de Formação de Professores, Políticas e Práticas Educativas, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – GEPES, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB, esta pesquisa tem como objetivo investigar que compreensão de educação bilíngue e de internacionalização de Educação Básica pode ser situada em um contexto mais amplo, que não se restringe aos documentos oficiais municipais e a partir dos documentos orientadores da Política de Educação Bilíngue da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau. Para esse propósito, serão consideradas as trajetórias das políticas curriculares de Educação Bilíngue da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau, a fim de averiguar como tais políticas são ressignificadas a partir do contexto das orientações curriculares concatenadas a discussões mais amplas (em caráter nacional, por exemplo, como no caso dos documentos oficiais brasileiros mencionados).

Para isso, serão mobilizados os documentos da educação bilíngue e os parâmetros da internacionalização na educação básica. Trata-se, portanto, de uma pesquisa documental, que se utiliza da análise de documentos públicos. Parte-se, então, do conceito de currículo conforme estudado por Thiesen e das discussões acerca da internacionalização do currículo na educação básica a partir de Thiesen (2017; 2018; 2019), além da conceptualização de educação bilíngue de Megale (2005; 2018; 2019).

Primeiramente, é preciso situar, no contexto nacional, que, entre 2021 e 2022, houve diálogos entre especialistas que discutiram temáticas referentes à internacionalização na educação básica no Brasil. Tais discussões resultaram na criação do documento intitulado “Parâmetros Nacionais para a Internacionalização na Educação Básica no Brasil” (Brasil, 2022b). Também foi lançado, nacionalmente, o documento intitulado “Internacionalização na Educação Básica: Práticas no Contexto Brasileiro” (Brasil, 2022a). Em 2023, o Ministério da Educação chegou a lançar, ainda, um aplicativo gratuito, chamado “Escolas pelo mundo”, que apresenta informações sobre práticas de internacionalização na educação existentes por todo o país. Essas três iniciativas

contêm conceitos-chave sobre a internacionalização da educação básica no Brasil, além de situarem o contexto brasileiro, as estratégias para a internacionalização, além de apresentarem informações acerca da avaliação de tais iniciativas e o monitoramento dessas instâncias.

No Brasil, pode-se observar que há diversos contextos bilíngues, como é o caso da existência de imigrantes e descendentes, “bidialetais”, porque tais sujeitos se utilizam, para interação social, de “alguma variedade de baixo prestígio do português ou de outra língua lado a lado com a variedade de português convencionada como padrão” (Cavalcanti, 1999, s. p.). Por isso, estudar sociedades bilíngues é uma tarefa complexa, o que faz com que tais sujeitos sejam apresentados como multilíngues, o que faz com que se dê “o devido status às línguas (e não às variedades ou dialetos) falados por essas comunidades” (Cavalcanti, 1999, s. p.). O bilinguismo passa a ser sinônimo de multilinguismo e a educação bilíngue passa a ser pensada por meio de uma perspectiva intercultural, em que o currículo é visto como integrador de conhecimentos e componentes curriculares, ao invés de se pautar na horizontalização de componentes.

Diante de tais considerações, é preciso situar que, neste trabalho, considera-se a existência de políticas públicas de educação bilíngue, e que há implicações linguísticas, no que diz respeito à investigação de trajetórias da educação bilíngue nos contextos investigados.

O Contexto teórico

Para Souza e Pereira (2016), as políticas públicas se situam a partir de decisões tomadas no âmbito da vida em sociedade. Desse modo, apreende-se que falar em políticas públicas implica em pensar sua relação com a vida social.

Tais políticas abarcam investigações advindas de setores como economia, administração pública, saúde, meio ambiente, entre outros, desde que tais instâncias estejam oficializadas por meio de leis e decretos governamentais. Diante disso, apreende-se que as políticas públicas estão diretamente ligadas à elaboração, à formulação e à análise de propostas e programas presentes no espaço político, refletindo

diretamente nas relações sociais como um todo. Por isso, se afirma que pensar no âmbito da elaboração e da implementação das políticas públicas requer que se volte para as ações do Estado e da governamentalidade, mas, também, para os efeitos das práticas resultantes. Entre os autores que mobilizam tal conceito, podem ser situados Souza (2012), Azevedo (1997), Ozga (2000), Mainardes (2006), Machado (2012), Frey (2000).

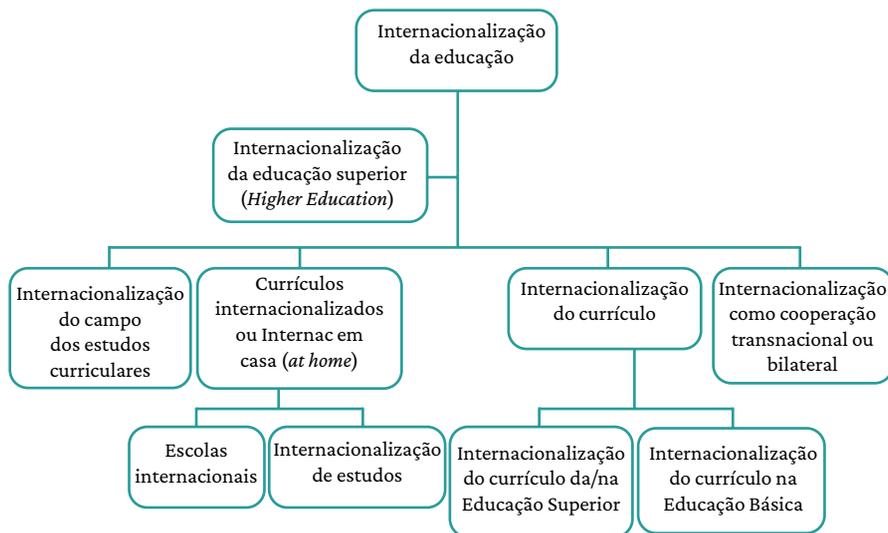
Além disso, a área das políticas públicas possui uma estreita relação com as políticas educativas, sendo a primeira uma instância macro, mais abrangente, e a segunda situada em um viés micro, mais estrito. Parte-se, portanto, do geral para o particular, considerando as contribuições das discussões empreendidas em ambos os contextos de atuação da política, já que educacional é um dos segmentos da política pública.

Sobre o conceito de política pública, pode-se situar que este advém da expressão *policy analysis* (análise de política pública), uma área científica que teve início na década de 1930, mais especificamente em 1936. H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton e demais estudiosos são os fundadores centrais da área de políticas públicas (Tude, 2010). Tal campo surge da tentativa de interseccionar o conhecimento acadêmico e a produção governamental (Souza, 2012), considerando tentativas de explicação da natureza da política analisada e de seus processos em busca de respostas às questões ligadas ao porquê e ao como advindas de discussões sobre o Estado do bem-estar social, sua origem e suas consequências.

Nesse sentido, pode-se situar que Vilson Leffa (1998) analisa contextos linguísticos situados no Brasil e apresenta contribuições para se pensar sobre o ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. A partir desse tema, Leffa Irala (2014) apreendem discussões sobre o ensino de línguas adicionais no Brasil. Ademais, Megale (2019) apresenta reflexões acerca da educação bilíngue no Brasil que serão apresentadas ao longo desta pesquisa.

Nesse ínterim, os trabalhos de Thiesen (2019, 2018, 2017) trazem contribuições para se pensar o conceito de internacionalização na educação básica, visto que tais estudos se situam no âmbito da problematização de convergências discursivas e aproximações no que diz respeito à trajetória da implementação das políticas públicas no campo educacional brasileiro.

Figura 1 – Composição conceitual envolvendo a problemática da internacionalização da educação e do currículo



Fonte: Thiesen, 2017.

Conforme pode ser observado na figura acima, Thiesen (2017), parte de uma instância macro – a internacionalização no ensino superior – para chegar até uma instância mais específica, para a qual nos voltamos na pesquisa. Desse modo, quando se fala em internacionalização do currículo (macro) é que pode ser situada a internacionalização na educação básica no Brasil (micro).

Ademais, quando o tema é a internacionalização na educação, é comum encontrarmos materiais que a situam no âmbito do ensino superior. No entanto, situando-se para além da internacionalização do ensino superior, a internacionalização na educação básica remete a uma urgência local e específica que não pode ser negligenciada. Como uma coisa não exclui a outra, pensar sobre como instâncias macro e micro são inter-relacionadas, é preciso um olhar “para fora” para que se possa, então, olhar “para dentro”: para práticas institucionais e políticas públicas mais particulares e próximas da realidade e da

experiência intersubjetiva. Mas, antes que se possa chegar no contexto das práticas efetivas, é preciso mensurar que autores e teorias auxiliarão no caminho.

A internacionalização é uma das forças motrizes da educação mundial atual. E é também um desafio recorrente. Inúmeros autores dissertam acerca dos intercâmbios interculturais entre instituições de ensino superior em âmbito mundial (Wit, 2002; Altabach; Knight, 2007; Didriksson; Gazzola, 2008; Leask, 2015). Se é verdade que as universidades precisam pensar seu papel perante a sociedade, também é verdade que elas precisam contribuir para melhorar as condições de existência da educação como um todo.

Daí a importância de elaborar políticas públicas – pensando-as como um modo de atuação do Estado – que indiquem “um caminho a ser seguido [...], considerando os interesses estratégicos de inserção e de cooperação internacional frente a um mundo globalizado” (Miranda; Stallivieri, 2017, p. 590). Para que se dê continuidade ao processo de internacionalização, por exemplo, torna-se cada vez mais necessário que seja investigada e avaliada a solidez das políticas públicas nacionais e regionais, porque a necessidade de uma dinâmica de medição precisa ser pensada no âmbito de um componente transversal (Miranda; Stallivieri, 2017).

Assim, conhecer os mecanismos de referência é uma ação que se volta para o conhecimento acerca do amadurecimento de tais políticas. Isso porque a internacionalização está articulada a uma avaliação sucessiva da qualidade da oferta educativa e à solidez e engajamento das políticas governamentais no que diz respeito a manter uma vigilância quanto a implicações na vida social. No que diz respeito à análise de documentos oficiais relacionados à propostas de uma educação bilíngue, temos, por exemplo, a pesquisa de Megale (2018), onde a autora menciona que, embora não haja uma lei de âmbito nacional, os estados de Rio de Janeiro e Santa Catarina lançaram, em 2012 e 2016, respectivamente, “documentos oficiais que estabelecem normas para a oferta da Educação Bilíngue em escolas de Educação Básica” (Megale, 2018, p. 01).

Sobre o conceito de educação bilíngue, Megale (2019) situa que se trata de uma instância complexa e de difícil delimitação. Isso porque pode variar em diferentes contextos e depende de vários aspectos como

a comunidade em que se insere, os interesses dos agentes nela envolvidos, o status econômico e social dos sujeitos que a compõem, a presença ou não da regulamentação para seu funcionamento, o prestígio das línguas utilizadas e como os meios de comunicação compreendem e propagam o fenômeno (Megale, 2019, p. 21).

Entretanto, as próprias definições acerca do que seria um indivíduo bilíngue ou multilíngue podem variar. Para fins didáticos, portanto, foi elaborado o quadro abaixo, que traz algumas dessas definições:

Quadro 1 – Definições de bilinguismo/indivíduo bilíngue

TEÓRICO(A)	CONCEITO
Bloomfield (1935 <i>apud</i> Harmers; Blanc, 2000, p. 6)	“controle nativo de duas línguas”
Macnamara (1967 <i>apud</i> Harmers; Blanc, 2000, p. 6)	“bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa”
Titone (1962 <i>apud</i> Harmers; Blanc, 2000, p. 7)	“a capacidade individual de falar uma segunda língua obedecendo às estruturas dessa língua e não parafraseando a primeira língua”
Harmers e Blanc (2000)	Considera seis dimensões ao definir o bilinguismo: competência relativa; organização cognitiva; idade de aquisição; presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão; status das duas línguas envolvidas e identidade cultural.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Megale, 2005.

Megale (2005) menciona que as três primeiras definições – de Bloomfield, Macnamara e Titone – são unidimensionais. Já Harmers e Blanc consideram o bilinguismo um fenômeno multidimensional, porque este não pode ser definido por meio de um fator apenas. Sobre as perspectivas unidimensionais, Megale (2005) reitera as contribuições de Harmers e Blanc, para quem tais vieses

[...] definem o indivíduo bilíngüe apenas em termos de competência lingüística, ignorando outras importantes dimensões. Outro ponto

em que tais concepções são falhas é que estas não levam em consideração diferentes níveis de análises, sejam elas: individuais, interpessoais ou sociais. Finalmente, considera-se o ponto mais discutível dessas concepções o fato de não serem embasadas por teorias de comportamento linguístico (Megale, 2005, p. 05-06).

A interação e o dinamismo das relações sociais, bem como a interação entre língua e cultura são elementos que justificam a inviabilidade de se partir de concepções unidimensionais do bilinguismo.

Ademais, acerca da educação bilíngue, no que diz respeito ao uso do termo em diversos contextos e conceptualizações, não é diferente. Não é à toa que Mackey (1972) vai propor uma tipologia de programas de educação bilíngue, “abrangendo desde a educação monolíngüe na língua da população de minoria linguística, à educação bilíngüe em ambas as línguas e também a educação monolíngüe na língua da população dominante” (Mackey, 1972, apud Grosjean, 1982, p. 208). Por sua vez, Hamers e Blanc (2000, p. 189) conceptualizam a educação bilíngüe como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”.

Nesse sentido, para Hamers e Blanc (2000), a experiência bilíngüe deve considerar a valorização de ambas as línguas e, como isso deve ser efetivado é uma das metas daqueles que planejam a educação bilíngüe. Por isso, devem ser claros os objetivos, o programa que vai ser seguido e de que modo tais objetivos serão abordados em cada caso. Por sua vez, Baker (2006), citado por Salgado *et al.* (2009, p. 8045) situa conceitualmente a Educação Bilíngüe como “um problema, um direito e uma fonte”. Isso porque, se trata de “um problema linguístico, um direito básico do ser humano e uma fonte de enriquecimento cultural, de ascensão econômica e social e de aquisição de cidadania” (Pretini Júnior, 2021, p. 63).

Como há inúmeras conceptualizações de educação bilíngüe, essas indefinições, para Megale (2019), se devem ao fato de que inúmeras concepções de língua/linguagem podem ser mobilizadas em cada caso, o que faz com que indefinidas sejam as conceptualizações de educação bilíngüe daí adjacente. Por isso, a autora se apoia em Hamers e Blanc

(2000), para afirmar que se deve considerar as diversas organizações no âmbito escolar em que duas ou mais línguas compõem o planejamento e a execução dos conteúdos ministrados. No entanto, não pode se efetivar de qualquer jeito: ela situa que deve haver um desenvolvimento multidimensional de duas ou mais línguas, considerando-se uma abordagem que parta de um modo translíngue de ler o mundo a partir de tal instância educacional. Parte-se, portanto, de uma especificidade que não permite que uma língua se sobreponha à outra ou seja colocada como hierarquicamente superior ou inferior. Daí a necessidade de uma perspectiva translíngue.

Para Megale (2019), os sujeitos bilíngues se engajam e atribuem sentidos ao mundo à sua volta por meio da translinguagem¹, perspectiva esta em que duas ou mais línguas coabitam o mesmo espaço de interação. É preciso, também, que haja uma sensibilização intercultural, porque as relações sociais são construídas histórica e discursivamente (Megale, 2019). Isso porque, no mundo real das práticas de linguagem, há discriminação e hierarquização de determinados grupos sobre outros, e também há relações de poder que incidem sobre grupos específicos. Por isso, a educação bilíngue deve viabilizar o encontro com saberes e conhecimentos culturais diversos, via instauração de um respeito mútuo entre as culturas, rumo à construção de relações equânimes entre os sujeitos.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa documental porque esta investigação recorre a fontes documentais escritas, para proceder o gesto analítico partindo de uma motivação conceitual previamente estabelecida. Desse modo, a análise documental visa investigar qual a compreensão de internacionalização de Educação Básica a partir dos documentos orientadores da Política de Educação Bilíngue da Rede Pública Municipi-

1 Megale e Rocha (2021, p. 7) mencionam que o termo foi cunhado “em galês - trawsieithu - por Cen William, na década de 1990, e tem suas raízes no campo da educação bilíngue, a fim de caracterizar, grosso modo, um processo de integração entre atividades produtivas e receptivas em diferentes línguas nomeadas”

pal de Ensino de Blumenau. Trata-se, portanto, de dados e informações que serão tratados científica e analiticamente.

Esse tratamento será realizado a partir dos conceitos de educação bilíngue e de internacionalização na educação básica, porque tais conceitos são a base da análise empreendida sobre os dados documentais.

Contexto de universo da pesquisa

A Educação Bilíngue na Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau foi criada por meio do Decreto nº 11.850/2018 e da Resolução CME/Blumenau nº 01/2018, estabelecendo normas para a oferta da Escola Bilíngue em escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Na ocasião, foram escolhidas duas escolas em bairros distintos do município para a implementação da Educação Bilíngue. Na EM Bilíngue Erich Klabunde foi escolhida como língua adicional o alemão, haja vista ser a língua de imigração e patrimônio cultural do município. Na EBM Bilíngue Professor Fernando Ostermann foi escolhido o inglês, por ser considerada a língua franca perante a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

Ao longo de 2019, anunciou-se a ampliação da Educação Bilíngue na Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau para mais 9 escolas considerando-se que tal efetivação esteve voltada para o ano seguinte: 1 escola em alemão/português, 7 escolas em inglês/português e 1 escola em português/língua brasileira de sinais (Libras). Nesse sentido, a ampliação para a Libras ocorre numa perspectiva de língua adicional, uma vez que a escola em que foi implantada tem, majoritariamente, estudantes ouvintes. Após divulgar tal ampliação, a PMB publicizou o Decreto nº 12.369/2019 – Dispõe sobre a criação do Programa “Escola Bilíngue” no Sistema Municipal de Ensino de Blumenau. Nesse sentido, a PMB também publicizou o Decreto nº 12.886/2020 – Dispõe sobre a Educação Bilíngue no Sistema Municipal de Ensino de Blumenau e a Lei nº 8956/2020 – que dá nova denominação às Escolas participantes da Educação Bilíngue e dá outras providências.

Posteriormente, em 2021, a Prefeitura de Blumenau, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), lançou o Currículo

da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau, documento orientador de práticas para as Escolas pertencentes à Rede Pública. No referido Currículo, consta um capítulo sobre a Educação Bilíngue que servirá como documento de análise neste artigo.

Ademais, ainda no ano de 2021, a PMB divulgou uma nova ampliação da Educação Bilíngue para mais sete escolas: 2 escolas em alemão/português e 5 escolas em inglês/português. Finalmente, o CME Blumenau homologou a Resolução nº 06/2022 – Revoga a Resolução nº 01/2018 e estabelece normas para a oferta da Educação Bilíngue nas Instituições de Ensino pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Blumenau.

Diante de tais considerações, até 2023, a Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau tem 18 Escolas Bilíngues, com uma média de 127 turmas com 2067 estudantes atendidos nesta organização de ensino.

O Currículo da educação básica do sistema municipal de ensino de Blumenau

O Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Blumenau foi lançado pela Prefeitura Municipal de Blumenau, por meio da Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2021. O documento curricular foi realizado a partir das discussões e formações com os professores, coordenadores pedagógicos e gestores das Instituições de Ensino ao longo dos anos de 2019 e 2020. Trata-se de um documento orientador de práticas para as Escolas pertencentes à Rede Pública, no que diz respeito às modalidades educacionais da localidade vigentes. Desse modo, a última subseção do referido documento tem o seguinte título “Organização de ensino: educação bilíngue”. É esta subseção que vamos analisar neste trabalho. Inicialmente, é situado que,

[c]om o objetivo de contemplar aspectos inerentes à globalização, à inclusão social da cultura surda e à **preservação das tradições culturais germânicas**, presentes na cidade e na região, o Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau, na Rede Muni-

pal de Ensino de Blumenau, oferta a **Educação Bilingue com as línguas adicionais**: Língua Inglesa, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que, mesmo sendo língua oficial no Brasil, neste contexto será trabalhada como língua adicional, uma vez que o público-alvo é o estudante ouvinte, e Língua Alemã, a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental. Cabe às Instituições de Ensino da Rede Privada pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Blumenau definirem, em acordo com a Resolução da Educação Bilingue aprovada pelo Conselho Municipal de Educação (CME-Blumenau), a língua adicional a ser ofertada e a partir de que fase educacional vão oferecê-la (Blumenau, 2021, p. 435, grifo nosso).

É importante situar que, em um primeiro momento, a educação bilíngue de Blumenau aparece com o objetivo de incluir sujeitos que interagem a partir de determinada língua e preservar culturas diferentes daquelas que são advindas da língua portuguesa, que é o idioma oficial do Brasil. É nesse aspecto que podem ser situados os exemplos locais, como Libras e Alemão.

Pode-se destacar que a proposta de educação bilíngue de Blumenau está de acordo com a definição de Harmers e Blanc (2000, p. 189) para quem a educação bilíngue é pensada como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”. Nesse sentido, é interessante notar a aparição do termo línguas adicionais, já que há uma minoria linguística que está sendo considerada, no sentido de que a incorporação de tais objetos linguísticos podem promover uma inclusão desses sujeitos em práticas translíngues, ao mesmo tempo em que se busca inserir sujeitos no contexto de uso dessas línguas. Posteriormente, o referido documento apresenta o viés teórico do qual se parte para a conceptualização de educação bilíngue e situa tal conceito. Vejamos:

A Educação Bilingue é uma organização de ensino em que os objetos de conhecimento que compõem **os diversos componentes curriculares são trabalhados, concomitantemente**, na Língua Portuguesa e em uma língua adicional. 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. Partindo de um viés da **teoria Histórico-Cultural**, é possível afirmar que, a partir das interações humanas, a sociedade opera transformações no âmbito de sua cultura (Blumenau, 2021, p. 435, grifo nosso).

Pensando na definição de educação bilíngue mobilizada por Megale (2019), situa-se a necessidade de duas ou mais línguas coabitarem o mesmo espaço de interação, o que deve ocorrer nas instituições de Blumenau para as quais tal política pública se volta. Entretanto, não se trata de apenas haver a coexistência de duas ou mais línguas para que a educação bilíngue ocorra. Tanto é que Megale (2019) vai mencionar que a educação bilíngue deve viabilizar o encontro com saberes e conhecimentos culturais diversos, via instauração de um respeito mútuo entre as culturas, rumo à construção de relações equânimes entre os sujeitos, conforme mencionado anteriormente.

Megale e Liberali (2020, p. 68) mencionam que devem ser considerados, no âmbito da educação bilíngue, “todos os meios pelos quais os sujeitos interagem com o mundo, e compreendem e vivem aspectos linguísticos, culturais, emocionais e sociais”. Isso significa que a multiplicidade de aspectos oriundos das vivências humanas precisam ser considerados em propostas de educação bilíngue, da mesma forma como, no referido documento, é citado que “a partir das interações humanas, a sociedade opera transformações no âmbito de sua cultura”. São essas transformações que precisam ser abarcadas e outras ainda precisam ser instauradas, no sentido de não subalternizar nenhuma língua ou cultura às demais ou, ainda, horizontalizar currículos, ao invés de integrar as línguas em propostas equânimes de ensino.

No excerto mencionado anteriormente, pode ser notada a presença de uma concepção de língua/linguagem que está associada à perspectiva histórico-cultural, já que são consideradas as relações entre as línguas e o fato de que a sociedade “opera transformações no âmbito de sua cultura”. Por isso, há, inclusive, uma diferenciação entre a educação bilíngue e o ensino tradicional, em que a língua adicio-

nal é pensada via implementação de ações horizontalizadas de ensino, subalternizando-se práticas e inviabilizando o trabalho que parte das relações entre línguas e culturas, que é o objetivo da educação bilíngue do município estudado.

Em termos práticos, a organização da educação bilíngue no currículo municipal de Blumenau se viabiliza, portanto, da seguinte forma:

[...] adotam-se na Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau as seguintes organizações de ensino de Educação Bilíngue: **1) currículo integrado** – Língua Alemã ou Língua Inglesa –, em que o trabalho pedagógico é desenvolvido, concomitantemente, em dois idiomas: a Língua Portuguesa e uma língua adicional; **2) currículo integrado por itinerância** – Língua Brasileira de Sinais –, em que o trabalho pedagógico com a segunda língua é oferecido em diferentes momentos de modo a abranger todos os componentes curriculares; **3) currículo adicional** – Língua Alemã ou Língua Inglesa –, em que há a ampliação da carga horária ofertada para a segunda língua no contraturno escolar com atividades complementares nas áreas das Artes e Tecnologias. As organizações de ensino da Educação Bilíngue objetivam um trabalho em que a Língua Portuguesa e a língua adicional estejam integradas e exerçam **função social** (Blumenau, 2021, p. 436, grifo nosso).

Pode-se notar que, nos excertos mobilizados, o conceito de línguas adicionais não aparece, portanto, para diminuir ou menosprezar determinada língua em relação à outra. Pelo contrário, emerge no sentido de que duas ou mais línguas possam vir a coabitar o mesmo espaço de leitura de mundo dos estudantes bilíngues, já que o currículo é pensado a partir da existência simultânea, concomitante, de ambas as línguas no sistema educacional em questão.

A pesquisadora colombiana Anne-Marie Truscott de Mejía, ao assinar o prefácio para a obra *Desafios e práticas na educação bilíngue, vol. 2* (Megale, 2020), menciona que a educação bilíngue precisa ser pensada como algo transversal no currículo, e não como algo que diz respeito somente ao departamento da língua inglesa. Tal acepção está presente no documento analisado, visto que é mencionado no excerto acima que “o trabalho pedagógico com a segunda língua é oferecido em diferentes

momentos de modo a abranger todos os componentes curriculares”. Daí a implicação transversal, já que a língua adicional não é pensada de modo desarticulado dos demais componentes curriculares que compõem a organização da estrutura (e da prática) de ensino em questão. Não é à toa que anteriormente havia sido mencionado que a ofertada da educação bilíngue se dá “de maneira horizontal aos demais componentes curriculares, pois passa a integrá-los”, já que essa horizontalização dá lugar à integração dos componentes curriculares, por meio da transversalidade.

O uso do termo “integrado” faz com que se mobilize a noção de que há integração de duas línguas coabitando o mesmo espaço, concomitantemente, para que elas integrem o currículo educacional. Por isso, o que varia é se essa integração se dá de modo absoluto –, no caso de ser mobilizada em todos os momentos, – ou se, no caso de Libras, por exemplo, passa a ser ofertado em diferentes momentos, de modo a fazer parte de todos os componentes curriculares. O currículo adicional, por sua vez, considera a ampliação da carga horária, estabelecendo-se no contraturno, no caso da língua alemã ou da língua inglesa. Nesse último caso, as atividades são vistas como sendo complementares e, diferente dos casos anteriores, se voltam para um segmento específico: Artes e Tecnologias, ao invés de serem situadas em todos os componentes curriculares.

É interessante notar como a expressão “função social” emerge após haverem sido situados os elementos de oficialização do currículo bilíngue. Ora, pode ser notado que, anteriormente, foi mencionado que a teoria Histórico-Cultural constitui uma das bases da Educação Bilíngue em Blumenau. Desse modo, se os seres humanos transformam a cultura e modificam-se uns aos outros por meio da cultura, exercer uma função social sobre sujeitos significa ir ao encontro de perspectivas integradoras de conhecimento, que coadunem com a interculturalidade, via mobilização da translíngua. Por isso, falar em internacionalização na educação básica e em educação bilíngue são ações que se voltam para o âmbito da socialização dos indivíduos, mas, também, para efeitos práticos na vida comum de sujeitos bilíngues, para que não apenas aprendam uma nova língua, mas para que passem a situar-se no mundo de forma não excludente, numa visão integradora de culturas e vidas em movimento.

Palavras inconclusivas

Refletir sobre educação bilíngue requer que se volte para o contexto das práticas em que sujeitos de diferentes culturas e línguas específicas coabitam o mesmo espaço de interações sociais. Desse modo, investigar acerca de documentos oficiais permite que seja visualizado como as culturas modificam os seres humanos e podem ser transformadas por ela. Daí a importância de um trabalho em andamento como este, situado no âmbito da investigação sobre o efeito do discurso dos textos oficiais em torno de uma concepção específica de línguas e de culturas que a tomem como instâncias integradoras da educação bilíngue.

Assim, ao analisar o documento intitulado Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau, nota-se que este contém uma definição específica de educação bilíngue e volta-se para a questão intercultural, de modo que a integração de conhecimentos no currículo municipal possa resultar em práticas translíngues, ao invés de se voltar, nos moldes de um ensino tradicional, para a horizontalização de conteúdos e para a hierarquização de línguas.

Vale destacar que, no âmbito da internacionalização na educação básica e da educação bilíngue, trata-se de conceitos ainda em construção. O que há em comum é o exercício da cidadania crítica e global que aparece, portanto, nos documentos oficiais nacionais e no documento local mencionado neste trabalho. No que diz respeito à educação bilíngue, a partir de iniciativas mais amplas ou mais locais, pode-se situar que este se volta para a questão de garantir o direito linguístico (UNESCO, 1996) e o direito de aprendizagem a todos os sujeitos. Desse modo, a educação bilíngue e a internacionalização na educação básica são pensadas como instâncias em fase de implementação. Portanto, neste texto, quase não foi utilizado o termo “da educação básica”. Isso porque tal expressão remete a um acabamento, e reiteraria experiências já concretizadas. No entanto, como a proposta de educação bilíngue de Blumenau é resultado de um esforço que demanda tempo para sua concretização e está passível de reformulações em relação ao contexto das práticas (a nível de efetivação de práticas de educação bilíngue), utilizou-se, majoritariamente, o termo “na educação”, reiterando-se a perspectiva

de que tanto a educação bilíngue quanto a internacionalização na educação básica são conceitos em construção e resultam em experiências de (re)elaboração contínuas.

É preciso reiterar, então, que o Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau foi realizado a partir das discussões e formações com os professores, coordenadores pedagógicos e gestores das Instituições de Ensino ao longo dos anos de 2019 e 2020 e lançado no ano de 2021. Posteriormente, a nível nacional, foram lançados dois documentos oficiais intitulados “Parâmetros Nacionais para a Internacionalização na Educação Básica no Brasil” (Brasil, 2022b) e “Internacionalização na Educação Básica: Práticas no Contexto Brasileiro” (2022a). Embora sejam datados de 2022, os documentos orientadores nacionais se originaram a partir de discussões entre especialistas em diversas temáticas que contribuíram para a internacionalização na educação básica entre os anos de 2021 e 2022, cujo foco foi o contexto brasileiro e os desafios daí advindos. Entretanto, isso não quer dizer que as discussões contidas nos documentos atuais não tenham aparecido no documento de Blumenau. Tal afirmação se deve ao fato de que, no que diz respeito às ponderações acerca da internacionalização na educação básica, identifica-se que uma das premissas relacionadas ao tema é a formação do cidadão global, visando que este compreenda a existência de culturas e identidades diversas em meio a uma sociedade multicultural, a fim de que os sujeitos possam se engajar no âmbito da transformação de diferentes realidades a partir desse viés. O conceito de educação bilíngue, também em construção, parte dessas considerações, visto que se volta para a oferta de ensino bilíngue desde o início do percurso formativo do estudante, e não apenas em cursos de imersão ou na educação de adultos, por exemplo.

Assim, no documento de Blumenau, são mobilizados os termos “função social”, enfoque “multicultural e interdisciplinar”, além de ser mencionado que “a sociedade opera transformações no âmbito de sua cultura”. No caso de haver uma função social, ela parte da desconstrução de um sujeito individualista que não percebe a importância de respeito à diversidade multicultural existente no mundo. Por sua vez, os documentos oficiais brasileiros (Brasil, 2022a; 2022b) sinalizam a importância

de pensar a internacionalização do ensino e da aprendizagem e a educação bilíngue partindo da formação inicial dos estudantes na instituição de ensino. Desse modo, a internacionalização e a educação bilíngue não podem ser algo relegado apenas aos adultos, já que podem ser inseridas, desde cedo, a indivíduos em fase de escolarização. Ademais, todos os documentos mencionados neste trabalho partem da premissa de que todo tipo de educação e de formação – sobretudo, neste caso, relacionado à internacionalização – deve sempre começar no início do percurso formativo – na Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental.

Nota-se, então, que há seções específicas nos parâmetros nacionais, associadas à complexidade do tema. Tem-se seções destinadas a elementos como: formação conceitual da internacionalização na educação básica, formação de professores, estratégias para a internacionalização na educação básica, além da apresentação de premissas para avaliação e monitoramento de iniciativas desse gênero. Por sua vez, o contexto brasileiro é mencionado a partir de práticas existentes no documento “Internacionalização na Educação Básica: Práticas no Contexto Brasileiro”, em que são mencionados desafios a partir de experiências regionais situadas no âmbito brasileiro.

Nesta pesquisa, foram apresentadas discussões acerca de Blumenau e a educação bilíngue. Desse modo, cabe ressaltar que o modo como é vislumbrado, no texto, o Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau, em especial, na parte destinada à educação bilíngue, é possível apreender estratégias e uma compreensão de que esta organização de ensino pode ser vislumbrada como uma possibilidade de Internacionalização na Educação Básica, haja vista os conceitos explorados pelos autores e descritos nos documentos oficiais para a Rede Pública Municipal de Ensino. Por conseguinte, pode-se afirmar que este trabalho parte de uma investigação maior que busca compreender como tais políticas são ressignificadas a partir do contexto das orientações curriculares concatenadas a discussões mais amplas (em caráter nacional, por exemplo, como no caso dos documentos oficiais brasileiros mencionados).

Referências

- ALTBACH, P.; KNIGHT, J.. The internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, v. 11 n. 3/4, p. 290 –305, 2007.
- AZEVEDO, J. M. L. *A educação como política pública*. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas. São Paulo: Editora Autores Associados, 1997.
- BLUMENAU. *Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau*. Blumenau: Secretaria Municipal de Educação, 2021.
- 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 Professor Fernando Ostermann: Prefeitura Municipal de Blumenau, 2018.
- BLUMENAU. *Decreto Nº 12.369, de 14 de outubro de 2019* - Dispõe sobre a criação do programa “Escola Bilíngue” no Sistema Municipal de Ensino de Blumenau. Blumenau: Prefeitura Municipal de Blumenau, 2019.
- BLUMENAU. *Decreto Nº 12.886, de 23 de outubro de 2020* - Dispõe sobre a Educação Bilíngue no Sistema Municipal de Ensino de Blumenau. Blumenau: Prefeitura Municipal de Blumenau, 2020.
- BLUMENAU. *Lei Ordinária Nº 8.956, de 10 de dezembro de 2020* - Dá nova denominação às escolas da Rede Municipal participantes da Educação Bilíngue e dá outras providências: Prefeitura Municipal de Blumenau, 2020.
- BLUMENAU. *Lei Ordinária Nº 8.699, de 16 de abril de 2019* - Dá nova denominação à Escola Municipal Erich Klabunde e à Escola Básica Municipal Professor Fernando Ostermann e dá outras providências: Prefeitura Municipal de Blumenau, 2019.
- BLUMENAU. *Resolução CME Nº 01, de julho 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. Blumenau: Conselho Municipal de Educação, 2018.
- BLUMENAU. *Resolução Nº 006/2022/CME/Blumenau* - Revoga a Resolução nº 01/2018 e estabelece normas para a oferta da educação bilíngue nas instituições de ensino pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Blumenau. Blumenau: Conselho Municipal de Educação, 2022.

- BRASIL. Internacionalização na Educação Básica: Práticas no Contexto Brasileiro. Brasília: Ministério da Educação, 2022a.
- BRASIL. *Parâmetros Nacionais para a internacionalização na educação básica no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação, 2022b.
- CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *DELTA*, v. 15(spe), p. 385-417, 1999.
- DIDRIKSSON, A.; GAZZOLA, A. L. Prefácio. In: UNESCO. *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008.
- FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas (IPEA)*, Brasília, 21, 211-259, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.
- GROSJEAN, F. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.
- HARMERS, J.; BLANC, M. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- LEASK, B. *Internationalizing the curriculum*. New York: Routledge, 2015.
- LEFFA, V. J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. *Revista Contexturas/Ensino Crítico da Língua Inglesa*, São Paulo, v. 4, p. 13-24, 1998.
- LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014.
- MACHADO, J. Políticas públicas e direitos sociais: Tropeços da democracia em tempos de cidadania. In: NAJJAR, Jorge. *Políticas públicas em educação (e outras nem tanto)*: cidadania, trabalho docente e identidade. Niterói: Intertexto, 2012. p.11-20.
- MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-49, jan./abr. 2006.
- MEGALE, A. H. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – REVEL*, v. 3, n. 5, p. 01-13, ago. 2005.
- MEGALE, A. H. Educação bilíngüe de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. *The Specialist*, v. 39, n. 02, 2018.

- MEGALE, A. H. (Org.). *Educação Bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.
- MEGALE, A. H.; LIBERALI, F. C. As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a educação multilíngue. *Revista X*, v. 15, n. 1, p. 55-74, 2020.
- MEGALE, A. H.; ROCHA, C. H. (2021). Translinguagem e seus atravessamentos: dos entendimentos conceituais e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460x202151788>
- MEJÍA, A. T. de. Prefácio. In: MEGALE, Antonieta Heyden. *Desafios e práticas na educação bilíngue*. Vol. 2. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.
- OZGA, J. *Investigação sobre políticas educacionais*. Porto: Porto Editora, 2000.
- PRETINI JÚNIOR, A. Performance construindo o vir a ser: o sarau escolar como palco de desenvolvimento In: MEGALE, Antonieta Heyden (Org.). *Educação Bilíngue: como fazer?* São Paulo: Fundação Santillana, 2021. p. 63-76.
- SALGADO, A. C. P. et al. Formação de professores para a educação bilíngue: desafios e perspectivas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9, ENCONTRO SUL-BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3, 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2009. p. 8042-8051.
- SOUZA, C. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. *Políticas Públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora da Fiocruz, 2012.
- SOUZA, M. M. M. F. de; PERREIRA, T. C. A. S. Política linguística e política pública: uma proposta de interseção teórica. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 38, p. 168-184, jan./jun. 2016.
- THIESEN, J. S. Internacionalização dos currículos na Educação Básica: Concepções e contextos. *Revista e-Curriculum*, v. 15, n. 4, p. 991-1017, 2017.
- THIESEN, J. S. Quem girou as chaves da internacionalização dos currículos na educação básica? *Educação em Revista*, v. 34, p. 1-20, 2018.
- THIESEN, J. S. Políticas curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. *Educação e Pesquisa*, v. 45, 2019.
- TUDE, J. M. Conceitos gerais de políticas públicas. In: ____; FERRO, D. dos S.; SANTANA, F. P. *Políticas Públicas*. Curitiba: IESDE BRASIL, 2010.

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em: 15 dez. 2023.

WIT, H. *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe*: a historical, comparative and conceptual analysis. Boston: Library of Congress, 2002.



CAPÍTULO 4

Desbravando possibilidades na Educação Bilíngue Pública em Blumenau/SC: Escola Básica Municipal Bilíngue Professor Fernando Ostermann

Carla Fonseca (EBMB Professor Fernando Ostermann-Blumenau)

Simone Janice Bretzke Probst (EBMB Professor Fernando Ostermann-Blumenau)

Cyntia Bailer (FURB)

Katiúscia Raika Brandt Bhiringer (FURB)

Raquel Siqueira Buonocore (FURB)

Eduardo Schiller (FURB)

Primeiros passos

Blumenau está localizada no Vale do Itajaí, em Santa Catarina, ao sul do Brasil. Fundada em 1850 pelo filósofo alemão Dr. Hermann Bruno Otto Blumenau. A cidade tem, desde o início de sua colonização, a preocupação com a educação bilíngue de seus cidadãos. De acordo com Luna (2009) no documento das *Diretrizes para as Escolas Particulares, mistas ou de ambos os sexos de subsídios do Governo Imperial*, organizado pelo Doutor Blumenau em 1876, eram disciplinas ministradas à época na cidade:

primeiras bases para educação cristã e moral, leitura, escrever, sistema de pesos e medidas do Império, sistema decimal, língua nativa assim como o idioma pátrio do aluno, conhecimentos gerais de ciências naturais, geografia e história, as duas últimas matérias relativas ao Brasil (Luna, 2009, p.5).

Nessa direção, o ensino da língua alemã e da língua portuguesa era realidade nas escolas da, então, Colônia Blumenau. Manter a língua alemã e aprender a língua portuguesa permitiu a interação entre a população e a comunicação entre os dois países. O sucesso da colônia fez parte do cotidiano escolar, do engajamento entre as comunidades e das metas da administração pública à época.

O movimento de nacionalização promovido pela Era Vargas silenciou as línguas dos imigrantes nas escolas, igrejas e ruas. A língua portuguesa passou a ser admitida e obrigatória nas escolas. Entretanto, práticas de silenciamento e de violência simbólica que foram preconizadas pelos projetos nacionalizantes não apagaram totalmente a presença da língua alemã na cidade. Resquícios da cultura e da língua alemã sobrevivem dentre as comunidades blumenauenses, e por meio disso, é possível resgatar aspectos identitários e de memória, como o ensino de língua alemã, que move ações do poder público municipal (Probst; Fistarol; Pottmeier, 2019).

O que outrora fora uma ameaça à identidade nacional, hoje é entendido como direito, a partir da diversidade, pluralidade linguística e cultural. A implementação do projeto Escolas Bilíngues assume

a língua de herança, como minoritária, pelo seu lugar de fala, pela preservação de contextos, hábitos e culturas. Comunicar-se em mais de uma língua amplia os horizontes de aprendizagem e promove mobilidade social, logo crescimento econômico às comunidades locais. Então, o governo municipal, amparado pela legislação nacional e impulsionado pelos ventos do crescimento econômico, vem investindo na proposta de educação bilíngue com 18 unidades de Ensino Fundamental (em 2023, dado da Secretaria Municipal de Educação).

Das 18 escolas bilíngues municipais, quatro são do par linguístico português-alemão; uma de português-libras; e 13 de português-inglês. A escolha pelo alemão deve-se à colonização, à necessidade de valorização e ampliação dos conhecimentos acerca da língua usada pelos descendentes. Ademais, entende-se que ensinar Libras a não surdos é meio de garantir maior participação e inclusão da comunidade surda. Já a língua inglesa, língua franca de comunicação, permite a interação entre falantes de diferentes países e culturas, conforme recomenda a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Blumenau conta, conforme o censo de 2022 (IBGE, 2023), com 361.261 habitantes, com renda per capita de 2,9 salários mínimos. Com uma economia diversificada, Blumenau tem visto o setor de tecnologia se expandir e hoje é “responsável por 23% da receita total de serviços no município em 2022” (Blumenau, 2023). As novas demandas trazidas pela diversificação da economia, antes dominada pela indústria têxtil, trouxeram consigo a necessidade de profissionais altamente qualificados e que falem mais de uma língua.

Contudo, é importante salientar, que as iniciativas municipais em torno da implementação da educação bilíngue nas escolas assumem diferentes vieses. Dentre a lista de benefícios da aprendizagem de uma segunda língua, é fato que as recorrências incidem sobre os arranjos produtivos voltados ao mercado de trabalho e à vida acadêmica. É inegável tal assertiva, porém, enfatiza-se que aprender ao menos um outro idioma nos permite uma educação linguística que envolve aspectos socioculturais de ampliação do nosso conhecimento de/sobre linguagem em interface a experiências comunicativas que vivenciamos (Bagno; Rangel, 2005; Jordão, 2018).

Ademais, aprender um novo idioma, se relacionar com aspectos multiculturais nos oportunizam experiências que podem nos dar instrumentos para interpretar nossa realidade. A intersecção entre as diferentes línguas na implementação da Escolas Bilíngues demonstram uma concepção de linguagem que preconiza práticas sociais, a partir da esfera escolar e pela constituição desse espaço na/pela relação com os docentes, com os colegas de sala, com os demais profissionais, ou seja, no viés da perspectiva histórico-cultural com ênfase nos letramentos.

Além disso, é importante destacar que o aprendizado de línguas adicionais impacta positivamente o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Pesquisas recentes reforçam a contribuição da aprendizagem de línguas adicionais para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, que além do domínio linguístico, implicam nas funções executivas, de memória e atenção como determinantes para o sucesso escolar (Finger; Brentano; Fontes, 2018). É importante destacar que os autores deste capítulo pesquisam sobre o assunto e também participam de uma das ações do projeto de pesquisa “Ensino bilíngue na rede pública: currículo, materiais, práticas, desafios, formação de professores e aprendizagens” (UEL - Chamada CNPq/MCTI/FNDCT N°18/2021), o qual tem reunido quinzenalmente gestores, pesquisadores e participantes de escolas bilíngues públicas do país.

Nesse contexto, as escolas bilíngues públicas municipais em Blumenau atendem, hoje, a um desejo e uma necessidade da comunidade blumenauense. É uma amostra da valorização da cultura de seus antepassados, enquanto a cidade se posiciona e atua num mundo globalizado e mais inclusivo.

Traçando rotas

No ano de 2018, a Prefeitura Municipal de Blumenau delegou para a Secretaria Municipal de Educação, o desafio de planejar a criação do programa de educação bilíngue para a Rede Municipal de Ensino de Blumenau (RMEB). Iniciou-se uma jornada de estudos para compreender o bilinguismo e suas implicações, bem como implementar práticas

pedagógicas em escolas municipais de Ensino Fundamental que viabilizassem a aprendizagem da língua adicional.

Optou-se, na ocasião, pela implantação em duas escolas-piloto, Escola Básica Municipal Professor Fernando Ostermann, com o par linguístico português-inglês e Escola Municipal Erich Klabunde, com português-alemão. Nesse sentido, como forma de respaldar a implantação das escolas, coube ao Poder Público Municipal, bem como ao Conselho Municipal de Educação (CME), a emissão de documentos normativos que, de fato, garantem legalmente as decisões até então somente pedagógicas. Assim, em meados de julho de 2018, o plenário do CME aprovou a Resolução CME Nº 01/2018, que *“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”*.

Necessário destacar que, após quatro anos de vigência da Resolução Nº 001/2018, esta foi revogada pela Resolução Nº 006/2022, atualmente ainda em vigência. Ato contínuo, em 16 de abril de 2019, foi homologada a Lei Ordinária Nº 8.699, de 16 de abril de 2019. A Lei dá nova denominação a ambas escolas, que passam a vigorar com as seguintes nomenclaturas: Escola Básica Municipal Bilíngue Professor Fernando Ostermann e Escola Municipal Bilíngue Erich Klabunde.

Na escola Fernando Ostermann, em 2019, uma escola de idiomas ofereceu aulas de inglês aos funcionários da cozinha e serviços de limpeza e zeladoria, sem custos. As aulas aconteceram dentro da instituição durante o horário de trabalho. Os professores que estivessem em hora-atividade puderam participar dessa atividade. Nem mesmo a pandemia de Covid-19 afastou os profissionais das escolas bilíngues das formações tão essenciais à implementação das novas práticas em sala de aula.

As novas escolas e turmas que se somaram ao programa de educação bilíngue em 2020 fizeram seus encontros formativos através de videoconferências. Procurou-se manter a frequência dos encontros e o espaço para compartilhamento de experiências, aprendizados e dúvidas. Em 2021, as videoconferências foram paulatinamente sendo substituídas por encontros presenciais. As aulas, na mesma plataforma usada com os estudantes, permitiram o acesso às propostas de leitura

e reflexão sobre as novas práticas pedagógicas, bem como o compartilhamento dos planejamentos e resultados.

Nos anos que se seguiram as formações em serviço para professores pedagogos e de língua adicional passaram a ser menos frequentes devido à mudança no regime de trabalho. Os professores passaram a assumir duas turmas, uma no período matutino e outra no vespertino, assim os encontros presenciais e a distância ocorrem na hora-atividade (7 horas/aula semanais).

Nesse sentido, a implementação das escolas bilíngues na rede municipal de Blumenau vem acontecendo de forma gradativa, a cada ano uma nova turma é incorporada ao programa. Assim, em 2019 a primeira turma do 1º ano do Ensino Fundamental começou os trabalhos dentro da proposta de educação bilíngue. Hoje, as escolas piloto atendem as turmas do 1º ao 5º ano. Outras instituições de ensino do município foram abraçadas pelo programa nos anos seguintes. A falta de professores de língua adicional tem postergado a expansão do programa para até 60% das escolas, meta inicial da administração municipal. A formação de professores bilíngues é um desafio para o qual se vem procurando solução com parcerias entre Estado, município e universidade.

No período de 2018 a 2020 os professores que atuavam nas turmas bilíngues tinham o turno da manhã dedicado ao planejamento e aos estudos para compreender e aprender sobre bilinguismo, educação bilíngue e estratégias em CLIL (*Content and Language Integrated Learning* - Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem). No turno da tarde trabalhava-se com os estudantes. Atualmente todos trabalham um turno com cada turma, tendo 7 aulas por semana de HAE (Hora-atividade Externa) para planejamento e estudo.

No que se refere ao CLIL, Coyle, Hood e Marsh (2010, p. 1, nossa tradução) afirmam que o

CLIL é uma abordagem educacional com foco duplo, onde uma língua adicional é utilizada para o ensino e aprendizagem tanto de língua quanto de conteúdo. Isto é, no processo de ensino/aprendizagem, existe um foco não apenas no conteúdo, e não apenas na língua, ambos estão interligados. Mesmo se a ênfase for maior em um do que em outro em um determinado momento. CLIL não é uma nova forma

de ensino de línguas, também não é uma nova forma de ensino de conteúdo. É uma fusão inovadora de ambos.

Ainda vale ressaltar que o CLIL emerge como uma metodologia crucial no cenário educacional atual, em especial na educação bilíngue. No entanto, é essencial reconhecer que o CLIL é apenas uma entre diversas abordagens possíveis para o ensino de língua adicionais. Faz-se necessária a adaptação da metodologia às singularidades de cada contexto educacional, cada sala de aula e cada situação específica. Cada ambiente pedagógico demanda uma consideração minuciosa das necessidades dos estudantes, dos objetivos educacionais e das características culturais locais. Essa abertura e flexibilidade são fundamentais para garantir experiências educacionais enriquecedoras e eficazes.

Ponto de partida

Figuras 1 e 2 – Escola Básica Municipal
Professor Fernando Ostermann





Fonte: Acervo da escola, 2023.

A Escola Básica Municipal Professor Fernando Ostermann, representada na figura 1, recebe esse nome como homenagem ao primeiro professor graduado a atuar na cidade de Blumenau. Sua vinda da Alemanha foi um dos muitos esforços da comunidade para garantir educação de qualidade à sua população nos idos de 1853. Fundada em 2 de setembro de 1954, sob o nome de “Escola Isolada Professor Fernando Ostermann”, a Escola Básica Municipal Bilíngue (EBMB) Professor Fernando Ostermann situa-se no bairro Boa Vista, próximo ao Centro. Boa Vista porque do alto do morro se tem uma linda vista da cidade, lugar tranquilo, predominantemente residencial, cujo ponto de referência é o Museu da Água, primeira estação de tratamento da cidade que funciona até os dias atuais. A escola começou como uma casa que abrigava a moradia da professora Maria Zimmermann, e tinha uma única sala de aula. A professora exercia todas as funções na escola: gestão, docência, além de cozinhar e limpar.

Atualmente, a escola dispõe de vinte espaços, onde são desenvolvidas as atividades pedagógicas, administrativas, cozinha, manutenção e conservação. No período da manhã são atendidos aproximadamente 100 estudantes das turmas do 6º ao 9º ano, bem como as atividades

complementares do programa bilíngue ofertadas às turmas do 4º ano, 5º anos A e B. Os cerca de 100 estudantes do 1º ao 5º ano frequentam a escola no período da tarde.

A Escola Básica Municipal Bilíngue Professor Fernando Ostermann, em seu projeto político pedagógico, baseia-se na constante busca de fundamentações teóricas e práticas, visando o despertar crítico sobre as ideologias dominantes, construindo a própria filosofia, apoiando-se na verdade, posicionando-se de maneira justa e imparcial perante os fatos, buscando de forma democrática e participativa, alternativas para as demandas existentes. Tal compromisso se manifesta, por um lado, pelos princípios filosóficos, espirituais, éticos, sociais e históricos, administrativos e psicopedagógicos que a norteiam, por outro lado, pela compreensão que esta tem de categorias que embasam a prática educativa.

Além das atividades regulares, também são oferecidas aos estudantes atividades no contraturno escolar como clube de ciências, musicalização, dança, informática, além do atendimento psicopedagógico, paradesporto e esporte escolar. Para atendimento dos estudantes e manutenção de toda a estrutura institucional, são necessários hoje, ano letivo de 2023, 56 profissionais, entre professores, professores de apoio, coordenação, direção, psicopedagoga, secretário escolar, equipe de limpeza e cozinha. Destaca-se ainda, que em relação à implementação da proposta pedagógica bilíngue, somente os professores em língua adicional - ou seja, aqueles que trabalham diretamente com o componente curricular de 'inglês' - representam cerca de 20% do efetivo total de docentes.

Sobre essa assertiva é importante sinalizar, como escola pública municipal, que os profissionais que aqui atuam são contratados através de concurso ou seleção pública. Os concursos públicos são feitos para selecionar candidatos tanto para vagas permanentes (efetivação no quadro permanente) ou vagas temporárias (ACT - admissão em caráter temporário). As provas de concurso público atendem às regras de transparência do serviço público. A chamada/seleção pública é a oferta de vagas remanescentes a profissionais que não fizeram concurso, mas que atendem aos requisitos para o exercício da função. Além disso, estudantes dos cursos de licenciatura (Pedagogia ou Letras) podem ser contratados se houver demanda.

Em Blumenau, para atuar numa turma bilíngue é preciso ser pedagogo ou professor de língua adicional, ambos devem ser graduados. O professor pedagogo não precisa ter conhecimento da língua adicional, assim, como o professor de língua adicional não precisa ter conhecimentos sobre como trabalhar com estudantes do Ensino Fundamental I.

Nesse sentido, outro dado de impacto às práticas pedagógicas, parte da iniciativa da matriz curricular do curso de Letras da FURB (Universidade Regional de Blumenau) oferecer, desde os anos 2000, a disciplina de ‘Metodologia de Ensino da Língua Inglesa para Séries Iniciais’, na reforma curricular de 2022 nomeada *English for kids*. Essa oportunidade permite que os graduandos aprendam sobre aquisição da linguagem, aprendizagem de segunda língua, características do pensamento e comportamento infantil, estratégias metodológicas, entre outras vivências que corroboram com uma formação sólida e adequada às demandas da educação do século XXI. Apesar de não ser uma disciplina voltada para a educação bilíngue, seus conteúdos fornecem as bases para a continuidade dos estudos nessa temática.

Percursos da Gestão Escolar em uma Instituição de Ensino Bilíngue: desafios e possibilidades

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394/1996, a gestão de uma escola necessita atender as particularidades do seu corpo discente, porém, obrigatoriamente, precisa seguir a organização do Sistema de Ensino no qual está vinculada. Parte-se dos pressupostos da educadora Heloísa Luck (2009, p. 23), que escreve sobre as áreas de atuação da gestão escolar:

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

Dessa forma, ao gestor que atuava na EBMB Professor Fernando Ostermann em meados de 2018 - responsável pela efetividade das ações educacionais, contribuindo para a organização e conseqüentemente para a aprendizagem de todos os estudantes - coube imediatamente seguir o que a RMEB indicava, quando transformaram a escola em bilíngue. Assim, ao iniciar o ano letivo de 2019, tanto o gestor escolar, bem como a toda equipe pedagógica, seguiram as diretrizes da proposta pedagógica acima citada.

Isso implicava, e certamente ainda implica, na garantia da manutenção de um corpo docente que apresente formação inicial em língua inglesa, bem como que esses profissionais sejam falantes de uma língua adicional. Da mesma forma, cabe ao gestor, garantir que esses profissionais participem de formações continuadas em serviço, estimulando-os a se lançarem em outras frentes de formação, como por exemplo, participação em eventos, estágios, saídas técnicas de estudo e publicação de trabalhos.

Nesse sentido, cabe destacar que ao longo dos quase cinco anos de implantação da proposta bilíngue, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) tem oportunizado formações continuadas de qualidade, que são desenvolvidas a partir da metodologia utilizada, ou seja, o método CLIL. Na mesma perspectiva, a Secretaria de Administração da Prefeitura de Blumenau (SEDEAD) tem garantido a contratação de professores habilitados em língua inglesa, cabendo portanto ao diretor escolar, a gestão correta da sua equipe de profissionais, tanto por meio das avaliações funcionais (específicas para os profissionais do magistério), bem como por meio do resultado apurado pelos instrumentos diagnósticos e avaliativos - escritos e orais (aplicados com os estudantes).

Outro desafio enfrentado pela gestão escolar é de fato transformar a instituição de ensino em um ambiente bilíngue. Essa articulação talvez seja a mais complexa, pois implica em ações que ultrapassam a sala de aula, percorrem todo o espaço educacional interno, extrapolando os muros da escola. Cabe portanto à gestão escolar, articular parcerias, saídas de estudo, bem como garantir os materiais necessários para a implementação da proposta pedagógica bilíngue. Destaca-se

a indicação dos espaços da escola nomeados em língua adicional, bem como a parceria com um mercado do bairro, que disponibiliza seus produtos e preços em inglês. A partir dessas interferências nos espaços educacionais, dentro e fora da escola,

podemos depreender como os espaços das escolas bilíngues podem assumir processos de ensinar e de aprender constitutivos de procedimentos interpretativos, maneiras de ser e estar, de se relacionar e de repensar as possibilidades de renovação da escola, que está para além da sala de aula (Bihringer; Schiller; Tomio, p. 6).

Figuras 3, 4 e 5 – Placa na escola e mercado do bairro



Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores, 2023.

Outro aspecto importante é com relação à oferta das atividades complementares, ou seja, para os estudantes que frequentam o 4º e as turmas de 5ºs Anos. Estes participam, obrigatoriamente, de uma carga horária complementar de estudos, num total de oito horas semanais, realizadas prioritariamente em língua adicional, com o suporte de professores de apoio. Ao longo dos quase cinco anos

da implantação da proposta de bilinguismo pela RMEB na EBMB Professor Fernando Ostermann, muito temos a comemorar. Sem dúvida, a proposta pedagógica vem ao encontro de uma educação inclusiva, com qualidade, buscando minimizar os impactos da lógica excludente, quando historicamente sabemos que o acesso à segunda língua sempre foi algo inatingível por muitas pessoas, muito menos ofertado dentro de uma escola pública municipal.

Caminhos metodológicos e formativos

A SEMED, por um movimento participativo e formativo entre professores da FURB, coordenadores curriculares, gestores das instituições de ensino e professores discutiu e redigiu o Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau, publicado em 2021. Nesse documento encontram-se as diretrizes que sistematizam o trabalho desenvolvido nas instituições de ensino de Blumenau, sejam elas de Educação Infantil ou Ensino Fundamental.

A educação bilíngue, embora tenha um capítulo específico no Currículo de Blumenau, não se caracteriza como um componente curricular. Assim, não apresenta uma lista de objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos ao longo de cada ano letivo. Matrizes de referência vêm sendo construídas ao longo desses cinco anos para verificar a aprendizagem da língua adicional pelos estudantes, tendo função de avaliação diagnóstica do programa. Tais matrizes ainda não compõem o corpo do Currículo de Blumenau.

Com a opção pela abordagem CLIL, os objetivos de aprendizagem são selecionados pelos professores pedagogos e de língua adicional, a partir das listas de cada componente curricular, como por exemplo matemática, história, geografia e ciências. Os objetivos de aprendizagem devem ser trabalhados com a turma e a demanda de ensino de língua adicional que garanta a apropriação dos conhecimentos é que define o que será trabalhado como conteúdo linguístico na língua alvo. Assim, se para que os estudantes aprendam a somar faz-se necessário ensi-

nar os números e o sinal de adição e igual na língua adicional, esse será o conteúdo a ser desenvolvido e os objetivos a serem alcançados.

Ademais, aspectos de interculturalidade são considerados nas práticas colaborativas em discussão de experiências, com viés ao aprimoramento e à ampliação de repertório de relevância social, em perspectiva dos estudos culturais, pois:

[...] uma Educação Bilingue baseada em princípios do plurilinguismo: 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. (Buonocore, 2023, p. 131-132).

Para tanto, os materiais didáticos, selecionados pelos professores, preconizam a diversidade de gêneros textuais, adequados à faixa etária, que promovam o conhecimento da diversidade cultural de diferentes países onde se tem a língua adicional como língua oficial. Do mesmo modo que não há uma lista de objetivos de aprendizagem para a língua adicional, não há um livro ou apostila a ser seguido e cumprido, logo o planejamento é coletivizado.

Nessa perspectiva, uma iniciativa singular em nosso município é o trabalho com dois professores em sala de aula: um pedagogo e um de língua adicional. A codocência (Gallo-Fox; Scantlebury, 2016), no sentido organizacional, tem em vista a cultura escolar arranjada em tempos, disciplinas e horas de estudo coletivo. De outro modo, o sentido político da profissão denota iniciativas assim, evidencia processos complexos de mudanças aos contextos de ação nas escolas, que podem subsidiar percursos formativos mais colaborativos e ancorados na concepção de que os professores aprendem sobre a docência no lugar da escola:

O aprendizado profissional no trabalho é mais complexo de administrar no sentido organizacional e mais difícil de justificar no sentido político,

pois parece tomar o tempo de aula dos professores. Ainda assim, nossas evidências indicam seu imenso valor em fazer com que processos complexos de mudanças sejam bem-sucedidos (Hargreaves, 2002, p.162)

Por isso, do planejamento ao trabalho com os estudantes, a dupla de professores procura desenvolver percursos pedagógicos colaborativos, considerando combinados linguísticos que contribuem para os processos de ensinar- e aprender, tanto pelos objetivos de aprendizagem definidos no Currículo da Educação Básica de Blumenau quanto pela perspectiva à educação linguística. Nesta construção, a língua adicional é usada como língua de instrução, permeando diferentes componentes curriculares e rotinas do cotidiano escolar.

Vale ressaltar, que ao longo da implementação, os professores começaram a participar de formações em parceria com a FURB (Universidade Regional de Blumenau), IFSC (Instituto Federal de Santa Catarina) campus Gaspar, profissionais de escolas bilíngues privadas e outros parceiros. As formações tiveram início no ano de 2018, antes da chegada dos estudantes da primeira turma para o ano letivo de 2019, e se estendem aos dias de hoje. Vale destacar que algumas iniciativas de formação docente, visando a parceria entre escola e universidade, foram compiladas e divulgadas recentemente. Entendemos a necessidade da interlocução entre universidade e escola como “[...] um espaço fluido, móvel, que precisa ser construído. O espaço de interlocução implica capacidade de prática social e de interação” (Weller, 2012, p. 427).

Nessa direção, participaram das formações iniciais em 2018 todos os professores e gestores das unidades de ensino-piloto. No ano de 2019 os professores pedagogos e de língua adicional que atuavam nas turmas de 1º ano, juntamente com os coordenadores curriculares da SEMED faziam os planejamentos, compartilhando experiências e participando de formação toda sexta-feira de manhã. Por vezes, os gestores e outros professores também se fizeram presentes. Esses encontros às sextas-feiras eram abertos a todos os profissionais da escola que tivessem interesse em participar. Formações com convocação de todos os professores que atuavam nas escolas piloto aconteceram em momentos estratégicos naquele ano.

Além do encontro regular às sexta-feiras, pedagogos e professores de língua adicional e outros profissionais em hora-atividade,

que atuavam com as turmas do 1º ano, participaram de grupos de estudo e encontros formativos noutros dias da semana. As formações contemplaram as concepções de bilinguismo, educação bilíngue e implicações do bilinguismo para o desenvolvimento humano, concepções de educação, estratégias metodológicas, recursos didáticos com uso de tecnologias educacionais entre outras. Cursos e eventos por adesão dentro e fora do horário de trabalho ofertados têm criação do programa a todos os profissionais que atuam ou não em escolas contempladas pelo programa de educação bilíngue. Sobre essa sistemática de formações, corroboramos Marcelo (2009, p. 122) que:

parte da ideia de que no ensino não faz sentido falar de um conhecimento formal e outro conhecimento prático, e sim que o conhecimento é construído coletivamente dentro de comunidades locais, formadas por professores trabalhando em projetos de desenvolvimento da escola [...].



Portanto, entende-se que a implementação de uma escola bilíngue perpassa relações formativas permanentes, a partir de recursos que favoreçam o diálogo entre universidade e escola, para além da supervalorização do conhecimento acadêmico, que sejam estratégias capazes de desenvolver pesquisas articuladas com professores da Educação Básica. Nessa direção, um mapeamento das pesquisas desenvolvidas em parceria Secretaria Municipal de Educação e Universidade foi apresentado em 2023 no evento anual - Seminário de Práticas da Educação Bilíngue. Na oportunidade, destacou-se a importância da reflexão acerca das práticas de pesquisa e, ao mesmo tempo, coloca os professores participantes como leitores do conhecimento elaborado, além de tornar os processos de pesquisa mais dialógicos entre pesquisadoras e professores. Acesse o QR code e conheça mais sobre as pesquisas inventariadas sobre as construções sócio-históricas da implementação das escolas bilíngues na rede municipal de Blumenau, refletindo as implicações aos processos de ensinar e de aprender, além de características culturais próprias a esses coletivos.

Reflexões sobre a caminhada partilhada

Diante das considerações registradas acima, com o intuito de estabelecer relações entre essas informações técnicas e históricas com o contexto educacional em si, ainda vale deixar aqui registrados excertos de reflexões quanto à caminhada da escola bilíngue partilhada até aqui. Os excertos aqui compartilhados partem das seguintes obras: (1) excertos de docentes se constituem de dados coletados e publicados na dissertação de mestrado da pesquisadora Raquel Siqueira Buonocore, intitulada “Educação plurilíngue: reverberações de conceitos de língua inglesa e educação linguística em uma escola bilíngue pública no município de Blumenau/SC” (2023); e (2) excertos de estudantes são oriundos de dados da pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso da licenciatura de Pedagogia da pesquisadora Emanuelle Heloise Tribess Kunz, intitulado “‘It’s so nice, porque eu amo estudar aqui’: sentidos atribuídos por crianças dos anos iniciais de uma escola bilíngue pública municipal de Blumenau/SC’ (2023).

Vozes docentes

Apresentamos alguns excertos do par de docentes P1 (pedagogo) e PI1 (professor de inglês). P1 já possuía experiência no projeto bilíngue e havia recebido várias formações da rede municipal de educação, enquanto PI1 entrou na escola após o início do ano letivo e não possuía experiência anterior com escolas bilíngues.



Excerto 1

*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)*

Fonte: Buonocore, 2023, p. 88

No excerto 1, P1 demarca bem a concepção de inglês como língua franca, posicionamento ao qual teve acesso por intermédio da leitura dos documentos oficiais e das formações que recebeu por meio da SEMED. Baseia-se na utilidade da língua inglesa para acesso à informação em nível global, comunicação com pessoas de outros países possibilitando a interação sociocultural além do acesso ao entretenimento como músicas e jogos, características demarcadas, por exemplo, nos trabalhos de El Kadri e Gimenez (2013) e Jordão (2014). A docente apresenta práticas do dia a dia com seus estudantes, recorda o uso de palavras em língua inglesa no dia a dia das crianças, e as relaciona como parte do repertório linguístico no Brasil. Nesse excerto também emergem os benefícios da língua inglesa na vida pessoal e profissional do sujeito, atribuindo à língua 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).



Excerto 2

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)

Fonte: Buonocore, 2023, p. 91

No excerto 2, P1 destaca a valorização que é dada por ela e sua par na sala de aula para a convivência e coexistência das duas línguas e ressalta a valorização dada às tentativas dos estudantes em se comunicar em inglês, mesmo que não perfeitamente. Essa valorização encoraja a comunicação favorecendo a construção de uma nova competência linguística, cujo foco principal não são as regras gramaticais, mas sua função comunicativa (El Kadri; Gimenez, 2013; Jordão, 2014).



Excerto 3

As minhas práticas surgiram a partir das observações que eu vinha fazendo de P1. A partir desse princípio foi que eu comecei a entender melhor como era o método e como eles se desenvolvem 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. (P1)

Fonte: Buonocore, 2023, p. 92

Já a docente de língua inglesa P1, no excerto 3, indica que tem nessa escola sua primeira experiência de atuação em um projeto bilíngue. Por isso, observou o trabalho que já vinha sendo desenvolvido por P1, para que pudesse compreender a modalidade educacional e como se davam os processos de ensino e aprendizagem. P1 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.



Excerto 4

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)

Fonte: Buonocore, 2023, p. 92-93

Em sua fala no excerto 4, P1 ressalta a necessidade de esclarecimento relativo às concepções de língua inglesa para os futuros profissionais que virão atuar na escola. Destaca a ideia de não supremacia, de que 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). A docente recorda eventos do passado da região sul do Brasil, em que imigrantes e suas famílias foram proibidos de falar suas línguas dos países inimigos e externa seu desejo de que este episódio jamais venha a se repetir.

Ainda, a docente menciona o caráter aditivo do inglês admitindo sua função de ampliação do repertório linguístico das crianças.

Vozes dos estudantes

Kunz (2023) instigou estudantes do 5º ano da EBMB Professor Fernando Ostermann a representar por meio de desenho a resposta à pergunta: ‘O que é estudar na E.B.M Fernando Ostermann, uma escola bilíngue?’. Os desenhos podem nos conceder acesso às narrativas infantis, que foram identificadas em posterior roda de conversa, em que cada estudante apresentou o que desenhou. Esta conversa foi gravada em áudio e transcrita. As autoras Sousa e Pires relatam o valor dos desenhos para a geração de dados:

[...] os desenhos podem revelar coisas que não conseguiríamos compreender de outra maneira, manifestando sua importância como uma técnica que possibilita o estabelecimento de diálogos diretos e reentrantes com as crianças. Eles também proporcionam a interpretação infantil sobre suas obras e seus contextos, uma autorreflexão que só em casos de trabalho de campo bem sucedido pode ocorrer. [...] (Sousa; Pires, 2021, p. 67).



“Eu fiz um bichinho feliz, na escola, e no balão está escrito “it’s so nice”, porque eu amo estudar aqui. Fiz tudo blue, por que a escola é azul.” (Mushroom)



“Eu escrevi né, aqui português e inglês. Aqui é a professora de português ensinando os alunos, aqui é os alunos aprendendo a ler, escrever, essas coisas. E aqui tá escrito “I love English” (Stella)



“Aqui é o bichinho que é amarelo né? Aqui é a escola, eu coloquei legal porque acho a escola muito legal. E ele tá fora da escola pra mostrar a escola. No balão está escrito “eu acho muito legal estudar em uma escola em inglês” (Max)

Os alunos *Mushroom* e Max expressaram seus sentimentos por meio da representação dos monstros do livro *The Color Monster* (cuja história foi contada pelas pesquisadoras) e as cores correspondentes aos sentimentos. Isso indica que a leitura do livro permitiu que os alunos representassem as suas emoções de uma forma criativa e relativa ao desenvolvimento no momento. Estes monstros podem ser vistos como sentimentos, mas também, como experiências diárias dentro da escola, utilizando das cores para através da linguagem visual expressar suas emoções. Já a estudante Stella revela sua relação de amor para com a língua inglesa, sua apreciação por quando a professora se comunica em inglês e até mesmo utilizando palavras em inglês para expressar os seus sentimentos no momento. Essa observação permite notar a conexão da língua adicional com o currículo da língua materna. Percebe-se o vínculo que os alunos matriculados em uma instituição de ensino bilíngue estabelecem com a segunda língua. As frases de destaque nas transcrições demonstram a afinidade e apreço que os alunos desenvolvem pelo ensino bilíngue.

Na educação bilíngue, os estudantes são expostos à língua portuguesa e inglesa diariamente e estão desenvolvendo sua proficiência linguística, transitam naturalmente entre as línguas e podem usá-las numa mesma frase. Os dados evidenciam relações entre as línguas, pois cada vez que o bilíngue lê, ouve ou fala, as duas línguas se mantêm ativas e competem entre si. O ambiente escolar favorece a aprendizagem da língua inglesa de forma autêntica, já que os estudantes usam termos em inglês com propriedade.

Uma ponte: um pouquinho de nós

Acesse o QR Code ao lado para visualizar uma postagem da Prefeitura de Blumenau sobre a Educação Bilíngue Pública Municipal no Instagram.



As fotos a seguir são reproduções do perfil do Instagram da escola, @ebmfernandoostermann, que pode ser acessado por este QR code.



Cidade/Estado: Blumenau/SC
Público alvo: Ensino Fundamental
Gestores responsáveis: Alexandre Agenor Matias (Secretário Municipal de Educação)
Angela Maria Simão Hoemke (Diretora Geral SEMED)
Maria Luiza de Oliveira Lobe (Diretora do Ensino Fundamental)
Diretora: Simone Janice Bretzke Probst
Coordenadoras: Luciana Vieira de Almeida Dalfovo
Mirian Rosi Cardoso
Coordenação de implementação: Carolline Kreutzfeld
Cinthia Constancio Blasius

Referências

- BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100004>.
- BIHRINGER, K.; SCHILLER, E.; TOMIO, D. Escola Pública Bilíngue: (re)leituras sobre o desenvolvimento profissional docente a partir de espaços educativos. In: *ENFOPLE*, v. 9, n. 1, 2023. Anais do XIX Encontro de Formação de Professoras(es) de Língua Estrangeira.
- BLUMENAU. *Perfil econômico de Blumenau caminha para fortalecimento do setor de serviços*. Disponível em: <https://www.blumenau.sc.gov.br/secretarias/secretaria-de-gestao-financeira/sefaz/perfil-econamico-de-blumenau-caminha-para-fortalecimento-do-setor-de-serviacos66#:~:text=No%20caso%20de%20Blumenau%2C%20o,a%20mais%20abertos%20na%20cidade>. Acesso em 25 nov. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BUONOCORE, R. *Educação plurilíngue: reverberações de conceitos de língua inglesa e educação linguística em uma escola bilíngue pública no município de Blumenau/SC*. 2023. Dissertação (mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Regional De Blumenau (FURB), Blumenau/SC, 2023.
- COYLE, D.; HOOD, P; MARSH, D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. UK, Cambridge University Press, 2010.
- 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.

- FINGER, I.; BRENTANO, L.; FONTES, A.B.A.L. Neurociências, psicolinguística e aprendizagem de línguas adicionais: um diálogo necessário no contexto da educação do século 21 (pp.197-220). In: MAIA, M. (Org.). *Psicolinguística e educação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018.
- IBGE. *Panorama Blumenau*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/blumenau/panorama>. Acesso em 25 nov. 2023.
- GALLO-FOX, J. & SCANTLEBURY, K. Coteaching as professional development for cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 60(1), 191-202, 2016. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/p/202341/> Acesso em 11 dez. 23.
- HARGREAVES, A. *O ensino na sociedade do conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora, 2002.
- JORDÃO, C. M. ILA-ILF-ILE-ILG: quem dá conta?. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, p. 13-40, 2014.
- JORDÃO, C. M. Uma Jornada Crítica em Retrospecto, ou de como se respira no mar. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, P. V.; MONTE MÓR, W. (orgs.). *Perspectivas Crítica de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias (os) de Inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 69-80.
- KUNZ, E.H.T. *“It’s so nice, porque eu amo estudar aqui”*: sentidos atribuídos por crianças dos anos iniciais de uma escola bilíngue pública municipal de Blumenau/SC. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional De Blumenau (FURB), Blumenau/SC, 2023.
- MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de ciências da educação*, v.8, p.7-22, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/35378083/MARCELO_Carlos_Desenvolvimento_profissional_docente_passado_e_futuro. Acesso em: 16 mai. 2020.
- LUNA, J. M. F. . A Escola Nova Alemã de Blumenau e o seu Programa de Português. *Política e Gestão Educacional* (Online) , v. 07, p. 01-16, 2009.
- 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.
- SOUSA, E. L. de; PIRES, F. F. Entendeu ou quer que eu desenhe? Os desenhos na pesquisa com crianças e sua inserção nos textos

antropológicos. *Horizontes antropológicos*, Porto Alegre, ano 27, n. 60, p. 61-93, maio/ago. 2021

WERLE, F. Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica. *Revista Educação*, v. 35, n. 3. p. 424-433, set./dez. 2012. Disponível em: Pós-graduação e suas interlocuções com a Educação Básica | Educação (pucrs.br). Acesso em: 17 nov. 2023.



CAPÍTULO 5

Navegando pelos Desafios
da Educação Bi/Multi/Plurilíngue:
CEIT - Centro de Educação
Integral e Tecnológica Leonel de
Moura Brizola

Eduardo Schiller (CEIT-Bombinhas/FURB)

Kelly Caroline Vichinieski (CEIT-Bombinhas)

Cyntia Bailer (FURB)

Katiúscia Raika Brandt Bhringer (FURB)

Bombinhas: um município plurilíngue e intercultural no litoral de Santa Catarina

Bombinhas é uma cidade localizada no litoral centro-norte do estado de Santa Catarina. Com uma extensão territorial de 35.913 km² e uma população estimada em 25.058 habitantes (IBGE, 2022). Bombinhas destaca-se economicamente por suas principais atividades, que incluem o turismo, a pesca artesanal e a maricultura (produção de mariscos e ostras). Essas práticas econômicas são herança dos povos indígenas e, posteriormente, açorianos.

Figura 1 – Foto aérea da cidade de Bombinhas



Fonte: Acervo do *site* oficial da prefeitura do município, 2023¹.

Atualmente, o turismo desempenha um papel fundamental na economia de Bombinhas, representando 19,74% do Produto Interno Bruto (PIB)¹ Turístico da cidade. Bombinhas é reconhecida como um dos melhores destinos turísticos do Brasil, sendo favorecida por uma abundância de belezas naturais. A cidade, situada a 70 km da capital

1 Disponível em <https://turismo.bombinhas.sc.gov.br/>, acesso em 13 dez. 2023.

Florianópolis e próxima a outras localidades como Itajaí, Balneário Camboriú, Itapema e Porto Belo, bem como ao aeroporto de Navegantes, faz parte da Região Turística Costa Verde & Mar. Composta por uma península, Bombinhas apresenta 39 praias, cada uma com características únicas, desde baías de águas calmas até praias com ondas agitadas, algumas acessíveis apenas por trilhas ou pelo mar.

A diversidade geográfica proporciona uma ampla gama de atividades ao ar livre, como caminhadas nas praias, *trekking*, *surf*, mergulho, passeios de barco, pedalinho, caiaque e ciclismo. Além disso, a cidade abriga três unidades de conservação municipais - o Parque Natural Municipal da Galheta, o Parque Natural Municipal Morro do Macaco e o Parque Natural Municipal Costeira de Zimbros - que oferecem oportunidades para ecoturismo, incluindo caminhadas guiadas por trilhas construídas por antigos moradores na mata. Bombinhas também é sede da Reserva Biológica Marinha do Arvoredo, uma unidade de conservação federal. Com uma reputação consolidada nacional e internacionalmente, Bombinhas oferece uma vasta e variada infraestrutura de hospedagem e gastronomia, com mais de 180 estabelecimentos de hospedagem e cerca de 200 estabelecimentos gastronômicos, incluindo restaurantes, bares e lanchonetes, para atender a diversos perfis de visitantes.

A cidade de Bombinhas, inserida em um contexto de pluralidade linguística, principalmente devido aos aspectos turísticos, testemunha a convergência da língua portuguesa e da língua espanhola no cotidiano de seus habitantes; além de presenciar a língua inglesa em alguns contextos educacionais e também turísticos, no município ainda podemos encontrar iniciativas voltadas à inclusão e a práticas envolvendo o uso de libras principalmente em espaços educacionais. A exemplo disso, vale mencionar o projeto promovido pela sala de recursos multifuncionais (do Atendimento Educacional Especializado - AEE) intitulado 'intercâmbio bilíngue', realizado no ano de 2023, que visou unir estudantes surdos de Bombinhas e do município vizinho Porto Belo. Alguns detalhes do projeto podem ser contemplados por meio do QR code em destaque.



Essa realidade é acentuada pela presença frequente de turistas e imigrantes falantes de espanhol, especialmente, durante as temporadas de verão. Embora o espanhol permeie os âmbitos social, cultural, familiar e de negócios, os estudantes locais, que predominantemente se consideram monolíngues na língua portuguesa, revelam uma dicotomia linguística na região.

Na proposta inicial, a escola bilíngue teve como intenção uma imersão integral nas duas línguas oficiais, reconhecendo a importância de desenvolver as habilidades auditivas, orais, de leitura e escrita dos estudantes. A ênfase na oralidade, lançando mão de recursos e possibilidades comunicativas, reflete uma abordagem inovadora no ensino de línguas em Bombinhas. A dinâmica linguística de Bombinhas está enraizada nas interações sociais e econômicas. A presença constante de falantes de espanhol, inseridos no cenário turístico local, contribui para a diversidade linguística e cultural. Essa mescla de línguas não só enriquece as experiências cotidianas, mas também desenha perspectivas de desenvolvimento sustentável ancorado nas políticas públicas de turismo.

A opção por inserir a língua espanhola no currículo escolar como língua adicional não apenas reflete uma resposta às demandas linguísticas locais, mas também delinea um caminho para a inserção e acesso global. O espanhol, em posição de prestígio mundial, é visto como um meio de emancipação, abrindo portas para a compreensão intercultural e ampliando o repertório linguístico dos estudantes. A proposta de ensinar a língua espanhola como língua adicional visa à sustentabilidade linguística dos estudantes, proporcionando-lhes uma ferramenta para interações mais ricas e inclusivas em seus ambientes sociais e familiares. O impacto positivo não se restringe apenas aos estudantes, estendendo-se a toda a comunidade dentro e fora da escola em todo o território do município.

A competência linguística em uma língua adicional emerge como um diferencial para os estudantes, capacitando-os a oferecer um receptivo mais qualificado aos visitantes e turistas falantes da língua. Além disso, abre portas para oportunidades de emprego e empreendedorismo, alinhando-se às demandas do setor turístico local e reforçando

as raízes do Brasil no contexto do Mercosul. Esta demanda linguística mais voltada para os interesses do mercado se constitui no momento em que os pares linguísticos são oficializados como complementares na América do Sul.

Em 26 de março de 1991, é firmado pelos países membros do Mercosul – Mercado Comum do Sul - Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, o Tratado de Assunção que em seu artigo 23 declara o português e o espanhol como idiomas oficiais do Mercosul (Brizolla; Amaral, 2019, p. 5).

A implementação do programa bilíngue na Escola CEIT Leonel de Moura Brizola em Bombinhas transcende a mera aquisição de uma língua adicional. As relações de linguagem, sociedade e escola se consolidam como uma resposta sensível às dinâmicas culturais locais, bem como estratégia para potencializar o desenvolvimento sustentável, a interculturalidade e o acesso ampliado a oportunidades educacionais e profissionais em um mundo cada vez mais interconectado.

O programa representa um compromisso com a formação integral dos estudantes, enraizado na compreensão profunda e respeito pela riqueza linguística e cultural de Bombinhas. Mas, há desafios, como destaca Buonocore (2023, p. 19):

No entanto, como não há uma legislação específica para a regulamentação dos Programas Bilíngues, estes podem ser encontrados em diversos formatos, como carga horária estendida, contraturno escolar, em parcerias com grandes franquias do ensino de idiomas.

Diante disso, além das demandas contextuais de acesso ao espanhol, o compromisso social da escola se evidencia também pela necessidade de implementar políticas públicas para garantir percursos viáveis à implantação do do programa bilíngue na Escola CEIT Leonel de Moura Brizola em Bombinhas. Ademais, essa iniciativa tem potência a reverberar outros modelos de escola bilíngue.

Integral, Tecnológica, Pública e Bilíngue: a escola de Ensino Fundamental II de Bombinhas

Recebendo apoio integral do Ministério da Educação (MEC), como forma de materialização para o Município de Bombinhas de um projeto de construção em conjunto com toda a comunidade escolar, em 14 de agosto de 2018 foi instituído o Centro de Educação Integral e Tecnológica (CEIT) Leonel de Moura Brizola de acordo com a Lei Municipal bombinense nº 1632. A cerimônia de inauguração do Centro de Educação Integral e Tecnológica Leonel de Moura Brizola aconteceu no dia 20 de dezembro de 2018 e contou com a presença da comunidade e de autoridades políticas do país. Dessa maneira, a escola entrou em funcionamento, tendo como primeiro ano letivo, o ano de 2019.

Figura 2 – Fachada do CEIT Leonel de Moura Brizola



Fonte: Acervo do *instagram* da escola, 2023.

O nome da escola baseia-se em uma homenagem das autoridades municipais a Leonel de Moura Brizola por sua dedicação na busca de uma educação de qualidade no Brasil. Brizola, que foi Governador do Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro, ficou conhecido por estabelecer os Centros Integrados de Educação Pública (Ciep), escolas em horário integral, oferecendo também serviços médico-odontológicos.

Durante sua gestão, Brizola construiu 635 Centros Integrados de Apoio à Criança, inspirados nos Ciep, em colaboração com o governo federal. Essa parceria e histórico de Brizola nas áreas de educação e trabalho foram fundamentais para que a prefeitura de Bombinhas obtivesse recursos do governo federal. Esses recursos foram cruciais para realizar o sonho de estabelecer o Centro de Educação Integral em Bombinhas.

A unidade de ensino Centro de Educação Integral e Tecnológica/Bilíngue Leonel de Moura Brizola, localizada no bairro de Bombas, município de Bombinhas, tem como objetivo garantir a formação integral dos estudantes a partir da ampliação do horário escolar, completando sete horas diárias no espaço educacional, contando com a oferta de atividades curriculares de natureza cognitiva, cultural e desportiva. O CEIT é uma escola da educação básica, oferecendo ensino regular em tempo integral para todas as turmas de ensino fundamental II do município. Enquanto a educação infantil e o ensino fundamental I se encontram nas diferentes unidades escolares ao longo do município, todos os estudantes, ao concluírem o 5º Ano, se encontram numa mesma escola: o CEIT.

Figura 3 – Brasão do CEIT Leonel de Moura Brizola, desenvolvido por estudante da escola e escolhido por meio de votação



Fonte: Acervo do *instagram* da escola, 2023.

Além disso, a escola também oferta a Educação de Jovens e Adultos (EJA), contemplando o Ensino Fundamental I e II para este público por meio do 1º ao 4º ciclo do EJA no período noturno, de segunda à quinta e remotamente nas sextas-feiras de maneira assíncrona. Finalmente,

os estudantes também participam de oficinas pedagógicas dentro de sua carga horária no seu tempo na escola. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2022, p. 07) da escola, “O projeto de escola integral dá importância às artes, a estética, a música, a aspectos cognitivos e buscará desenvolver as dimensões afetivas, artísticas, espirituais, os valores, a saúde e o corpo, pois proporcionará, além do ensino regular, atividades diversificadas”.

A figura 4 apresenta o panorama da escola ao longo do ano de 2022, o que já apresenta números menores do que os da realidade de 2023, e ainda menores se comparados às projeções para o ano letivo de 2024. Com mais de mil estudantes somente no ensino integral (tendo, no ano de 2023, 10 turmas de sextos anos, 9 de sétimos anos, 8 de oitavos anos e 6 de nonos anos), estes têm em seu currículo os componentes curriculares oferecidos em concordância com a BNCC, com o adicional do currículo diversificado, o que incluem as três horas semanais de língua espanhola. Além disso, dentre as oficinas pedagógicas, os estudantes também podem optar por realizar oficinas cuja língua de instrução é a língua espanhola: o que é o caso das oficinas rádio escola bilíngue e jornal bilíngue, oficinas oferecidas em 2022 e 2023.

Figura 4 – Organização da escola em relação à língua espanhola



Fonte: Slide enviado no projeto submetido no concurso *Colegio del año, 2022*.

O processo de inserção dos movimentos linguísticos português-espanhol

Em um mundo cada vez mais globalizado e com fronteiras fluidas, cada vez mais, sentimos a necessidade de questionar sobre o espaço e o status das línguas nessa realidade. Bombinhas é um município que possui muitos estrangeiros residentes e recebe visitantes falantes da língua espanhola praticamente todos os dias. O município conta com um número expressivo de estudantes hispanohablantes em todas as suas escolas. Há a necessidade de manutenção do espanhol nos currículos escolares, além da elaboração de currículos que atendam à realidade e às necessidades locais. Trata-se portanto de uma língua estratégica no âmbito da comunicação, da cultura e da economia do município.

O processo de implementação do programa bilíngue nesta escola pública passou por várias etapas, mas sabemos que essa sistematização varia de escola para escola, conforme cada realidade escolar. O programa bilíngue em Bombinhas contribui para uma nova perspectiva de como percebemos a escola pública. A instituição CEIT Leonel de Moura Brizola estruturou um modelo educacional seguindo algumas diretrizes básicas, promovendo um currículo único, integrado e oportunizando espaços educacionais onde perpassa a língua espanhola.

Diferente de muitos contextos intitulados como bilíngues, a escola não adota uma metodologia específica. Ainda, o Programa Municipal de Ensino Bilíngue Português e Espanhol considera os contextos pedagógicos como heterogêneos e enaltece a necessidade de definições e adequações dessas metodologia partindo do diálogo entre os docentes:

Entretanto, esta heterogeneidade deverá ser considerada como constitutiva do Programa Bilíngue, ou seja, um ponto de partida, tanto para a tomada de decisões e ações pedagógicas, como para a posterior realização de pesquisas que surgirão a partir do diálogo teórico-prático, entre os docentes, os quais definirão uma metodologia e uma terminologia que permitirão a adequação e atualização deste Programa (Brizolla; Amaral, 2019, p. 11).

Apesar disso, vale ressaltar que estas definições e adequações não só precisam ser atualizadas conforme o cenário escolar do ano letivo em questão, mas também do contexto de cada ano escolar, turma e ainda de cada estudante. Desta maneira, ‘bater o martelo’ em apenas um método pode não ser a melhor estratégia para contemplar as necessidades dos diferentes contextos educacionais presentes em uma unidade de ensino.

A preocupação em relação à escolha de um programa estava no alinhamento aos objetivos da escola, à sua filosofia de ensino e à sua cultura. Para o CEIT, ainda não se pode utilizar a nomenclatura de escola bilíngue, pois a instituição de ensino ainda não oferece currículo bilíngue transversal em todas as etapas de ensino. O objetivo é promover um currículo escolar em língua portuguesa em articulação com o aprendizado de competências e habilidades linguísticas em línguas adicionais, fomentando assim perspectivas sociais e culturais.

Diante do cenário atual, não cabe mais pensar na mera transmissão de conhecimentos. Os processos de ensinar e aprender ultrapassam as listas de conteúdos e abordam também a educação socioemocional e as competências digitais. Ter fluência digital nos dará mais amplitude e repertório, e isso, aliado às experimentações traz novas possibilidades e formas para o fazer pedagógico. Além disso, a globalização transformou o espanhol em uma necessidade para interação em diferentes contextos, acadêmico e profissional, vista as relações socioeconômicas locais.

Depois do planejamento da implementação, passamos para a parte de discussão dos métodos, recursos e cronogramas que seriam trabalhados. Essa fase foi importante porque cada modelo de programa possui um sistema próprio, com fundamentos e processo. Nesta etapa algumas mudanças estruturais ocorreram, como, contratação de novos colaboradores e até adequação do planejamento curricular, considerando que implementação tem por proposta ampliar-se, paulatinamente, a cada ano escolar. Houve um investimento para a implementação desse programa, além de uma pesquisa para adoção e acompanhamento do material didático. Ademais reverberou a contratação de profissionais qualificados e cursos de aperfeiçoamento dos profissionais, ambientação de oficinas.

O lançamento oficial do programa ocorreu na noite do dia 29 de agosto de 2019, no auditório da escola, contando com a presença da comunidade, servidores da unidade escolar, membros da Secretaria de Educação, representantes do legislativo e executivo municipal e estadual. A gestora do Colégio Miguel de Cervantes de São Paulo, professora Lourdes Balesteros, e a representante da Embaixada da Espanha no Brasil, Isabel Belcua, reconhecidas como madrinhas² do programa, tiveram a oportunidade de conhecer os profissionais da Secretaria de Educação, visitar as instalações do CEIT Leonel Brizola acompanhadas pela equipe gestora e participar da ‘1ª Mostra Intercultural’ da escola.

Figura 5 – Matéria na página oficial do Colégio Miguel de Cervantes sobre o CEIT



Fonte: *Print* de tela da página³.

A mostra incluiu trabalhos com a temática intercultural elaborados pelos alunos e uma apresentação sobre cultura local do Grupo Folclórico Mistura, promovendo espaço tanto para as culturas dos países hispanohablantes quanto da cultura local do litoral catarinense.

- 2 O apadrinhamento do CEIT Leonel Brizola por parte do Colégio Miguel de Cervantes e do Escritório de Educação da Embaixada da Espanha no Brasil é um ato simbólico e um suporte social e pedagógico com o intuito de contribuir principalmente para a etapa de sensibilização linguística no processo de implementação do programa bilíngue no município de Bombinhas, no estado de Santa Catarina.
- 3 Disponível em: <https://www.cmc.com.br/noticias/03-09-2019-ceit-bombinhas/>, acesso em 13, dez., 2023.

Figura 6 – 1ª Mostra Intercultural do CEIT



Fonte: Acervo do *site* da prefeitura do município, 2023⁴.

O programa bilíngue iniciou com cinco professores, com a meta inicial de alcançar, até 2024, que 50% da escola seja fluente e tenha aulas ministradas em espanhol, além da língua portuguesa. Para concretizar esse projeto ambicioso, todos os alunos têm aulas e experiências com a língua espanhola, visando superar gradualmente as etapas do processo. A parceria com o Governo Espanhol, por meio do Colégio Miguel de Cervantes, visa não apenas inovar o estilo de aprendizado no ensino municipal, mas também é vista como um marco para Bombinhas, dada sua vocação turística. Isso é especialmente relevante, pois grande parte dos imigrantes que circulam pela cidade provém do Mercosul, tornando a fluência em espanhol extremamente significativa. Portanto, percebemos aqui mais uma característica plural neste contexto: existe um estreitamento de relações com a unidade de ensino que é um símbolo

4 Disponível em: <https://bombinhas.sc.gov.br/noticia-572249-2/>, acesso em 13, dez, 2023.

da Espanha e do ensino da língua espanhola no Brasil, ao mesmo tempo em que temos Bombinhas como um ‘recorte geográfico’ muito parecido com o que vimos em cidades de fronteiras, mostrando esta relação tão estreita entre Brasil e Argentina e, conseqüentemente, entre o português brasileiro e o espanhol latinoamericano e os desdobramentos linguísticos e interculturais que emergem destes movimentos de intersecção dos contextos.

O documento que desenha a implementação do programa municipal de ensino bilíngue (Brizolla; Amaral, 2019) ainda prevê diferentes ‘Dimensões da Interculturalidade’ para o desenvolvimento do programa em Bombinhas. Ele prevê a dimensão (I) social, “conjunto de práticas sociais ligadas a ‘estar com o outro’, entendê-lo, trabalhar com ele, produzir sentido conjuntamente. [...] Esta dimensão da interculturalidade remete à vivência no campo dos conhecimentos atitudinais” (p. 10); a dimensão (II) cognitiva, “conjunto de conhecimentos sobre o outro, sobre o outro país, suas formas históricas de constituição e de organização, conhecimentos curriculares que precisam estar presentes nos projetos de aprendizagem planejados e executados nas escolas” (p.11); e a dimensão (III) sociolinguística intercultural, “a heterogeneidade sociolinguística e a forte orientação intercultural, na qual se desenvolve um programa bilíngue, definem um âmbito complexo, a partir da teoria e prática e dos contextos histórico, social, político” (p. 11).

Diante dessas dimensões apresentadas, percebemos a relevância e o sentido das perguntas norteadoras da educação linguística em língua espanhola propostas por Garcez (2008), que emergem no contexto bilíngue: Quem sou eu nesse mundo? Quais são os limites do meu mundo? Quais são as minhas comunidades de atuação? Onde está essa língua? De quem é essa língua? O que essa língua tem a ver comigo? Além disso, essas discussões sobre uma dimensão de interculturalidade contribuem para que se tenha como objetivo em um programa bilíngue a formação de cidadãos, que envolve, segundo Garcez (2008, p. 54), “propiciar o autoconhecimento do aprendiz cidadão, para que possa cruzar fronteiras culturais na sua própria sociedade, para dela participar como cidadão pleno”.

O programa inicialmente prevê etapas e níveis necessários a serem atingidos para o desenvolvimento das competências requeridas para o programa bilíngue. Os pilares demonstram a interculturalidade e o desenvolvimento gradativo dos aspectos sociolinguísticos, metalinguísticos e metacognitivos; já os níveis descrevem as competências e habilidades de cada pilar.

Como meta inicial, pretendia-se promover ações para que os estudantes atingissem o nível B1, em sua maioria, até a conclusão do terceiro ano do programa, conforme o esquema apresentado na Figura 7. Tendo como ponto de partida a sensibilização linguística, “É neste período, coincidente com o primeiro ano de exposição à segunda língua, que o estudante e vai desenvolver a sua afinidade e vontade de aprender esta língua percebendo sua função social pela mobilização da Escola”. Ainda, são previstos “realização de atos educativos internos, promoção de eventos recreativos, sociais e culturais para estudantes, culminâncias de projetos interdisciplinares, realização de feiras, gincanas internas e externas, entre outras formas de sensibilização e de mobilização” (Brizolla; Amaral, 2019).

Figura 7 – Desenho do processo da aprendizagem



Fonte: Brizolla; Amaral, 2019.

As fases subsequentes envolvem a mobilização linguística, após ter “estabelecido a Língua Espanhola como componente curricular obrigatório na área de Linguagens nos Anos Finais do Ensino Fundamental”. O Biletramento, destacado como um elemento crucial, promove a exposição da criança a dois idiomas, estimulando a compreensão do funcionamento de ambas as línguas como ferramentas sociais, com suas especificidades e características distintas. No nível intermediário, caracterizado por um movimento de imersão, a metalinguística se torna de suma importância, utilizando a língua em foco como instrumento para seu próprio ensino. Por fim, no nível avançado, antevê-se a apropriação linguística e a criação de um Laboratório Avançado de Espanhol (LAVES). Esse laboratório, ao simular situações reais em um ambiente controlado, expõe os estudantes a experiências vinculadas ao país onde a língua é falada, considerando usos, costumes, linguagem coloquial e aspectos culturais (Brizolla; Amaral, 2019).

A fim de sistematizar estas etapas do programa, desde o início, o material didático utilizado foi o livro ‘Espacio joven 360º’, da editora Edinumen. Considerado como material adequado para o ensino da língua espanhola para adolescentes, esta coleção de livros também oferece versão digital, materiais extras digitais e acesso a um ambiente virtual de aprendizagem que pode ser administrado por cada professor em cada uma das turmas. A coleção do material é dividida em níveis conforme o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas QECR (*Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*), que é um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma.

Dessa maneira, os níveis previstos pelos livros foram utilizados como padrões para o plano de progressão dos estudantes no processo de implementação do programa. Como pode ser visto na Figura 8, primeiramente todos os estudantes iniciariam tendo aulas utilizando o livro que prevê os estudos no nível A1. No segundo ano, apenas os estudantes de sextos anos estudariam por meio do livro de nível A1 e os estudantes do sétimo ao nono ano seguiriam para o próximo nível. Seguindo esta lógica, ao final de quatro anos teríamos estudantes de todos os níveis estudando na escola, proporcionando uma inserção gradual desta sistematização do espanhol na escola.

Figura 8 – Meta evolutiva de aprendizagem



Fonte: Brizolla; Amaral, 2019.

Partimos da compreensão de que o currículo é uma construção que exige reflexão, análise e constante revisão, assim, os professores assumem uma tarefa importante frente ao desafio de transformar os processos de ensinar e aprender na escola para a socialização e ação na comunidade e no mundo. A linguagem vem a contextualizar e aproximar as experiências sociais ao mundo dos estudantes, partindo da relação com suas vivências e conhecimentos já elaborados.

Frente a essa realidade, a seleção de professores segue as diretrizes dos editais de concursos públicos. Os professores devem ser aprovados no concurso e terem concluído licenciatura plena em Letras Português/Espanhol ou Letras Espanhol em curso devidamente reconhecido pelo MEC. A estes profissionais, juntamente dos estudantes, cabe oportunizar espaços que permitam a autoria e a personalização crítica dos processos de ensino e de aprendizagem na construção desta comunidade bi/multi/plurilíngue. Enfim, no âmbito da crítica, os atores da escola, sobretudo os alunos, passam a olhar para os conteúdos e os procedimentos analisando-os crítica e sistematicamente com base no contexto em que estão inseridos. Ao fazer isso, expandem suas formas de participação na sociedade (Liberali, 2020).

Na complexa interação entre linguagem e sociedade, as escolhas linguísticas feitas pelos indivíduos desempenham um papel crucial na construção de significados e na negociação de poder. Antes mesmo de entrarmos na análise dos recursos específicos selecionados em diferentes contextos, é fundamental compreender como essas escolhas linguísticas atuam como agentes moldadores da realidade social. Os modos verbo-visuais escolhidos, que vão desde o tom de voz até a seleção de termos e o uso de gestos, não são meras expressões comunicativas, mas sim veículos carregados de nuances que contribuem para a formação de identidade, pertencimento e a definição de papéis na sociedade. Essa dinâmica intrincada estabelece uma rede complexa de relações de poder que se desdobram através das ordens de indexicalidade, influenciando sutilmente as percepções individuais e coletivas (Liberali, 2020).

Nos anos de 2022 e 2023, a Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a Universidade Regional de Blumenau - FURB, promoveu a formação continuada mensal dos professores de todos os componentes curriculares da rede municipal de ensino desde a educação infantil até o ensino fundamental II. Estas práticas de formação continuada, levando em conta o contexto e o cenário da sala de aula dos professores participantes, inclui os professores de línguas do CEIT Leonel Brizola. Além disso, dentro desta mesma sistematização, também forma propostos Grupos de Trabalho com o intuito da construção do primeiro currículo bombinense de ensino. Na ocasião, os professores de espanhol, juntamente com as professoras formadoras e articuladoras e o superintendente educacional de língua estrangeira do município, desenvolveram o primeiro currículo bombinense de língua espanhola, que está ainda em processo final de organização, diagramação e publicação oficial.

No contexto da educação bilíngue na escola pública, com foco na língua espanhola, torna-se evidente que os professores desempenham um papel fundamental na construção e transformação dos ambientes escolares. Como afirmado por Nóvoa (2022, p. 46), “[...] os professores podem ser criadores dos novos ambientes escolares”. Essa perspectiva ressalta a importância da atuação docente como agente de mudança, capaz de influenciar positivamente a dinâmica

educacional. Alinhado a esse entendimento, Nóvoa (2022) destaca a necessidade de constituir uma comunidade de formação na educação (neste contexto, na educação bilíngue). Nessa visão, é essencial que, coletivamente, os educadores definam espaços de experimentação pedagógica e adotem novas práticas, criando assim as condições propícias para uma verdadeira formação profissional docente. Essa abordagem colaborativa e inovadora não apenas fortalece a qualidade do ensino bilíngue, mas também contribui para a construção de um ambiente escolar enriquecedor e inclusivo.

Os desafios e as possibilidades da educação pública em contexto plurilíngue

Os desafios de se realizar educação pública bi/multi/plurilíngue são inúmeros e abrangem uma gama de aspectos complexos. Primeiramente, a diversidade linguística presente em salas de aula pode demandar estratégias pedagógicas diferenciadas para atender às necessidades específicas de cada aluno.

Nóvoa (2022, p. 89) aponta, quando trata da formação docente para a metamorfose da escola, para a necessidade de uma “[...] definição de estratégias de reforço da profissão docente, dando corpo a uma presença colectiva”. A formação adequada dos professores, capacitando-os para lidar com essa diversidade e adotar métodos inclusivos, é um desafio primordial. Além disso, apesar de possuir um material didático com uma sistematização eficaz, ainda é bastante difícil considerá-lo adequado para todo e qualquer estudante, o que pode comprometer a eficácia deste processo de educação linguística.

A gestão de políticas linguísticas também se apresenta como um desafio significativo, uma vez que é necessário garantir a valorização e o respeito por todas as línguas presentes na comunidade escolar. A criação de um ambiente inclusivo que promova o plurilinguismo exige esforços contínuos na formulação e implementação de políticas educacionais sensíveis à diversidade linguística.

Outro desafio é a equidade no acesso a oportunidades educativas, garantindo que alunos de diferentes origens linguísticas tenham acesso igualitário a recursos e oportunidades. Isso envolve superar possíveis barreiras socioeconômicas e culturais que possam impactar negativamente o aprendizado em contextos bi/multi/plurilíngues.

Portanto, abordar esses desafios requer uma abordagem holística, envolvendo não apenas as práticas pedagógicas, mas também a formação de professores, o desenvolvimento de materiais educativos inclusivos personalizados, em aliança com os já existentes, e uma gestão escolar comprometida com a promoção do plurilinguismo e a equidade educacional. Vale ressaltar a necessidade de uma formação holística: a integração entre língua e conteúdo; a articulação e o desenvolvimento de diferentes habilidades cognitivas; a incorporação do conteúdo a expectativas e/ou demandas da comunidade interna e/ou externa; a assimilação e o fortalecimento dos laços entre aprendizes e entre estes e comunidades; e a utilização da língua de maneira autêntica na comunicação, na colaboração e na negociação de sentido (SOUZA, 2019, p. 50).

Entretanto, as possibilidades são tão diversas, únicas e plurais quanto a escola. Visando promover espaços de interculturalidade para uma educação linguística crítica e plural, a escola promoveu a '1ª Semana Bilíngue' no ano de 2022. Ocorreu de 27 a 29 de abril as apresentações do 5º Encontro Internacional de Etnias, atividades que integraram a programação da Semana Bilíngue, promovida pela Secretaria de Educação no âmbito do calendário pedagógico do CEIT Leonel de Moura Brizola. O encontro envolveu grupos artísticos do Brasil, Argentina, Paraguai, Colômbia e México.

Esta semana - que contou com apresentações de grupos culturais de etnias de cinco países diferentes, sessões de cinema visando concepções de linguagens e variação linguística sobre múltiplas línguas, oficinas pedagógicas envolvendo a interação dos estudantes com artistas de outras nações e exposições criadas pelos estudantes sobre os países visitantes e também sobre a cultural local da cidade - foi detalhada juntamente com outros projetos da escola e submetida na inscrição do Concurso *Colegio del año*. O projeto foi escrito e submetido em nome da primeira professora de espanhol atuante na escola desde

o primeiro dia em que o CEIT teve a língua em seu currículo, em parceria com o superintendente educacional de língua estrangeira, o gestor responsável pela educação bilíngue no município em 2022.

Figura 9 – 1ª Semana Bilíngue do CEIT



Fonte: Acervo do *site* da prefeitura⁵.



O principal objetivo deste concurso, promovido pelo Departamento de Educação da Embaixada da Espanha, é reconhecer e premiar o comprometimento e as boas práticas de ensino de centros e professores brasileiros que contribuem para a difusão do espanhol e a melhoria da qualidade do seu ensino no Brasil. Por outro lado, o concurso também pretende promover a cooperação educativa entre centros que incluem o espanhol nos seus currículos, incorporando os vencedores na Rede e Centros.

5 Disponível em: <https://bombinhas.sc.gov.br/noticia-732408/>, acesso em 13, dez, 2023.

Figura 10 – Capa do projeto submetido no Concurso *Colegio del año en Español 2022*



Fonte: Acervo dos autores do projeto, 2022.

Inscrito na categoria Ensino Fundamental II, o CEIT teve êxito na submissão de seus projetos e foi classificado para participar da etapa final do concurso: nesta etapa, de maneira indireta, o primeiro intercâmbio virtual foi realizado entre professores, gestores e alunos com membros da embaixada da Espanha. Esta fase consistiu em uma entrevista com estes diferentes atores da educação bilíngue da escola. Uma experiência ímpar, onde os estudantes participantes puderam exercer o papel central na construção dos próprios conceitos de escola bi/multi/plurilíngue. Além da oportunidade dessas ricas vivências linguísticas, a escola ainda conquistou o primeiro lugar na categoria.



Portanto, o CEIT Leonel de Moura Brizola se trata de uma escola ainda em fase de implementação. Ainda que adiados e/ou atrasados devido à pandemia do COVID-19, vários dos planos propostos no documento inicial para a Educação Bilíngue do município já se concretizaram (como a inserção gradativa dos livros por níveis, que se concluiu ao final do ano letivo de 2023), outras estão em constante fase de construção desde os primeiros passos (como a sensibilização linguística por grande parte da comunidade escolar), algumas sempre estiveram presentes

mesmo antes do plano inicial (como as questões relacionadas às competências dos estudantes de se relacionarem e co-existirem em espaços dentro da escola e fora dela em que múltiplas línguas circulam em contextos formais e informais) e ainda podem haver outras estão longe de se completarem. É importante “[...] compreender a diversidade linguística não só do ponto de vista variacional em torno dos usos da língua portuguesa, mas também sob o aspecto da coexistência de línguas distintas” (Megale; El Kadri, 2023, p. 25). Assim, o CEIT é um contexto educacional plurilíngue, e este fato independe das nomenclaturas no qual a escola possa se enquadrar, já que trata-se de um espaço educacional onde os idiomas espanhol, português, inglês e libras perpassam os espaços dentro e fora da sala de aula.

Um pouquinho de nós

Cidade /Estado: Bombinhas/SC

Público alvo: Ensino Fundamental II

Gestores/Diretores responsáveis: Marcio Fernando Casas

(Diretor Geral), Fátima Aparecida de Jesus Tchornei

(Diretora Administrativa), Ana Maria Elias Rodrigues

(Diretora Pedagógica)

Coordenadora: Márcia Bello

Coordenação de implementação: Fátima Regina da Silva

Brizolla, Maria Inês Dorneles do Amaral



Referências

- BRIZOLLA, F. R. S.; AMARAL, M. I. D. *Programa Municipal de Ensino Bilingue Português e Espanhol para a construção de uma identidade municipal bilíngue e intercultural nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Bombinhas*. Fátima Regina da Silva Brizolla e Maria Inês Dorneles do Amaral (orgs). Prefeitura Municipal de Bombinhas Sistema Municipal de Ensino Secretaria de Educação. Bombinhas SC. 2019.
- BUONOCORE, R. *Educação plurilíngue: reverberações de conceitos de língua inglesa e educação linguística em uma escola bilíngue pública no município de Blumenau/SC*. 2023. Dissertação (mestrado em educação)

- Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Regional De Blumenau (FURB), Blumenau/SC, 2023.

GARCEZ, P. M. Educação linguística como conceito para a formação de profissionais de Língua Estrangeira. *Portugués lengua segunda y extranjera en Uruguay: Actas del Primeiro Encontro de Português Língua Estrangeira do Uruguai*. Montevideu, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/Comisión Sectorial de Investigación Científica, p. 51-57, 2008.

IBGE. *Bombinhas*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc/bombinhas.html>. Acesso em 13 dez. 2023.

LIBERALI, F. A BNCC e a elaboração de currículos para Educação Bilíngue. In: MEGALE, A. H. (org.). *Educação Bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 29- 42.

MEGALE, A.H; EL KADRI, M. S. *Escola bilíngue: e agora?* Transformando saberes na educação de professores. São Paulo: Fundação Santillana, 2023.

NÓVOA, A. *Escolas e Professores: Proteger, transformar e valorizar*. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. *Centro de Educação Integral e Tecnológica - CEIT Leonel de Moura Brizola*, Bombinhas/SC, 2022.

SOUZA, R. C. Metodologias para a Educação Bilíngue. In: MEGALE, A. H. (org.). *Educação Bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 43- 56



CAPÍTULO 6

O Projeto Bilíngue da Escola Irmã Cecília (Português-Inglês) da cidade de São Lourenço do Oeste – SC

Luciani Capelin (Professora da Escola Irmã Cecília)

Priscila Kátia Furlan Perazoli (Coordenadora da Escola Irmã Cecília)

Didiê Ana Ceni Denardi (UTFPR, Campus Pato Branco)

A preocupação com as lacunas e defasagem na aprendizagem da língua inglesa dos estudantes do Ensino Fundamental e em decorrência disso, o ensejo de oferecer aos estudantes da Escola Básica Municipal Irmã Cecília (EBM Irmã Cecília), da cidade de São Lourenço do Oeste, Santa Catarina, Brasil, aprendizagem efetiva neste idioma, conseqüentemente, contribuindo para a formação cidadã e integral dos estudantes, bem como na preparação para o mundo do trabalho, o “Projeto de Implantação Ensino Bilíngue em Formato Gradativo” foi elaborado e posteriormente implementado na referida Escola. (Tardetti *et al.*, 2020; São Lourenço, SC, 2020).

Ademais, o recente crescimento econômico da cidade de São Lourenço, impulsionado pelo setor alimentício¹, com a chegada de uma multinacional do setor, provocou a vinda de pessoas falantes de outras línguas, principalmente a língua inglesa, acelerando a necessidade de implementar o ensino bilíngue no Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), nas escolas municipais de São Lourenço do Oeste², que já ofertavam a disciplina de língua inglesa nos anos finais desse nível de educação básica.

Para tal, a Secretaria de Educação do Município solicitou a elaboração de um projeto bilíngue para português-ínglês à direção da EBM Irmã Cecília, em 2019. Com o objetivo de elaborar e implantar um projeto bilíngue na referida escola, as professoras Priscila Kátia Furlan Perazoli e Francieli Maria Vareli Pandini, respectivamente, coordenadora e diretora da escola, desenvolveram um breve estudo sobre o tema bilíngüismo e educação bilíngue. Em seguida, acompanhadas pelo Sr. Alex Tardetti, então Secretário de Educação e Cultura do município de São

1 O município de São Lourenço do Oeste, localizado no noroeste da mesorregião oeste do Estado de Santa Catarina, Brasil e cujo número de habitantes é de 23.857 (Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2022) destaca-se economicamente pela presença da indústria moveleira e de grandes empresas do setor alimentício, motivo pelo qual a cidade de São Lourenço do Oeste é chamada de “Capital Catarinense das Massas e Biscoitos”. Uma das indústrias do setor alimentício que contribui para essa característica da cidade, foi a Indústria Parati, fundada há mais de 40 anos pelo imigrante italiano, Angelo Fantin. Em 2016, a empresa foi adquirida pela centenária multinacional *Kellog Company*, passando a ser chamada de Kellog’s –Parati, conforme informações do site da empresa (<https://parati.com.br/empresa/>).

2 A EBM São Lourenço oferece ensino bilíngue português-espanhol, conforme menção a ser feita na página seguinte.

Lourenço do Oeste, realizaram visitas a escolas de diferentes cidades do estado de Santa Catarina, que já trabalhavam com projeto semelhante para conhecer seus projetos de ensino bilíngue.

A partir dos estudos, troca de informações e observações realizadas nas escolas visitadas, o “Projeto de Implantação de Ensino Bilíngue em Formato Gradativo: Irmã Cecília” (Tardetti; *et al.*, 2020) ou comumente chamado de “Projeto Irmã Cecília Bilíngue”, foi elaborado e encaminhado para a Câmara dos Vereadores de São Lourenço do Oeste. O projeto foi posteriormente aprovado em dezembro de 2019.

Neste capítulo, apresentamos a proposta do Projeto Cecília Bilíngue como uma das ações (mapeamento das escolas bilíngues públicas) no âmbito do projeto de pesquisa financiado, pelo Cnpq e cadastrado na Universidade Estadual de Londrina intitulado “Ensino bilíngue na rede pública: currículo, materiais, práticas, desafios, formação de professores e aprendizes” (UEL - Chamada CNPq/MCTI / FNDCT N° 18/2021), o qual tem reunido quinzenalmente os gestores, pesquisadores e participantes das escolas bilíngues públicas do país.

A implementação

O Projeto Cecília Bilíngue teve sua implantação na EBM Irmã Cecília em 2020, com base na Lei Municipal número 2.522, de 10 de dezembro de 2019, que dispõe da implementação e de suas especificidades, conforme o Art 1º, a seguir.

Art. 1º Fica instituído na Rede Municipal de Ensino de São Lourenço do Oeste/SC, o Projeto Cecília Bilíngue, de caráter obrigatório aos alunos do 3º ano da Escola Básica Municipal Irmã Cecília, em conformidade com a proposta pedagógica específica, a ser elaborada pela Secretaria Municipal de Educação. Parágrafo único. Para efeitos desta Lei, compreende-se por bilinguismo a capacidade do indivíduo se comunicar em dois sistemas linguísticos distintos.

Já em seu Art. 3º, lê-se

Art. 3º O Projeto Cecília Bilingue será implantado de forma gradativa, passando a integrar a Grade Curricular Escolar da Rede Municipal de Ensino. Parágrafo único. A implantação terá início no ano de 2020 com os alunos pertencentes ao 3º ano do Ensino Fundamental da EBM. Irmã Cecília e terá como meta a implantação até o 5º ano.

Com o objetivo de oportunizar o ensino bilíngue a outras crianças de São Lourenço do Oeste, a Lei número 2.578 de 21 de dezembro de 2021 é sancionada, determinando a expansão desse ensino para escolas da rede municipal. Nessa nova configuração, o projeto passa a ser nomeado “Projeto Bilíngue”, por ofertar também a língua espanhola para outras escolas da rede municipal, conforme seu artigo primeiro.

Art. 1º Fica expandido para as demais escolas básicas da Rede Municipal de Ensino de São Lourenço do Oeste/SC, o Projeto Cecília Bilingue, instituído pela Lei nº 2.522, de 10 de dezembro de 2019, passando a denominar-se Projeto Bilíngue.

§1º O Projeto Bilíngue também passará a contemplar a disciplina de língua espanhola, em conformidade com proposta pedagógica específica, a ser elaborada pela Secretaria Municipal de Educação.

Dessa forma, a partir de 2023, a EBM São Lourenço passou a oferecer ensino bilíngue do par português-espanhol aos seus estudantes, oportunizando-os também a aprender dois idiomas, o português e o espanhol. Neste capítulo, no entanto, concentramo-nos na proposta do Cecília Bilingue (português-inglês).

Em resumo, na EBM Irmã Cecília, a implementação do Projeto ocorreu de forma compulsória e gradativa a partir do 3º ano do Ensino Fundamental, que contava com três turmas em 2020. Em 2021, foram contempladas as duas turmas do 1º ano, as duas turmas do 2º ano e as duas turmas do 3º ano; em 2022, somaram-se as três turmas do 4º e as duas turmas do 5º ano; e neste ano de 2023 o projeto contemplou também as quatro turmas do 6º ano. Até 2026, intenta-se estender o Projeto Bilíngue Português-Ingês para as três turmas do 7º ano, três turmas do 8º ano e três turmas do 9º ano. Ao todo, a meta do projeto

é atingir todos os estudantes da escola, ou seja, aproximadamente 600 estudantes.

A escola

A EBM Irmã Cecília de Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) está localizada na zona urbana da cidade de São Lourenço do Oeste, ao Noroeste do Estado de Santa Catarina, Brasil.

Em 2012, as escolas dos municípios do Estado de Santa Catarina passaram pelo processo de municipalização do Ensino Fundamental decorrente de políticas educacionais de descentralização pela via da municipalização previstas na Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB EM – Brasil, 1996) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF – Brasil, 1996). Por essa via, o Estado de Santa Catarina transferiu a responsabilidade da manutenção do Ensino Fundamental para os seus municípios.

Em 2020, a escola mudou-se para suas novas instalações, cuja área construída é de mais de 5.000 m², abrangendo 12 salas de aula, sala de direção, sala de secretaria, sala de professores, biblioteca, laboratório de informática e laboratório de ciências, sanitários de acessibilidade e dentro da escola, pátio coberto, quadra de esportes coberta, cozinha e refeitório. Quanto aos equipamentos e serviços, a escola dispõe de água tratada, energia elétrica, serviço de coleta de lixo seletiva, internet, banda larga, televisão, retroprojetores, impressora, copiadora, dentre outros, segundo dados do SAEB, 2022³.

Compõe o corpo discente da escola aproximadamente 600 estudantes provindos de diferentes regiões do Brasil e do Estado de Santa Catarina, que contribui significativamente para o enriquecimento do ambiente escolar. Com relação ao índice de desenvolvimento de aprendizagem, os dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos

3 Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/42098432-ebm-irma-cecilia>. Acesso em: 14 dez. 2023.

e Pesquisas Educacionais (Inep), em 2021, apontam para a nota 5,9⁴ nos Anos Iniciais.

Para atender os 600 estudantes, trabalham na referida escola 21 funcionários e 42 professores, dentre eles os professores de inglês do projeto bilíngue, a saber: dois professores efetivos e cinco professores contratados temporariamente, desses seis mulheres e um homem, de idades entre 22 a 40 anos.

Com relação à formação acadêmica dos professores de inglês, duas professoras possuem graduação em Licenciatura em Letras Português-Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *Campus* Pato Branco/PR e especialização em estudos da linguagem, duas professoras são graduadas, enquanto outras duas professoras e um professor ainda estão cursando Licenciatura em Letras Português-Inglês pela mesma universidade, até o momento de produção deste texto.

Princípios e Valores

A EBM Irmã Cecília, por meio do “Projeto Cecília Bilíngue”, prima pela “Educação de qualidade para todos” (Tardetti *et al*, 2020, p.7) e ao oferecer ensino bilíngue do par português-inglês procura “inserir os alunos no convívio social de maneira ampla e globalizada” (*op. cit.*, p.7).

Com base em Benchimol (2011), o Projeto compreende que “a educação bilíngue envolve o ensino do conteúdo em dois idiomas, em língua nativa e secundária com quantidades variáveis em cada uma das línguas utilizada em conformidade com o modelo do programa” (p.13). Assim, segundo o documento supracitado, a língua inglesa deve atuar como língua de instrução, ao ser usada como instrumento de ensino de conteúdos de diferentes disciplinas do currículo, porém guardadas as devidas proporções. Conforme Benchimol (*op. cit.*, p. 13-14, *apud* Tardetti, 2020, p. 10), “não se trata da substituição da língua materna, e sim do acréscimo de um segundo idioma na aprendizagem”.

4 Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/42098432-ebm-irma-cecilia> Acesso em: 14 dez. 2023.

O “Projeto Irmã Cecília Bilíngue” tem como objetivo geral “preparar os alunos a se comunicarem em língua inglesa de forma natural e efetiva” (Tardetti, et al., 2020, p. 6). Adicionalmente, seus objetivos específicos estão delineados da seguinte forma (op.cit., p.7):

- Proporcionar formação integral do aluno, desde aspectos acadêmicos até culturais em línguas portuguesa e inglesa;
- Criar momentos de aprendizagem em contexto de sala de aula e mesmo fora dela;
- Propiciar um ambiente escolar que seja oportuno para a comunicação oral e visual na língua estrangeira;
- Proporcionar uma aprendizagem que seja baseada nas quatro habilidades: escutar, falar, ler e escrever;
- Oferecer aos alunos o acesso a um ensino-aprendizagem através de tecnologias e mídias;
- Permitir ao estudante uma aprendizagem ativa e crítica ao longo do processo.

A partir dos objetivos geral e específicos, o Projeto Bilíngue apresenta a forma de abordar os conteúdos em sala de aula, que por sua vez são corroboradas pelas duas primeiras autoras deste texto. Para as professoras, as interações da professora pedagoga nas turmas do Ensino Fundamental-Anos Iniciais, nas aulas das diferentes disciplinas (Matemática, Geografia, História, Educação Física, Ciências), sejam nas explicações de conteúdo específico ou nas orientações para a realização de atividades etc, não são traduzidas, mas sim complementadas pelo(a) professor(a) de inglês, de forma discursiva ou por meio da realização de atividades escritas relacionadas ao conteúdo que está sendo tratado nas diferentes disciplinas.

É importante ratificar que o rol das disciplinas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais contempla uma aula semanal de língua inglesa, cujo objetivo é o ensino do idioma propriamente dito, por meio da abordagem comunicativa. Nessa aula semanal, o professor

pode voltar seu olhar para as limitações e dificuldades de aprendizagem do idioma observadas nas aulas das disciplinas contempladas pelo ensino bilíngue, retomando e reforçando conteúdos, bem como apresentando conteúdos novos.

Além disso, o Projeto oferta a ‘Oficina Bilíngue’, cujo objetivo também é reforçar a aprendizagem de língua inglesa dos estudantes. A oficina é realizada em período contrário às aulas regulares e nas dependências da escola, a cada quinze dias, com duração de quatro horas/aula, durante todo o período letivo anual. Dito de outra forma, em uma semana, o professor, que é o mesmo das aulas regulares, recebe uma parte de sua turma e na semana seguinte outra parte. Considerando que nas aulas regulares, as turmas são compostas por 30 alunos em média, na oficina, o grupo tem uma média de 12 a 15 alunos, possibilitando a realização de atividades focadas na oralidade e nas dificuldades encontradas na língua inglesa nas aulas das disciplinas contempladas pelo ensino bilíngue. Por fim, é importante mencionar que por se tratar de uma atividade extra-curricular, a frequência às aulas não é obrigatória. No entanto, a grande maioria dos estudantes é assíduo e gosta de participar das aulas, segundo as duas primeiras autoras deste texto.

Dessa forma, o Projeto Irmã Cecília Bilíngue, respeitando os alunos em suas características específicas, bem como a realidade sócio-cultural da escola (Tardetti et al., 2020), busca atender às necessidades e anseios da comunidade escolar de aprender e utilizar a língua inglesa para fins de comunicação e inserção no mundo globalizado e plural.

O Currículo e Material Didático

O currículo escolar da EBM Irmã Cecília procura seguir as orientações sugeridas pelos documentos oficiais de ensino para o Ensino Fundamental, dentre eles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC- Brasil, 2018). Nos anos iniciais do Ensino fundamental fazem parte do currículo escolar as seguintes disciplinas: Português (7 aulas), Matemática (5 aulas semanais), Geografia (2 aulas semanais), Histó-

ria (2 aulas semanais), Ciências (2 aulas semanais), Educação Física (2 aulas semanais), Língua Inglesa (1 aula semanal), Ensino Religioso (1 aula semanal), Artes⁵ (1 aula semanal), Língua Espanhola (1 aula semanal) e Informática (1 aula semanal). Para a disciplina de Inglês é adotado o material “Learn with us⁶” (Class and Activity Books da Editora Oxford).

Em 2020, ano de início do Projeto Bilíngue, as disciplinas que contemplam o ensino bilíngue eram Matemática, História, Geografia, Ciências, Ensino Religioso, Artes, Educação Física e Inglês, e as não contempladas eram Português, Língua Espanhola e Informática. Naquele ano, os professores de língua inglesa acompanhavam os pedagogos em todas as disciplinas ministradas por ele, resultando em 70% das aulas com interações em língua inglesa. O planejamento das aulas e construção de material didático de inglês também era feito pela professora pedagoga e professor de inglês conjuntamente, que para isso dispunham de 20 horas semanais.

Porém, a partir de 2021, os professores de inglês começaram a acompanhar apenas as aulas de Matemática, Geografia, História, Ciências, e uma aula de Português, passando a ter 50% das aulas com interações em língua inglesa e menos carga horária para elaboração de material didático. Isso ocorreu porque em 2021, cada professor de língua inglesa passou a atender duas turmas nas oficinas de reforço de inglês no período oposto às aulas regulares, bem como a dispor de portfólios com as atividades elaboradas no ano anterior, podendo ser aproveitadas e adequadas ao material didático adotado pelas disciplinas de acordo com o conteúdo curricular de cada aula.

Com relação ao material didático das disciplinas Português, Matemática, Geografia e História e Ciências, a escola adota as apostilas “Aprende Brasil”, que são produzidas e organizadas pelo Instituto Positivo⁷ e fornecidas aos estudantes do Ensino Fundamental gratuitamente pela Secretaria Municipal de Educação de São Lourenço do Oeste. Aos professores de inglês é permitido o acesso aos materiais digitais

5 A disciplina de Artes contempla conteúdos de Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas, dentre outros. Online em: <https://qedu.org.br/escola/42098432-ebm-irma-cecilia>. Acesso em: 14 dez. 2023.

6 O material “Learn with us” da Editora Oxford constitui-se de livro texto (*Class Book*) e livro de (*Activity Book*).

7 Instituição Educacional com sede em Curitiba/PR.

ofertados pela Instituição Positivo, cujo o cadastro para obtenção de código e senha de acesso é realizado de acordo com a turma na qual o professor atua, ficando a critério de cada professor como vai fazer a utilização desses materiais. Porém, esses materiais são todos em português e com base neles cada professor de inglês deve adaptar, organizar ou produzir as atividades que trabalhará nas aulas das referidas disciplinas.

Nesse sentido, os professores de língua inglesa precisam produzir atividades adequadas ao conteúdo das disciplinas gerais ministradas pela professora pedagoga. Por exemplo, em uma aula de matemática no terceiro ano, quando a pedagoga está trabalhando com adições/subtrações, o *teacher* interage auxiliando os alunos em suas dificuldades, realizando correções oralmente e algumas atividades junto com eles. Os professores são orientados a fazer uso de jogos matemáticos, mímicas e materiais concretos para que o aluno consiga desenvolver as atividades sem a necessidade traduzi-las, pois o *teacher* prioriza o uso da língua inglesa durante as aulas. Em suma, a abordagem metodológica deve contemplar metodologias ativas com predominância de atividades contextualizadas e significativas aos estudantes, propiciando, assim, a ludicidade, a curiosidade e conhecimentos novos, tais como jogos, mímica, desafios, canções etc. As imagens abaixo representam algumas dessas atividades:

Figura 1 – Fotos de atividades desenvolvidas



Fonte: Acervo das autoras, 2023.

Seleção e Formação dos Professores

Com relação a seleção dos docentes para ministrar as aulas de línguas inglesa e espanhola, a Secretaria Municipal de São Lourenço realizou dois concursos públicos desde 2014, bem como realiza, anualmente, processos seletivos públicos por meio de editais. Para participar do processo seletivo, o docente deve ter habilitação em Letras –Inglês ou Letras-Espanhol. Também podem participar “professores, estagiários e colaboradores com comprovada fluência nas línguas inglesa e espanhola, conforme o caso”, conforme a Lei 2578 em seu Art. 5º, parágrafo único (São Lourenço, SC, 2020).

Ademais, no Art. 6º da mesma lei, lê-se sobre a formação continuada dos professores de inglês e de espanhol, para a qual a Secretaria Municipal de Educação de São Lourenço está autorizada a firmar

convênios, parcerias ou instrumentos congêneres com a iniciativa privada e o terceiro setor, bem como outros órgãos públicos, com a finalidade de propor intercâmbios e capacitações, em conformidade com proposta pedagógica específica, a ser elaborada pela Secretaria Municipal de Educação. (São Lourenço, SC, 2020)

Nesse sentido, desde o ano de implantação do Projeto Bilíngue, a Secretaria Municipal de Educação do município de São Lourenço do Oeste oferece cursos de formação continuada para os professores bilíngues. No ano de 2000, devido a pandemia, os cursos aconteceram de maneira remota através da plataforma Google meet. A professora de inglês e, também coordenadora do projeto, relata a formação continuada da qual participou de 27 a 31 de julho de 2020 intitulada A “Jornada Pedagógica sobre o Material Didático “Aprende Brasil”, da Editora Positivo, que foi realizada em Ambiente Virtual de aprendizagem (AVA), isto é remotamente e especialmente para atender as necessidades dos professores de inglês da escola. A carga horária da jornada foi de 20 horas/aula e alguns dos principais tópicos discutidos com as três professoras de inglês foram: uso de tecnologias no ensino; potencial criativo e formação do professor; uso do livro didático de forma integrada em aulas remotas e avaliação baseada na Taxonomia de Bloom.

Ainda, em 2020, período de 03 de novembro a 10 de dezembro, um curso de 40 horas, coordenado pela Atena Assessoria Educacional, foi ofertado aos professores de inglês. Nesse, os tópicos estudados foram a história do ensino bilíngue no Brasil e suas diferentes abordagens, aspectos positivos de uma educação bilíngue.

Em 2021 e 2022, no período de 19 a 22 de julho, os professores de inglês participaram de formação sobre Educação Bilíngue, Decolonialidade e Interculturalidade, Princípios do Material *Global Kids*, Planejamento intergrado e *CLIL (Content Language Integrated Learning)* com carga horária foi de 32 horas, com as professoras da Universidade Estadual de Londrina.

Os cursos até aqui apresentados ocorreram paralelamente aos cursos ofertados pela empresa Positivo (Aprende Brasil), na modalidade online e são voltados ao conteúdo da apostila adotada pela escola.

Neste ano de 2023, os professores de inglês iniciaram o curso “Formação em Educação Multilíngue Crítica”, ofertado pela Professora Doutora Michele Salles El Kadri da Universidade Estadual de Londrina (UEL). O curso faz parte de um dos projetos de extensão coordenado pela Professora Michele, que por sua vez conta com a parceria da UEL e Secretarias de Educação de municípios que oferecem ensino bilíngue em suas escolas. Com carga horária de 40 horas, o curso teve início em agosto deste ano, com previsão de término em março de 2024. Em 27 de março de 2023, os encontros, também remotos, tiveram como participantes os professores de inglês dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, nos quais os foi trabalhada a temática “Alfabetização em duas línguas”, com ênfase nos princípios, conceitos, possibilidades e atividades práticas. Já para os 3º, 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, os encontros ocorreram no dia 28 de março de 2023. Neles, os professores bilíngues discutiram temas relacionados ao currículo integrado, bem como projetos interdisciplinares para a educação bilíngue.

Algumas Vozes

Com objetivo de conhecer as percepções dos professores da EBM Irmã Cecília Bilíngue, sobre a implementação e andamento

do ensino bilíngue português-inglês, a terceira autora deste texto entrevistou a coordenadora e professora Pricila Kátia Furlan Perazoli e a professora de inglês do 4º ano do Ensino Fundamental, Luciani Capelin, também autoras do capítulo. Na entrevista, as professoras comentaram sobre: a) as dificuldades/ desafios enfrentados ao longo dos quatro anos de implementação do Projeto na escola; b) reação e avaliação dos pais e alunos; c) aprendizagem dos estudantes; d) avanços; e e) expectativas e possibilidades futuras.

Iniciando pelo primeiro item, apresentamos as vozes das professoras sobre as dificuldades enfrentadas no Projeto desde sua implantação em 2020 até a presente data.

Como coordenadora do Projeto Bilíngue, a professora Pricila destaca que

as maiores dificuldades têm relação a não termos um material específico que atenda às nossas necessidades. Outro aspecto que dificulta o nosso trabalho é a falta de professores, por muitas vezes as turmas acabaram ficando períodos sem os professores de inglês.

Já para a Professora Luciani:

a maior dificuldade encontrada para a condução das aulas do projeto é a falta de materiais específicos das disciplinas. Dessa maneira, preciso estudar os assuntos e procurar vocabulários e/ou expressões corretas que correspondam aos conteúdos curriculares, além disso, toda vez que vocábulos novos são apresentados, alguns alunos demonstram certa resistência, dificultando o andamento da aula.

Concernente à reação dos alunos sobre a implementação do ensino bilíngue e avaliação dos pais, a coordenadora Pricila relata que alunos e pais aceitaram bem a nova proposta de ensino, como a seguir:

Os alunos têm reagido muito bem, principalmente os menores.

Os pais têm aceitado muito bem, gostam e valorizam o bilíngue. Apenas no primeiro ano de implementação, que coincidiu com a pandemia, houve alguns questionamentos.

Para a professora Luciani, houve certa resistência dos estudantes referente à condução das aulas somente na língua inglesa. Nas palavras da professora:

No início da implementação, os alunos apresentaram maior resistência, hoje pode se dizer que a comunidade escolar em si compreende os objetivos do projeto e com isso as crianças vêm para a sala de aula com muita curiosidade e dispostos a aprender, demonstrando reações entusiasmadas e apresentam interesse em conhecer, alguns até se arriscam a participar na língua inglesa. No entanto, sempre temos aqueles que não querem e demonstram-se insatisfeitos.

Ao falar sobre a aprendizagem dos estudantes de língua inglesa e dos outros conteúdos curriculares, Pricila afirma que:

as turmas têm mostrado, através dos índices relatados pela assessoria educacional, que além de aprender mais inglês, eles se desenvolvem mais em todas as disciplinas, principalmente quando comparados a turmas que não têm o bilíngue.

Ademais, para a coordenadora:

Há muitos avanços. O projeto passou por diversas modificações para se adaptar à realidade da escola e dos alunos e isso só gerou ganhos. Mas a maior evolução foi conseguir entrar na alfabetização em língua inglesa no primeiro ano.

A professora Luciani corrobora a opinião da coordenadora com relação aos avanços obtidos com implementação do ensino bilíngue na escola, ao relatar:

Com certeza houve avanços, o projeto teve várias mudanças nesses últimos anos para melhor se adaptar à realidade da escola, tais como a implementação do projeto na fase de alfabetização (1º e 2º anos), o próprio desenvolvimento dos alunos na língua inglesa, pois isso é visível se compararmos aos alunos que não participam do projeto (alunos novos na escola), até a aceitação por parte da comunidade, pois no primeiro ano apresentaram uma certa insegurança com o novo.

Por fim, com relação às expectativas e possibilidades futuras, as professoras afirmam:

Pricila: Espero que o Projeto consiga atingir todos os níveis de 1º a 9º ano e, posteriormente, passe de um projeto a uma escola bilíngue, com ampliação do espaço físico e uma oficina de conversação no contra turno para os alunos de 6º a 9º ano.

Luciani: Acredito que o projeto é algo inovador para a nossa cidade, ao proporcionar o ensino de uma língua adicional de maneira gratuita, sempre buscando melhorias para desenvolver as aulas. Espero que ele continue e realmente abranja as turmas de 1º ao 9º ano, passando assim de projeto para escola bilíngue e continue despertando em nossas crianças a curiosidade e prazer pela língua inglesa.

A partir das respostas das professoras aqui relatadas, é importante destacar o fato mencionado pela coordenadora Pricila sobre a introdução do ensino de língua inglesa nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental e, em decorrência, a alfabetização dos pequenos aprendizes nos idiomas português e inglês. Outro fato que merece destaque refere-se à afirmação da coordenadora sobre a melhora na aprendizagem de língua inglesa e em outras disciplinas curriculares.

Portanto, é possível dizer que o ensino bilíngue do par português-inglês está se consolidando de forma positiva na EBM Irmã Cecília de São Lourenço do Oeste, embora alguns desafios e dificuldades ainda persistam, como apresentamos a seguir.

Desafios, Possibilidades e Expectativas

Os anos de 2020 e 2021 foram difíceis para todas as escolas de Educação Básica em todo contexto brasileiro, uma vez que as aulas passaram a ser a distância na modalidade online devido à pandemia da SARS Cov-2⁸ conseqüentemente, a determinação de isolamento social pela Organização Mundial de Saúde.

8 De acordo com a Organização Mundial de Saúde, o SARS-COV é o coronavírus causador da doença Covid-19, que causa síndrome respiratória aguda grave em humanos. A doença emergiu na China em 2019 e rapida-

Conforme mencionado no próprio Projeto de implantação do ensino bilíngue na EBM Irmã Cecília, o grande desafio enfrentado em 2020 foi a necessidade de lecionar as aulas na modalidade remota. Esse tipo de aula, que teve início em abril de 2020, se estendeu por todo o ano e também por 2021. Tanto os estudantes quanto os professores da escola não estavam familiarizados com essa forma de ensino online. Além disso, o isolamento social resultante da falta de interação levou a um desinteresse nas aulas por parte dos alunos.

Conforme o exposto na seção anterior, a coordenadora do Projeto Pricila e a professora de inglês Luciani relatam que alguns desafios referentes à aprendizagem da nova língua estão relacionados à resistência dos estudantes à aprendizagem de vocábulos novos, como também à necessidade de espaço físico para a realização de oficina de conversação em língua inglesa para os estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais.

No que diz respeito às possibilidades e expectativas, o próprio Projeto delinea algumas ações e metas a serem alcançadas em relação ao aprendizado dos estudantes até sua plena implementação em 2026. Essas metas incluem: a) aquisição de vocabulário relacionado aos conteúdos das disciplinas; b) construção de pequenas frases; c) habilidade de se comunicar oralmente e por escrito sobre os temas abordados nas disciplinas; d) interação entre os estudantes e com o professor em relação a situações cotidianas; e) compreensão de vídeos, áudios e textos referentes aos conteúdos estudados em nível básico.

Um pouquinho de nós

Escola Básica Irmã Cecília

Cidade /Estado: São Lourenço do Oeste / SC

Público alvo: Alunos do 1º ao 9º ano – Ensino Fundamental

Línguas: Português e Inglês

mente se espalhou por todos os continentes do globo terrestre, fazendo com que fosse declarado estado de pandemia e, com isso, determinando o isolamento social como forma de conter a transmissão do vírus.

Gestores responsáveis:

Diretora: Francieli Maria Varela Pandini

Coordenadora: Priscila Kátia Furlan Perazoli

Coordenação de implementação: Francieli Maria Varela Pandini, Priscila Kátia Furlan Perazoli e a Secretária Municipal de Educação de São Lourenço do Oeste

Professoras Pedagogas: Denise Tarso, Maria Eliseu, Patrícia Soligo Wewelovski

Professoras de Inglês: Priscila Katia Furlan Perazoli, Luciani Capelin, Jessica Milan



Referências

- BENCHIMOL, A. C. *Bilinguismo, Educação Bilíngue e Escolas Bilíngues*. 2011. Monografia. Curso de Pedagogia. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília, 1996.
- BRASIL. *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)*. Brasília, 1996.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Brasília, 2018.
- REILLY, V. Learn with us. Editora Oxford. Class Book 3 e 4.
- REILLY, V. Learn with us. Editora Oxford. Activity Book 3 e 4.
- SÃO LOURENÇO, SC. *LEI Nº 2.522*, de 10 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a implantação do Projeto Cecília Bilíngue na EBM. Irmã Cecília, da Rede Municipal de Ensino de São Lourenço do Oeste/SC, e dá outras providências. São Lourenço do Oeste, SC, DOM/SC, 2019.
- SÃO LOURENÇO, SC. *LEI Nº 2.578*, de 21 de dezembro de 2020. Dispõe sobre a expansão do ensino bilíngue na Rede Municipal de Ensino de São Lourenço do Oeste/SC, e dá outras providências. São Lourenço do Oeste, SC, DOM/SC, 2020.
- TARDETTI, A. C.; VARELA, F. M.; PERAZOLI, P. K. F. *Projeto de implantação Ensino Bilíngue em formato gradativo: Cecília Bilíngue*. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Prefeitura Municipal de São Lourenço do Oeste. SC. 2020.



CAPÍTULO 7

Criando inéditos viáveis:
a proposta da escola bilíngue
pública de Ibiporã no Complexo
Educativo Integral Bilíngue
Prof. Ivanildes G. Nalim

Michele Salles El Kadri (UEL/Cnpq)

Antonio Prata Neto (Secretário Municipal de
Educação - Ibiporã)

Atef El Kadri (UEL)

Roberta Zucoloto (Coordenadora Escola
Bilíngue Pública de Ibiporã – UEL)

Luciana Kawahigash Bressam (Professora na
Escola Bilíngue Pública de Ibiporã – UEL)

Para começarmos a conversa

Neste capítulo, apresentamos a proposta da escola bilíngue pública de Ibiporã, Paraná, no Complexo Educacional Integral Bilíngue Professora Ivanildes G. Nalim, como uma das ações no âmbito do projeto de pesquisa financiado pelo Cnpq e cadastrado na Universidade Estadual de Londrina intitulado “Ensino bilíngue na rede pública: currículo, materiais, práticas, desafios, formação de professores e aprendizagens ” (UEL - Chamada CNPq/MCTI / FNDCT N° 18/ 2021), o qual tem reunido quinzenalmente os gestores, pesquisadores e participantes das escolas bilíngues públicas do país. Primeiramente, apresentamos as motivações iniciais para a implementação da escola e suas ressignificações ao longo da discussão inicial. Descrevemos também as etapas de implementação para o delineamento da proposta. Contextualizamos a cidade de Ibiporã e descrevemos o contexto da escola Ivanildes, apresentando os princípios que nos orientam. Em seguida, discorremos sobre as concepções de educação dos professores e como tem ocorrido a formação de professores. Contextualizamos as escolhas que fizemos na elaboração do portfólio bilíngue e discutimos as situações-limites e os inéditos viáveis forjados por meio dos desafios vivenciados durante o processo. Posicionamos, então, a escola bilíngue pública de Ibiporã como lócus de transformação mútua entre os participantes por meio do tripé indissociável entre ensino-pesquisa-extensão.

Da motivação inicial às ressignificações

As motivações para a implementação da Escola Bilíngue Pública de Ibiporã vieram de diversas iniciativas que vão desde o histórico do município em relação à valorização da língua inglesa quanto aos desejos de gestores, administradores e colaboradores da universidade.

Quanto à trajetória do município em relação à introdução da Língua Inglesa, destaca-se que Ibiporã possui um histórico inovador no que diz respeito à oferta de ensino de línguas. Como demonstrado no

PPP, a disciplina de Língua Inglesa (LI) começou a ser ofertada na cidade de Ibiporã-PR por meio de um Projeto Piloto em 2009, na escola integral Almerinda, com aulas ministradas pelos professores regentes da turma. Já em 2012, foi realizado o primeiro concurso específico para professores de Língua Inglesa para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a disciplina passou, então, a ser ministrada por duas professoras com formação em Letras Português/Inglês na escola integral Alice Roma. Com o reconhecimento do valor social atribuído a essa língua, viu-se a necessidade de ofertar a disciplina de Língua Inglesa nas outras escolas integrais da cidade. Após a oferta da disciplina de Língua Inglesa para as escolas integrais, a administração municipal expandiu a ação para todas as escolas parceiras do município, com uma aula semanal. Recentemente, aumentou-se o número de aulas de inglês para duas aulas semanais, e diante dessa situação, houve a necessidade de contratar novos profissionais por concurso público, o que praticamente dobrou o quadro de professores de inglês no município. Mais concursos foram realizados e o município conta com 20 professores de Língua Inglesa, destacando-se na região onde quase nenhum município possui professores concursados na área de LI para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No ano de 2021, foi, então, criada a Assessoria Pedagógica da disciplina de Inglês, no âmbito da Secretaria de Educação. Uma das primeiras ações e missão desse cargo, exercido por uma das autoras deste capítulo, foi a de investigar possibilidades e caminhos para que a implantação de uma escola bilíngue fosse possível no município.

Foi, nesse momento, que o município realizou contato com a Universidade Estadual de Londrina em busca de formação de professores para este contexto. As motivações, nessa ocasião, ainda eram pautadas quase exclusivamente em relação à valorização do aprendizado da língua inglesa e do reconhecimento do poder de inclusão social trazida por essa língua.

Após o contato da secretaria com a primeira autora deste capítulo devido ao trabalho de formação de professores realizado nas atividades da UEL, iniciou-se uma conversa que inicialmente seria em relação à formação de professores. Foram muitas reuniões com a assessora e o secretário de educação deste município, também autor deste capí-

tulo. Nessas conversas, discutimos as possibilidades de implementação dessa escola, as motivações, o entendimento sobre educação bilíngue, as recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilingue e a sua não homologação, os recursos humanos necessários para o funcionamento da escola e as principais razões para termos uma escola bilíngue pública. Discutimos também as concepções e princípios de uma escola bilíngue, os saberes profissionais necessários para atuação nesse contexto e a formação desses profissionais. Essas discussões resultaram na ressignificação do que seria uma escola bilíngue pública, do que os envolvidos almejavam e do apoio e valorização por parte da secretaria de educação municipal nas questões apresentadas pela Universidade. Concordamos, então, que queríamos uma Escola Bilíngue pública que potencializasse o agir dos alunos no mundo, coadunando com Megale e El Kadri (2023) ao apontarem que a ideia de uma escola pública bilíngue é que ela deve ser capaz de expandir o repertório e as formas de participação dos alunos (Liberali, 2019), trazendo outras narrativas e possibilidades para a compreensão de outros discursos (Megale, 2019) e promovendo inclusão, participação social e novas maneiras de agir no mundo (El Kadri, 2022).

Firmamos o termo de convênio com a Fundação de Apoio à Universidade Estadual de Londrina (FAUEL) e no projeto foram envolvidos mestrados¹ e doutorandos orientados pela primeira autora.

O que fizemos?: a implementação

A implementação da escola ocorreu, inicialmente, via parceria com a Fundação da Universidade Estadual de Londrina (FAUEL) por meio de Projeto com recursos humanos da Universidade Estadual de Londrina e a Secretaria Estadual Municipal de Ibiporã, com apoio e financiamento da Prefeitura Municipal de Ibiporã.

O processo de implementação contou com diversas reuniões entre secretário de educação, prefeito, assessoras do município e mem-

1 Reconhecemos principalmente a contribuição da mestranda Vivian Saviolli na época da implementação, com sua expertise sobre educação infantil.

bros da equipe da FAUEL. Trabalhamos colaborativamente na escolha da equipe pedagógica da Escola Bilíngue, na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do currículo bilíngue. Realizamos preparação e entrega de materiais formativos para exemplificação de integração curricular e iniciamos a formação de professores via curso de 120h virtuais e mais 30h presenciais.

Neste processo, sentimos a necessidade de exemplificar e realizar transposição didática de diversos conceitos essenciais na e para a área de Educação Bilíngue, já que a maioria dos professores não possuíam vivência em contextos bi/multilíngues. Conscientes da problematização em nível nacional sobre o uso de materiais didáticos na educação infantil, mas também necessitando construir com professores práticas pedagógicas orientadas em relação à concepção de sujeito bilíngue dinâmico² e por lentes heteroglóssicas³, optamos por realizar a transposição didática em formato de um portfólio sensível às características da Educação Infantil Bilíngue (tamanho do material ampliado, espaço para produção livre e com apenas dois registros semanais em uma carga horária de 7h e 30m de oralidade).

Conduzimos uma sessão de encontros com pais na escola, concentrando-se na Educação Bilíngue, proporcionando à comunidade a oportunidade de compreender o processo, esclarecer dúvidas e debater os objetivos e expectativas delineados para a escola.

As aulas se iniciaram em 2021 e a equipe do projeto tem acompanhado o processo nesses dois anos. Em 2023, a Secretaria Municipal de Educação assinou o Convênio Tripartite entre a Universidade Estadual de Londrina, a Secretaria de Educação e a Fundação de Apoio à Universidade Estadual de Londrina, para a continuidade das ações colaborativas entre Universidade e Município, o que permitiu ampliar as ações da UEL junto à escola. A *assinatura* do Convênio vincula a escola

2 O bilinguismo dinâmico sugere que as práticas linguísticas dos bilíngues são complexas e inter-relacionadas, ou seja, não emergem de maneira linear nem funcionam separadamente, porque só há um sistema linguístico (García, 2009). García e Wei (2014) tecem a analogia do quadriciclo para explicar o bilinguismo dinâmico: nela, os indivíduos usam todo seu repertório para se adaptar aos altos e baixos de uma comunicação.

3 García (2009) propõe uma visão por uma perspectiva heteroglóssica. O princípio básico da visão heteroglóssica parte do pressuposto de não haver dois, mas somente um sistema linguístico com características integradas.

ao projeto *Bilingual Cities* que passa a ser responsável também pela seleção de professores bolsistas e coordenadores bilíngues para o apoio nas atividades escolares.

Figura 1 – Assinatura do convênio, reunião com assessores do município e reunião de pais na escola.



Fonte: Acervo dos autores.

Figura 2 – Reunião Mensal do Projeto *Bilingual Cities* (UEL) com Assessoras da Secretaria Municipal, Diretora Pedagógica, Diretora da Escola e Coordenadoras e logo do projeto



Fonte: Acervo dos autores.

A escola na cidade de Iporã: O Complexo Educacional Integral Bilíngue Prof. Ivanildes Gonçalves Nalim

O Complexo Municipal Educacional Professora Ivanildes Gonçalves Nalim foi fundado em 2001 com a oferta apenas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, que compreendia da primeira à quarta série e ofertava turmas distintas nos períodos matutino e vespertino. Desde o ano de sua criação até



o presente momento, a escola experimentou diversas transformações na oferta de níveis de ensino. Contudo, a partir de 2013, o Complexo Educacional opera em regime de período integral, abrangendo tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental. Em 2022, com a proposta do Ensino Bilingue de Língua de Prestígio, o Complexo ganha um novo status e passa a ser, não só a primeira Escola Bilíngue Pública do Estado do Paraná, nesta modalidade de Língua de Prestígio (Inglês), mas também um imenso campo de experiências a serem estudadas e organizadas em prol do desenvolvimento educacional, intelectual, profissional, econômico e social do município.

A escola instalou-se no local onde já existia outra proposta educacional e foram realizadas conversas com a comunidade de pais para esclarecimento do que seria uma proposta de ensino bilíngue. Na escola, os alunos são matriculados por georreferenciamento, que consiste em encaminhar a matrícula dos alunos à escola mais próxima de sua residência, ou seja, os pais não escolheram a escola bilíngue. A equipe de trabalho foi selecionada após a formação em educação bilíngue e todos são professores concursados do município.

Durante esses dois anos de operação, o Complexo Educacional acolheu aproximadamente 250 alunos distribuídos em cinco turmas de Educação Infantil, abrangendo desde o Berçário I (Junior Nursery) até o Pré II (Kindergarten), incluindo o Berçário II (Senior Nursery), o Maternal (Preschool) e o Pré I (Pre-k). Cada ano, gradativamente, um

nível dos Anos Iniciais do Fundamental passa a fazer parte da proposta bilíngue e a carga horária de disciplinas ministradas em Língua inglesa é de 30% (média de 1h e 30 por dia).

Em 2022, a Escola recebeu o Prêmio de Inovação e Boas Práticas⁴ da Undime-PR.

Figura 3 – Fotos da ambientação escolar no início do ano letivo



Fonte: Acervo dos autores.

4 Primeira escola pública bilíngue é premiada em concurso de Inovação e Boas Práticas (uel.br)

O que nos orienta? Princípios, valores e organização curricular

Os princípios orientadores da proposta escola envolvem a visão heteroglóssica de língua (Ofélia, 2009), perspectivas decoloniais e interculturais para a educação bilíngue (Candau, 2008; Megale 2022), além da necessidade de integração curricular com base nas áreas de conhecimento e objetivos de aprendizagem da BNCC para a Educação Infantil (Brasil, 2018). Assim, devido ao reconhecimento da pluralidade de conhecimentos necessários para um currículo decolonial, intercultural e plurilingue, o currículo foi desenhado colaborativamente, com uma equipe que envolve profissionais pesquisadores da área de Linguística Aplicada, professores com longa experiência em escolas bilíngue e professores integrantes do quadro próprio do magistério da cidade de Ibioporã.

Os princípios sugeridos por Oliveira e Hofling (2021) têm orientado as práticas da escola em relação às práticas plurilíngues. Pelas lentes desses referenciais, temos como princípios que o uso de repertórios e recursos linguísticos múltiplos dos alunos deveriam ser valorizados na sala de aula. Isso significa que o reconhecimento e a valorização do repertório do aluno - no nosso caso, o português - devem ser o ponto de partida para o desenvolvimento dos recursos linguísticos na língua adicional (LA) para o aprimoramento e ampliação do repertório linguístico plurilíngue (Oliveira; Hofling, 2021). Para isso, professores precisam reconhecer, utilizar e se apoiar nas variadas experiências linguísticas que seus alunos trazem para a sala de aula, utilizando-se das características, expectativas, interesses e conhecimentos de seus alunos. Acreditamos também na necessidade de se ter uma abordagem holística e integrada em relação às línguas e de se enfatizar as relações entre todas as línguas em uma perspectiva dinâmica. Isso significa que ambas as línguas devem ser combinadas ao invés de serem tratadas como entidades únicas (Garcia, 2009), favorecendo, por exemplo, estratégias detranslinguagem como parte do processo do reconhecimento das similaridades e diferenças entre as línguas. Professores, por esta perspectiva,

segundo as autoras, devem ser capazes de se apoiarem nas habilidades e conhecimentos construídos, pelos estudantes, em ambas as línguas e de reconhecer que as habilidades construídas em uma língua co-existem com outras línguas em uma perspectiva dinâmica. Também nos baseamos na necessidade de desenvolver competências plurilíngues e pluriculturais⁵, isto é, ambas devem ser desenvolvidas para que o estudante tenha a habilidade de usar as línguas para propósitos diferentes de comunicação e participar de interações interculturais. Além disso, precisamos incluir o ensino de áreas disciplinares por uma perspectiva plurilíngue. Para as autoras, isso significa que o ensino de áreas disciplinares por meio do inglês (característica de uma escola bilíngue), pela perspectiva plurilíngue, envolve conectar e analisar conteúdo e língua como componentes inseparáveis. Isso significa que o conhecimento a ser desenvolvido envolve o conhecimento de estruturas de texto, gramática e vocabulário, a comparação e contraste entre as características das línguas, e os gêneros e linguagem específica para cada área do conhecimento (*disciplinary language*).

A perspectiva intercultural também orienta a organização curricular da escola. Segundo Walsh (2012), assim como descrevemos no PPP da escola, a interculturalidade possibilita o questionamento e propicia a construção de novas sociedades ao questionar as relações de poder construídas numa sociedade que privilegia determinados sujeitos, saberes e práticas em detrimento de outros. Assim, a perspectiva intercultural não se limita ao ensino de elementos discretos da(s) cultura(s), tais como festividades, comidas e vestimentas típicas e passa a ser entendido como um movimento em direção a ampliação das possibilidades de atuação dos sujeitos no mundo e de novas formas de participação social a partir de uma visão mais informada e ampliada da realidade (Walsh, 2012; Megale, 2022). No nosso currículo, essa perspectiva está materializada por meio da inclusão de diversas culturas, dentre elas as não hegemônicas, pela perspectiva do inglês como língua franca e pelo tra-

5 Segundo as autoras, a competência plurilíngue refere-se ao repertório linguístico dos estudantes, que inclui todas suas habilidades linguísticas, enquanto a competência pluricultural refere-se ao conhecimento cultural das diversas comunidades que os aprendizes fazem parte enquanto estão aprendendo as diversas línguas (Oliveira; Hofling, 2021).

balho intercultural que entende a cultura como os discursos e narrativas produzidas em um determinado tempo sócio historicamente situado, o que vai muito além do trabalho pautado em estereótipos culturais associados aos países ou regiões.

A perspectiva decolonial no currículo implica na tentativa de se afastar da imposição de valores do Norte Global que projeta e impõe ênfase no racismo, no patriarcado como definidor de classificações cognitivas, éticas, estéticas, religiosas, econômicas e políticas (Miguel Passada, 2019 apud Liberali, 2021), ou seja, uma resposta às necessidades das histórias locais de colonialidade. Na proposta curricular, a perspectiva decolonial está materializada na inclusão de narrativas diversas, na educação anti-racista, na não estereotipização das questões de gênero e na escolha de narrativas advindas do Sul-Global. Utilizamos o referencial de interculturalidade crítica (Candau, 2008; Megale 2022), como ferramenta para desestabilizar os padrões coloniais (re)produzidas pela escola.

A integração curricular é realizada por meio dos campos de experiências da BNCC (Brasil, 2018) e seus respectivos objetivos de aprendizagem alinhados ao WIDA - *English Language Development Standards Framework* (ELD), que fornece referencial para o desenvolvimento do currículo, instrução e avaliação de aprendizes multilíngues a partir do Pré (*kindergarten*). O WIDA orienta as funções e características linguísticas para o trabalho com conteúdo em diversas áreas, oferecendo os descritores a serem atingidos em cada uma delas.

O quadro, a seguir, resume as decisões tomadas em relação ao currículo escolar:

Quadro 01 - Resumo da proposta da escola bilíngue pública de Ibioporã

Escola bilíngue pública de Ibioporã	
Objeto	currículo único integrado e ministrado nas línguas portuguesa e inglesa; contempla todas as etapas da escola que atende da Educação Infantil ao Fundamental - Anos Iniciais. A implantação do ensino bilíngue é gradativa, iniciando no Berçário 1 ao 1º Ano em 2022 e os demais anos serão acrescentados gradualmente, como permitido pela nova normativa.

Quadro 01 - Continuação

Escola bilíngue pública de Ibioporã	
Princípios orientadores	visão heteroglóssica de linguagem (Ofélia, 2009), perspectivas decoloniais e interculturais para a educação bilíngue (Candau, 2008; Megale 2022), além da necessidade de integração curricular com base nas áreas de conhecimento e objetivos de aprendizagem da BNCC para a Educação Infantil (Brasil, 2018).
Carga Horária	carga horária entre 30% e 35% em língua adicional.
Formação de professores	os professores que compõem o quadro docente da escola já possuem a graduação de Letras ou Pedagogia; os professores que atuam na escola bilíngue - tanto ministrando aulas em Língua Inglesa quanto em Língua Portuguesa realizaram a formação complementar em educação bilíngue; formação continuada de professores ao longo do ano, no horário da hora atividade, via projeto de Extensão ' <i>Bilingual cities</i> '.
Organização curricular	Abordagens que integrem conteúdo e língua tais como CLIL, Pedagogia de Projetos e STEM.
Material didático	Global Kids (El Kadri; Saviolli, 2022)
Avaliação	avaliação formativa materializada com descritores curriculares e linguísticos; documentação de práticas .

Fonte: Os autores baseado no PPP da escola.

Em relação aos pressupostos metodológicos, seguindo o artigo 15 do Parecer 02/2020 (Brasil, 2020), as metodologias adotadas em contexto de educação bilíngue devem assegurar os princípios previstos no inciso III do Art. 3º da LDB, ser compatíveis com os pressupostos teóricos que fundamentam essa modalidade de educação, de modo que as abordagens permitam o ensino-aprendizagem de conteúdos por meio de uma segunda língua de instrução. Ainda, os conteúdos devem respeitar o disposto na legislação e normas brasileiras, garantindo-se o direito de escolha metodológica pelas instituições, tendo em vista o desenvolvimento das competências e habilidades previstas na BNCC. Optamos, portanto, por um enfoque metodológico amplo de modo a favorecer o uso de diferentes metodologias que permitam realizar a integração curricular, tais como CLIL (*Content and Language*

Integrated Learning), pedagogia de projetos e STEM (*Science, Technology, Engineering e Math*) e outras. O uso dessas metodologias, associada à perspectivas recentes de trabalho pedagógico como a translinguagem (teoria e pedagogia pertinente à concepção de sujeito bilíngue deste documento), têm o potencial de criar contextos inclusivos e participativos para alunos bilíngues (Garcia, 2019), pois permitem que alunos utilizem ativamente seus repertórios linguísticos.

Nos pautamos nesses princípios para nos orientar em relação à produção de material didático.

O material didático: quais escolhas fizemos?

Durante a implementação, sentimos a necessidade de produzir material didático apropriado ao contexto que estivesse fundamentado nas referências mais recentes sobre bilinguismo e educação bilíngue, servisse como um apoio aos professores e contemplasse nossa perspectiva de educação bilíngue, exemplificando os conceitos discutidos durante a formação e, que minimamente, guiasse os professores para a construção do currículo almejado. Queríamos também estabelecer um diálogo com as necessidades locais da comunidade escolar. Assim, nos reunimos com a equipe de assessoras pedagógicas do município para conhecer e compreender o contexto e colaborativamente elencar os princípios organizadores da proposta de implementação. Concordamos que gostaríamos de construir um currículo que superasse a colonialidade instaurada no cenário da educação brasileira (Liberali, 2020) e que promovesse o acesso a diferentes discursos para a constituição de agentes críticos.

Desenhamos e propomos, então, a coleção *Global Kids - Portfólio bilíngue* (El Kadri; Saviolli, 2022). Chamamos de portfólio pelo fato de sua caracterização ser mais adequada à educação infantil: possui formato ampliado, com espaço livre para a produção das crianças. O portfólio é composto por 5



volumes, contemplando desde o berçário 1 até a pré-escola e é destinada às escolas bilíngues de línguas de prestígio (inglês e português) que pretendem ter entre 30% a 40% do conteúdo curricular ministrado em língua inglesa (segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue).

O portfólio construído buscou exemplificar e materializar os princípios e valores que desejávamos para o currículo de uma educação bilíngue infantil. Desse modo, o mesmo foi desenhado de modo a contemplar todas as áreas de conhecimento e objetivos de aprendizagem da BNCC e promover a integração curricular. Assim, os portfólios são ancorados além da BNCC, no referencial linguístico WIDA⁶ como forma de guiar o professor para o trabalho linguístico associado ao enfoque no currículo disciplinar. Queríamos também valorizar todo o repertório linguístico do aluno: assim, há atividades e propostas realizadas em língua inglesa, mas também propostas de trabalho complementares na língua portuguesa.

Como já elencamos em outros textos (El Kadri, 2022; El Kadri & Megale, no prelo; Megale, El Kadri & Saviolli, 2022), o portfólio se ancora na concepção de criança como um sujeito histórico que constrói suas identidades nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia (quando brinca, imagina, canta, dança, deseja, observa etc.), construindo sentidos. Assim, nos baseamos em uma proposta de aprendizagem sociointeracional que propõe que a aprendizagem ocorra por meio da interação e por meio da participação dos estudantes em práticas sociais. Isso significa um distanciamento de um currículo organizado por regras estruturais da língua e uma aproximação com a proposta de que o aluno vivencie, na escola, a língua por meio de práticas sociais. Por isso, cada portfólio foi organizado por meio de uma prática social das crianças: o brincar (para o Berçário I e II), o cantar (Maternal), o ouvir e contar histórias (Pré I e Pré II).

Como também já apontamos em diversas ocasiões (El Kadri, 2022; El Kadri & Megale, no prelo; Megale, El Kadri & Saviolli, no prelo), a visão de sujeito bilíngue adotada se distancia da noção

6 Referencial linguístico para crianças multilíngues - Disponível em: <https://wida.wisc.edu/>. Acesso em: 06 jun. 2022

popular do sujeito bilíngue associada ao falante nativo, na qual ser bilíngue é o mesmo que ser capaz de falar duas línguas “perfeitamente”. De outra feita, buscamos pensar a proposta a partir da noção de repertório linguístico, uma vez que bilíngue, nesta perspectiva, é aquele que consegue interagir e dar conta das demandas do contexto em que está inserido por meio das línguas que o constituem (García, 2009). Nessa linha, o foco da educação bilíngue passa a ser o desenvolvimento multidimensional dos sujeitos, a promoção de saberes entre as línguas e a valorização do translinguagem (Garcia; Wei, 2014) como forma de construção da sua compreensão de mundo. Assim, buscamos promover o uso repertórios linguísticos múltiplos (Oliveira; Hofling, 2021), dando também visibilidade para a língua de nascimento dos alunos, de forma que uma língua interaja com outra na construção do conhecimento. Em El Kadri e Megale (no prelo), analisamos a proposta e apontamos algumas práticas de translinguagem sugeridas e materializadas no portfólio. Em El Kadri e Megale (no prelo), analisamos as propostas do portfólio em relação às práticas de translinguagem e concluímos que nossos esforços para desafiar a compartimentalização das línguas e promover o uso de várias línguas na sala de aula ainda estão em seus estágios iniciais, mas que acreditamos que estamos dando os primeiros passos para o reconhecimento e valorização dos recursos linguísticos que os indivíduos compartilham no ambiente educacional.

Essa visão de sujeito bilíngue dinâmico alinhada ao que acreditamos ser a função de escolas bilíngues públicas e conseqüentemente, à visão de que sujeitos queremos formar nos levou a propor um material que tivesse traços de um currículo decolonial, que reconhecesse o caráter do inglês como língua franca e que tivesse também a perspectiva intercultural crítica como ferramenta para promover o acesso a novos modos de agir, interagir e ser neste mundo. Assim, as escolhas dos discursos e narrativas que permeiam as propostas foram selecionadas com a intenção de promover experiências pautadas na interculturalidade. Em alguns trabalhos, temos investigado os discursos e narrativas que circulam por este portfólio. Assim, o portfólio materializa os princípios curriculares que foram almejados e discutidos em colaboração.

O princípio da interculturalidade, por exemplo, está expresso nas diferentes culturas e narrativas que organizam as unidades do material. Temos investigado e documentado tais princípios e suas transposições didáticas com a colaboração de diversos pesquisadores, em especial, Antonieta Megale e mestrandos e doutorandos envolvidos no Grupo de pesquisa da UEL e no projeto Ensino bilíngue na rede pública: currículo, materiais, práticas, desafios, formação de professores e aprendizagens” (UEL - Chamada CNPq/MCTI / FNDCT Nº 18/ 2021). A seguir, descrevemos algumas unidades do portfólio para exemplificarmos os discursos e narrativas que organizam as práticas.

Por meio das unidades organizadas pelas obras ‘Sulwe’ e ‘As bonecas negras de Lara’, por exemplo, buscamos promover a educação antirracista na educação infantil bilíngue (El Kadri, Saviolli e Santos, 2022), que se afastasse dos discursos hegemônicos presentes em escolas bilíngues de línguas prestígio, optando por narrativas que representassem positivamente protagonistas negros. A análise destacou que a proposta do portfólio, fundamentada nas propostas de educação anti racista (Ferreira, 2014) tem potencial de desafiar discursos racistas desde a infância, promovendo o reconhecimento positivo da diversidade racial e fortalecendo o autoconceito de estudantes discriminados (El Kadri, Saviolli e Santos, 2022).

Já as unidades temáticas organizadas em torno dos livros ‘The Name Jar’ e ‘The Proudest Blue’ foram analisadas por Megale, El Kadri e Saviolli (2023). Demonstramos a proposta que objetiva explorar as identidades culturais e narrativas que geralmente não estão presentes nos materiais didáticos: a de imigrantes e muçulmanos. Exemplificamos nossa tentativa de desafiar as normas culturais tradicionais e revelar a cegueira cultural nas escolas, abordando conflitos decorrentes de desequilíbrios de poder na sociedade. Discutimos que o acesso a essas narrativas desde a infância proporciona aos alunos a oportunidade de reconhecer suas identidades culturais, apreciar as diferenças e posicionar-se no mundo social.

Já a proposta com as histórias ‘Tough Guys Have Feelings Too’ e ‘Mae Among the Stars’ foram analisados por El Kadri, Saviolli e Molinari (2022): enquanto a primeira desafia o estereótipo de que os homens

não podem expressar emoções, a segunda retrata uma mulher negra tornando-se astronauta, desafiando normas de gênero e raça. Demonstramos com a análise que ambas as histórias foram consideradas como possibilidades de trabalhar com a educação infantil para romper com estereótipos de gênero e exposição de relações de poder assimétricas. Argumentamos que essas histórias oferecem possibilidades de trabalhar com a educação infantil que exemplificam discursos capacitadores e narrativas sobre identidades femininas e masculinas (Megale e El Kadri, no prelo) e também que as histórias abrem possibilidades de ser que se desviam dos estereótipos rígidos de gênero, desafiam normas culturais enraizadas propagadas pela colonialidade tendo potencial significativo para expor relações de poder assimétricas, subordinação e exclusão (Candau, 2008).

As unidades delineadas nos textos ‘We are Water Protectors’ e ‘The Boy Who Grew a Forest’ foram destacadas por El Kadri, Saviolli e Molinari (2023). As autoras argumentam que o protagonismo das populações indígenas e marginalizadas oferece a oportunidade de discutir a relação com o meio ambiente de uma perspectiva distinta, revelando práticas culturais hegemônicas e proporcionando acesso a outras formas de existir e interagir no mundo.

Esses exemplos mencionados em relação à análise da perspectiva intercultural nas propostas do portfólio demonstram nosso posicionamento de que “a escolha intencional de histórias infantis que visam a superação do daltonismo cultural, propagado pelo caráter monocultural de nossas escolas, tem a potencialidade de promover o acesso a outras narrativas e discursos para a formação de sujeitos agentivos, responsivos e mais solidários” (Megale, El Kadri, Saviolli, 2023, p.36).

Na próxima seção, apresentamos a concepção de educação de professores da escola.

A Seleção e Educação de Professores

Inicialmente, a seleção de professores para atuar na Escola Bilingue foi realizada entre os professores concursados no município.

Primeiramente, professores foram convidados a participar de uma formação. Assim, a seleção de professores sempre esteve atrelada a momentos formativos.

Na proposta de Iporã, tivemos diversos momentos de formação de professores: um curso de formação inicial de 120h, em parceria com a UEL-FAUEL, que ocorreu antes da implementação. Em seguida, uma proposta de formação continuada na hora atividade do professor ao longo dos dois primeiros anos, proposta cujos conteúdos partiam das práticas e dificuldades vivenciadas; e um terceiro momento que existiu paralelamente às formações na escola, por meio de formações específicas pontuais, sob a opção do professor se engajar ou não, virtualmente, em horários distintos, tais como Grupo de Estudos de Alfabetização em duas línguas e Práticas de Matemática em contextos bilíngues.

Antes da implementação

Antes da implementação, 50 professores do município (professores de língua inglesa, de disciplinas específicas - Artes, Educação Física - e professores pedagogos) foram selecionados para realizar o Curso “Formação Complementar em Educação Bilíngue” (UEL/FAUEL). Segundo o Parecer 02/2020, professores em serviço que desejam atuar na educação bilíngue precisam se certificar em curso de extensão de formação complementar em educação bilíngue ou apresentar diploma de pós-graduação na área (especialização lato-sensu, mestrado ou doutorado). A formação continuada dos professores do município envolveu uma equipe de 50 docentes - de língua portuguesa, disciplinas específicas e de língua inglesa - da rede pública de ensino de Iporã e integrantes da Secretaria Municipal de Educação. Vale ressaltar a importância de englobar os atuantes de ambas as línguas, haja visto o caráter integrativo do currículo de uma escola bilíngue. Pela visão que defendemos, é essencial que o professor de língua portuguesa seja envolvido na formação e compreenda o processo de ensino e aprendizagem em contextos bilíngues, pois acreditamos na importância de valorização do repertório do aluno e relevância em se ter o professor

que ministra aulas em Língua Portuguesa compreendendo o processo pelo qual passa o sujeito bilíngue. Essa abordagem tem potencial para contribuir com a diminuição da compartimentalização das línguas no contexto escolar. Concordamos com Petrini Jr. et al (2022), quando afirmam que a formação de professores em contextos bi/multilíngues deve envolver também pensar na formação linguístico-discursiva (Petrini Jr. et al, 2022) e conceitual para todos os educadores que atuam no contexto de educação bi/multilíngue.

Os professores da escola bilíngue de Ibiporã participaram de curso de formação complementar em educação bilíngue promovido pela FAUEL e Secretaria Municipal de Educação de Ibiporã, curso hoje oferecido pela Universidade Estadual de Londrina com o título de ‘Formação em Educação Bi/multilíngue crítica’. A formação contemplou os saberes teóricos e práticos essenciais na e para a área de educação bilíngue tais como: concepções de sujeito bilíngue, educação bilíngue, metodologias e abordagens para educação bilíngue, currículo integrado, planejamento de conteúdo e língua, produção oral, as dúvidas dos pais e alfabetização em duas línguas, dentre outros temas. Boa parte dos conteúdos discutidos e problematizados com os professores podem ser encontrados na obra “Educação de professores para o contexto Bi/Multilíngue: perspectivas e práticas” (El Kadri, Saviolli e Molinari, 2022). Conforme já defendido anteriormente (Megale, 2019; El Kadri, no prelo) acreditamos que necessitamos de formação crítica dos professores envolvendo teoria e prática que articule os saberes da educação bilíngue (Megale, 2019) com as três dimensões essenciais sugeridas mais recentemente pela BNC-Formação (conhecimento, prática e engajamento profissional).

Dentre os professores que participaram dessa formação inicial 23 foram escolhidos - pela secretaria de Educação Municipal e pela equipe da UEL/Fauel - para atuar na Escola Bilíngue com base no perfil inovador, proficiência linguística e formação apropriada (Letras-Pedagogia). Os professores participaram também, durante a Semana Pedagógica, de atividades teórico-práticas voltadas para o público infantil e com o uso do portfólio.

Figura 4 – Formação teórico-prática realizada antes da implementação da escola



Fonte: Acervo dos autores, 2022.

Durante os dois primeiros anos

Coadunamos que os princípios para a formação continuada de professores da educação bilíngue devem seguir parâmetros comuns da formação continuada (formação contínua e integrada ao saber-fazer), da BNCC de modo a integrar os três eixos (Petrini Jr. et al, 2021) .

Durante os dois anos, a formação dos professores foi realizada de maneira contínua e frequente, na hora atividade do professor. Às vezes, semanalmente, às vezes, quinzenalmente e outras mensalmente, a depender das atividades da escola. Amparamo-nos em propostas colaborativas, sem conteúdos pré-determinados, mas que partiam dos problemas vivenciados na escola. Isso porque acreditamos que a discussão e a reflexão colaborativa entre professores com diferentes saberes pode levar a ação crítica e teoricamente informada em relação às dificuldades, ou seja, buscamos compreender a prática como organizadora do currículo de formação analisado pelo conhecimento teórico (práxis). Pela nossa perspectiva, o Aprendizado emerge das práticas dialógicas e transformativas ao se organizar a formação por meio das práticas da comunidade pelas lentes do conhecimento teórico (Johnson, 2006; Matusov; Hayes, 2002). Assim, acreditamos que é por meio do engajamento nas práticas profissionais por meio de trajetórias com

a comunidade escolar (Gimenez, 2013) que a aprendizagem de professores acontece. Tentamos, desse modo, pensar COM os professores NA escola, de modo a negociar os significados atribuídos ao ensino e suas conexões com a prática pedagógica.

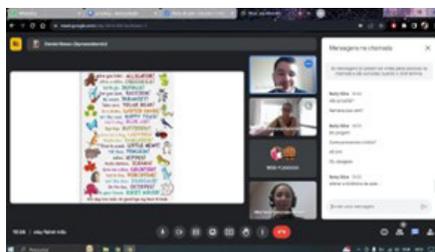
As imagens abaixo demonstram alguns desses momentos formativos:

Figura 5 – Encontros formativos



Fonte: Acervo pessoal das autoras, 2022 e 2023.

O terceiro momento relacionado à formação continuada dos professores é o convite à participação em cursos específicos, a depender das dificuldades delineadas e expressas por professores. Um deles, por exemplo, foi relacionado a práticas de Matemática em contextos bilíngues e outro sobre Alfabetização em duas línguas. Para esses cursos, convidamos



Fonte: Acervo dos autores

profissionais com expertise teórico-prático para o trabalho com os professores. Tais cursos geralmente ocorrem virtualmente, no horário noturno ou aos sábados. Um dos cursos propostos recentemente, por exemplo, partiu da necessidade dos professores e foi direcionado aos professores de língua de nascimento (português), que disseram querer conseguir interagir ou pelo menos compreender as crianças quando elas utilizassem a língua inglesa. Criamos, então, o curso de língua inglesa, nível básico, intitulado “Formação linguística para professores de contextos bi/multilíngues”, cujo foco são as interações em ambiente escolar. O curso é ministrado por estagiários do curso de Letras-Inglês da UEL, virtualmente, com carga horária de 2h semanais.

Para os próximos anos, a formação de professores continua com as iniciativas descritas, mas com foco principal de entender a escola como uma comunidade de prática onde todos aprendem juntos, proposta defendida pelo projeto de Extensão da UEL ‘*Bilingual cities*’ via Convênio de colaboração entre a Secretaria Municipal de Ibiporã e a UEL.

Em El Kadri, Santana e Megale (2023; no prelo), investigamos um dos momentos de formação continuada na escola em relação às discussões realizadas e demonstramos que os professores representam discursivamente concepções de sujeito bilíngue dinâmico, da interculturalidade e de que sujeitos bilíngues querem formar de acordo com a literatura discutida. Mas notamos resistência e dificuldade nas transformações das práticas curriculares no âmbito da interculturalidade e decolonialidade. Isso indica tanto um caminho longo e contínuo para a formação de professores quanto também possibilidades para a construção conjunta dessas práticas.

Situações-limites e os Inéditos viáveis: Discutindo os desafios e as possibilidades criadas

Os desafios vivenciados pelos envolvidos na implantação da escola e nas práticas pedagógicas durante os dois primeiros anos

foram muitos e acreditamos que muitos outros desafios ainda virão. Aqui, discorreremos sobre alguns deles, apontando principalmente os modos de superação e as possibilidades que emergiram em cada um dos desafios vivenciados.

Alguns desafios vivenciados são em relação à estrutura física e organização das escolas públicas. Acreditamos que a aprendizagem dos alunos seria potencializada com uma professora assistente como geralmente acontece em algumas escolas bilíngues privadas. Isso porque como as aulas na educação bilíngue infantil são baseadas primordialmente em práticas orais, ter dois professores em sala contribuiria para o desenvolvimento dos alunos, principalmente devido ao número de alunos em cada sala de aula da rede pública.

O principal desafio pedagógico tem sido o trabalho com alfabetização em duas línguas pela perspectiva heteroglóssica, já que temos poucas propostas e cursos formativos em relação a essa prática. Pensando nessa questão, o grupo tem estudado possibilidades de trabalho e tem pensado em um guia de práticas para a alfabetização em duas línguas.

Em relação à formação de professores, os desafios são muitos. Primeiramente, apontamos a falta de recursos humanos no próprio município para atender a demanda necessária de profissionais para as aulas ministradas em Língua Inglesa. Nesse sentido, imaginamos que o convênio entre a SME e a UEL se coloca como uma alternativa em fornecer professores bolsistas atuando diretamente com os professores em cada turma.

Em El Kadri, Santana e Zucoloto (2023), apontamos a falta de formação dos professores a nível de graduação (pedagogos com pouco conhecimento sobre língua e processos da educação bilíngue e professores de Letras sem conhecimento para o trabalho com crianças), a resistência nas (des)aprendizagens necessárias para o trabalho com a perspectiva decolonial e crítica, que desestabiliza crenças enraizadas e ideologias cristalizadas sobre o ensino de línguas e da educação bilíngue e a resistência quanto à formação colaborativa, pautadas na escola e que partem dos problemas da sala de aula (em oposição à aulas expositivas). Apontamos ainda a dificuldade no estabelecimento de nomear problemas específicos em relação à pedagogia bilíngue.

O modo como temos tentado lidar com os desafios implica em conceber a escola como lócus de transformação múltiplas por meio do ensino, pesquisa e extensão.

A Escola como lócus de transformação múltipla: ensino, pesquisa e extensão

As dificuldades vivenciadas pelo corpo docente da escola discutidas nos encontros formativos se transformaram em problematizações para a investigação. Tais problematizações acabam por guiar propostas de pesquisa de mestrado e doutorado, posicionando a escola como um laboratório de pesquisa em que ensinamos, pesquisamos e aprendemos juntos. A escola bilíngue pública de Ibiporã tem se colocado como um importante lócus que permite a transformação múltipla de seus participantes: ao discutir os problemas vivenciados e na tentativa de potencializar as aprendizagens dos alunos, os encontros se tornam espaço em que professores e pesquisadores, por meio das discussões aprendem, ensinam, realizam pesquisa e extensão.

Exemplos de alguns dos problemas evidenciados e discutidos durante o último ano foram 1) a dificuldade dos professores - apontadas por eles próprios - em planejarem práticas interculturais para além das propostas no portfólio, como, por exemplo, em continuarem a performar datas comemorativas de maneira estereotipada; 2) na compreensão dos pais sobre a educação bilíngue e no envolvimento nas práticas escolares; 3) na própria concepção de formação dos envolvidos, que almejavam formatos mais parecidos com 'palestras' ao invés da proposta colaborativa; 4) a necessidade de compreender mais profundamente as práticas de alfabetização em duas línguas por uma perspectiva heteroglóssica e 5) a dificuldade de planejar aulas integradas. Essas dificuldades/problematizações, por exemplo, se transformaram em projetos de pesquisa liderados pelos professores pesquisadores na busca de compreensão e produção de saberes a respeito dos temas elencados: Bressam (em andamento), por exemplo,

propõe um Guia de Práticas Interculturais para as datas comemorativas da escola; Zucoloto (em andamento), está investigando as representações dos pais sobre a escola e sobre a Educação Bilíngue a fim de planejar uma proposta interventiva de trabalho colaborativo com as famílias; Santana (em andamento) gravou as interações durante a formação colaborativa a fim de investigar as agências e possibilidades criadas por esse tipo de formação; El Kadri et. al. (em andamento) estão em processo de investigação de práticas e produção de orientações para o trabalho com a alfabetização em duas línguas e Passoni, El Kadri e Oliveira (no prelo), investigam o potencial da abordagem LACI para a integração curricular na formação de professores em contexto brasileiro.

Esse potencial formativo e construtivo da escola como lócus de aprendizagens nos permite posicioná-la como um lugar com potencial para colaborar na construção de orientações, práticas e construção de conhecimento sobre a educação bilíngue local. Materializamos essa proposta por meio dos projetos de pesquisas “Ensino bilíngue na rede pública: currículo, materiais, práticas, desafios, formação de professores e aprendizagens” (UEL - Chamada CNPq/MCTI / FNDCT N° 18/ 2021) e ‘Tecendo Caminhos Multilíngues na Educação de professores da rede pública: Uma Abordagem Crítico-Colaborativa para a Transformação e Inclusão’ (UTFPR - Chamada CNPq/MCTI N° 10/2023 - Faixa A - Grupos Emergentes) e continuamos na busca de Inéditos viáveis (Freire, 1987, 1992).

Um pouquinho de nós

Cidade /Estado: Ibiporã - Paraná

Público alvo: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Prefeito: José Maria Ferreira

Secretário da Educação: Antonio Prata Neto

Diretora Pedagógica: Jocilaine Amâncio

Coordenação de implementação Bilingue - (UEL):

Michele Salles El Kadri

Gestores responsáveis:

Diretora: Patrícia Ranieri

Coordenação Pedagógica Educação Infantil:

Larissa Gonzaga Kamaura

Coordenação Pedagógica: Roberta Martins Zaparoli Zucoloto

Educação Infantil: Ewellym Kaspchak de Moura, Ana Luiza Bor-tollete da Silva Santos, Carolline Franchi Evangelista, Neiryane dos Santos Silva, Gisele Tomita Bruneli Santos, Alíria Aparecida Borges, Tainara Batista Martins, Paola Rodrigues Figueira Dutra.

Ensino Fundamental: Thais Silva, Eliene, Claudia Satie Osawa Kikuti, Stéffani, Sara Gomes da Cruz, Gleicy Kelly Batista Armelin, Solange de Souza Ramos Alice Pereira Luz, Nívea, Luciana Kawahigashi Bressam, Mayumi Nagai Ortize e Thais Rossafa Tavares Balbino.

*Cabe ressaltar que vários foram os profissionais que de algum modo colaboraram para a construção da escola. Aqui, no entanto, optamos por descrever os profissionais que estavam em atuação no momento da escrita deste texto.



Referências

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 2/2020, aprovado em 9 de julho de 2020 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue*. Brasília: MEC, 2020. Processo nº: 23001.000898/2019-20.
- BRESSAM, L.K. Práticas Interculturais em uma Escola Bilingue pública. TCC de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas. Universidade Estadual de Londrina. (em andamento).

- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.
- EL KADRI, M.S. *Reflexões de uma Linguística Aplicada*. Banca de ascensão de nível, 2022.
- EL KADRI, M. S.; MEGALE, A. *Translanguaging in Early Bilingual Education in Brazil: Proposals from the Global Kids Portfolio*. No prelo.
- EL KADRI, M.S.; SANTANA; MEGALE, A. *Collaborative dialogue in shaping critical intercultural practices in a bilingual public school in Brazil: an experience report on in-service Teacher development*. No prelo.
- EL KADRI, M.S.; SANTANA, P.A. ZUCOLOTO, R.M. Desafios na formação do professor de inglês para contextos bilíngues: um relato de experiência de uma escola bi/multilíngue pública. *Apresentação oral*, Seminário Interdisciplinar da UTFPR, 2023.
- EL KADRI, M. S. Criando Inéditos-Viáveis Na Educação Bilíngue: Proposta Do Material ‘Global Kids’ Para A Construção De Uma Educação Bi/Multilíngue Crítica. crítica. In: El Kadri, M.S., Saviolli, V. B. & Molinari, A. (Eds.). *Educação de professores para o contexto Bi/Multilíngue: perspectivas e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 155-178, 2022.
- EL KADRI, M.S.; SAVIOLLI, V.C.B. *Global Kids - Portfólio Bilíngue*. Campinas, Pontes Editores, 2022.
- EL KADRI, M.; SAVIOLLI, V. C. B.; MOLINARI, A. C. (org.). *Educação de professores para o contexto bi/multilíngue: perspectivas e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 151-173.
- EL KADRI, M.; SAVIOLLI, V. C. B.; MOLINARI, A. C. “*Tough guys have feelings too*” e “*Mae among the stars*”: *recriando identidades de gênero na educação infantil bi/multilíngue por meio de um material didático para a escola bilíngue pública*. In: EL KADRI, M.; SAVIOLLI, V. C. B.; MOLINARI, A. C. (org.). *Educação de professores para o contexto bi/multilíngue: perspectivas e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 151-173.
- EL KADRI, M.; SAVIOLLI, V. C. B.; MOLINARI, A. C. *Towards a plurilingual pedagogy and critical intercultural perspective in bi/multilingual school: the “Global Kids Portfolio”*. No prelo.

- EL KADRI, M.; SAVIOLLI, V. C. B.; SANTOS, C. G. *Rumo à uma educação antirracista na educação bilíngue: a proposta do “Global Kids”*. Entretextos, Londrina, v. 22, n. 2, p. 107-128, 2022.
- FERREIRA, A. de J. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contra-narrativas de identidade racial de professores de línguas. *Revista da ABPNI*, Guarulhos, v. 6, n. 14, p. 236-263, jul./out. 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GARCIA, O. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden/Oxford: Wiley/Blackwell, 2009.
- GARCIA, O.; LI WEI. *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan, 2014.
- JOHNSON, K. E. The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL quarterly*, 40(1), 2006, 235-257.
- LIBERALI, F. A BNCC e a elaboração de currículos para Educação Bilíngue. In: MEGALE, A. (Org.). *Educação bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019, p. 29-42.
- LIBERALI, F. A perspectiva decolonial na Educação bilíngue. Apresentação oral, curso de Formação em Educação Bilíngue, 2021.
- MATUSOV, E.; HAYES, R. Building a community of educators versus effecting conceptual change in individual students: Multicultural education for pre-service teachers. In G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education*, 2002, (pp. 239-251). London, England: Blackwell.
- MEGALE, A. Por uma educação bilíngue intercultural comprometida com a promoção de justiça social. EL KADRI, M.; SAVIOLLI, V. *Educação de professores para o contexto Bi/Multilíngue: perspectivas e práticas*. Pontes: Campinas, São Paulo, 2022.
- MEGALE, A.; EL KADRI, M. S. *Escola Bilíngue, e agora?* Transformando a Educação de professores, 2023. Fundação Santillana.
- MEGALE, A. H.; EL KADRI, M.S. *Visions, courage, and aspirations: Interculturality in Brazil’s Early Childhood Education*. Anais do Congresso Internacional de Educación Bilingue. No prelo.

- MEGALE, A.; EL KADRI, M.; SAVIOLLI, V. C. B. Sonhar, Ousar E Esperançar: A Construção De Inéditos Viáveis Em Uma Escola Bilíngue Pública. Scripta.
- OLIVEIRA, L. C.; HÖFLING, C. Bilingual education in Brazil. In K. Raza, C. Coombe & D. Reynolds (Eds.), *Policy development in TESOL and Multilingualism: Past, present and the way forward*, 2021, p. 25-37.
- PETRINI JR., et al. A formação docente para contextos bi/multilíngues. In: LIBERALI, F. C.; MEGALE, A.; VIEIRA, D. A. (org.). *Por uma educação bi/multilíngue insurgente*. Campinas: Pontes, 2022, pg-43-52.
- SANTANA, P. *Agência transformativa em uma formação continuada em contexto bi/multilíngue*. Tese em andamento.
- WALSH, C. “Other” Knowledges,” Other” Critiques: Reflections on the Politics and Practices of Philosophy and Decoloniality in the” Other” America. *Transmodernity*, pp. 11-27.
- WIDA. English language development standards framework, 2020 edition: Kindergarten–grade 12. Board of Regents of the University of Wisconsin System.
- ZUCOLOTO, R. Representações de pais em uma escola bilíngue pública: Transformando as práticas escolares. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina (Em andamento).



CAPÍTULO 8

A proposta da escola IEMA Integral Bilingue II em Santa Inês, Maranhão

Ellen Kelly Lima Melo (Gestora Pedagógica - IEMA Santa Inês)

Bruna Rayanne Morais Sousa (Professora de Educação Física - IEMA Santa Inês)

Maria Rita dos Santos Jansen Neta (Professora de Língua Inglesa - IEMA Santa Inês)

Ruan de Freitas Nascimento (Professor de Integrated Math - IEMA Santa Inês)

Airton Carvalho Sousa (Professor de Integrated Science - IEMA Santa Inês)

Suzana Reis da Silva (Professora de Integrated Arts - IEMA Santa Inês)

Naor Gomes Viana (Professor de Língua Inglesa - IEMA Santa Inês)

Figura 1 – Fachada do Instituto de Educação do Maranhão (IEMA - Bilíngue) Santa Inês



Fonte: Acervo dos autores, 2023.

Motivações

Saber ver, saber esperar, saber conversar, saber amar
saber abraçar (Mariotti, 2002, p.1)

Reafirmando o compromisso de atuar na mudança social, combater a extrema pobreza e promover justiça e cidadania aos inúmeros maranhenses excluídos do processo social, político e cultural, o Governo do Estado do Maranhão visando garantir educação de qualidade aos que mais precisam por meio de práticas educativas que favoreçam a formação de cidadãos dignos, livres, conscientes e preparados para atuar efetivamente no meio em que vivem, promove a criação da primeira escola bilíngue de tempo integral pública para ensino fundamental no Estado.

Assim, a proposta delineada e apresentada nos documentos da instituição é a de reduzir as desigualdades sociais através do respeito à diversidade, da aprendizagem significativa, do ensino comprometido com práticas socioculturais, da formação integral dos estudantes e dos princípios da inclusão social. As motivações para a criação da escola, portanto, é a de garantir que num mundo globalizado e cada vez mais

digitalizado, todos tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

A decisão por uma escola bilíngue partiu da crescente oferta dessa modalidade educacional no país, geralmente entre as escolas particulares, o que reforça ainda mais a desigualdade social dos alunos de escolas públicas. Outro ponto levado em consideração é a exclusão social por meio da língua: na sociedade moderna, faz-se cada vez mais necessário o uso e domínio da Língua Inglesa, idioma utilizado para relações de comércio e lazer pelo mundo inteiro.

Dessa forma, o ‘Governo de todos nós’ intenciona elevar a educação maranhense a outro patamar, melhorando os índices educacionais no cenário nacional e colocando os alunos de escola pública em situação de igualdade aos alunos mais favorecidos das escolas particulares. É a igualdade social batendo à porta de todos os maranhenses.

Entende-se que o processo de capacitar os alunos para os desafios da contemporaneidade deve começar nas séries iniciais, base de toda formação, e que esta dinâmica inclui não apenas instruir para o uso das novas tecnologias ou assegurar seu pleno desenvolvimento físico e cognitivo, mas também proporcionar uma educação que verdadeiramente o integre ao contexto globalizado em que ele vive. A linguagem digital, bem como a necessidade de se falar outro idioma, não podem mais ser ignorados por um ensino público que vise qualidade e deseje dar condições de igualdade a todos os cidadãos sob sua responsabilidade.

Com a missão de educar e instruir para um mundo sem fronteiras, pluricultural, digital e competitivo, desenvolveu-se um amplo programa educacional baseado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Currículo Maranhense e no que se verificou necessário para promover a cidadania moral e ética de alunos sensíveis e aptos a conscientemente perceber seu entorno, entender os problemas do cotidiano e encontrar soluções. Para a formação desse cidadão contemporâneo global, capaz de comunicar-se em qualquer situação, implantou-se a proposta bilíngue (inglês – português), proporcionando aprendizagem concreta, desenvolvendo a capacidade de se comunicar em duas línguas e ampliar os horizontes dos nossos educandos.

Neste capítulo, apresentamos a escola Iema Integral Bilíngue II-, de Santa Inês, como parte de ações no âmbito do projeto de pesquisa financiado pelo Cnpq e cadastrado na Universidade Estadual de Londrina intitulado “Ensino bilíngue na rede pública: currículo, materiais, práticas, desafios, formação de professores e aprendizagens” (UEL - Chamada CNPq/MCTI / FNDCT N° 18/ 2021), o qual tem reunido quinzenalmente gestores, pesquisadores e participantes das escolas bilíngues públicas do país.

A implementação

A escola IEMA Integral Bilíngue-II, de Santa Inês, no Maranhão, foi inaugurada no ano de 2022 e hoje atende crianças do 1º e 2º anos do Anos Iniciais do Ensino Fundamental, desde a fase de alfabetização, proporcionando o processo de aquisição da Língua Inglesa e da Língua Portuguesa de forma lúdica, significativa e intercultural, respeitando criteriosamente o que rege a BNCC (Brasil, 2018). A instituição busca garantir também a formação do indivíduo como um ser único, inserido numa sociedade cada vez mais globalizada e de fácil acesso aos meios de comunicação, o que implica educar também para o uso de recursos tecnológicos, autoconhecimento, bem-estar físico e emocional. Acreditamos no educar para a vida social, o bem comum, a ética e o respeito.

E é justamente considerando os fatores motivação e idade que surge a proposta de iniciarmos a experiência educacional bilíngue ainda na fase de alfabetização dos estudantes. Ao incorporar atividades lúdicas de Língua Inglesa em uma carga horária semanal de pelo menos 20 horas, durante o processo de alfabetização dos alunos, e ao proporcionar-lhes um ambiente imersivo que permite a visualização, experimentação segura e vivência de atividades culturais no idioma estrangeiro, não apenas se estimula a motivação, mas também se torna a aprendizagem prazerosa e eficaz.

Quanto à legislação, é importante ressaltar a resolução 84/2020 do Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE/MA, 2020),

que estabelece as normas para o funcionamento de Escola Bilíngue, Escola Internacional e Programa Bilíngue na Educação Básica, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado. Essa regulamentação direciona a implementação do IEMA-Bilíngue.

A seguir, apresentamos os objetivos e metas propostos segundo o projeto político pedagógico (PPP) da escola.

O objetivo geral que orienta todas as ações institucionais é o de proporcionar o desenvolvimento do processo educacional bilíngue de forma integral, visando à formação de jovens autônomos, solidários, participativos e produtivos no cenário social, político, econômico, histórico e cultural.

Os objetivos específicos, por sua vez, são:

- Construir a identidade social da escola, a fim de resgatar a excelência do ensino fundamental no âmbito estadual e nacional.
- Promover o domínio linguístico numa visão globalizada, valorizando o pluralismo de ideias e culturas.
- Proporcionar atividades integradoras, otimizando os espaços escolares e públicos para o desenvolvimento integral das crianças, em ambiente seguro de imersão e interação social com jornada ampliada de oito horas diárias.
- Oportunizar aprendizagem significativa nas áreas da cultura, do esporte, do lazer, da saúde, do meio ambiente e dos diversos tipos de tecnologias, utilizando metodologias inovadoras de ensino.
- Articular a integração da sociedade no cotidiano da escola, possibilitando a participação de todos no Projeto Político Pedagógico.
- Contextualizar o uso da Língua Inglesa através da diversificação curricular e da vivência da língua e de outras culturas em variados contextos.

A meta disposta no projeto político pedagógico é a de ofertar Ensino Fundamental I Integral com jornada ampliada, aumentando gradativamente a oferta de vagas com a garantia de atingir a excelência

do processo ensino e aprendizagem, atendendo um número reduzido de alunos por turma em face a natureza pedagógica do projeto. O quadro a seguir descreve a gradativa implementação da iniciativa:

Quadro 1 – Gradativa implementação do ensino bilíngue no IEMA

ANO	IDADE DOS ESTUDANTES	Nº DE SALAS	Nº DE TURMAS	ANO	Nº DE ESTUDANTES
2022	6 anos	10	3	1º Ano	60
2023	6 e 7 anos		6	1º e 2º Ano	120
2024	6, 7 e 8 anos		9	1º, 2º e 3º Ano	180
2025	6, 7, 8 e 9 anos		11	1º, 2º, 3º e 4º Ano	220

Fonte: Próprios autores, 2023.

Assim, prosseguindo a oferta nos anos subsequentes, o objetivo é oferecer a educação bilíngue no Ensino Fundamental II e Ensino Médio na sua integralidade.

Na próxima seção, nos aprofundaremos em outros aspectos significativos para que compreendam nossa realidade.

A escola

A segunda escola pública bilíngue de tempo integral do Maranhão, foi idealizada a partir da implantação da primeira unidade, em São Luís. A intenção é atender a demanda na área do bairro Coheb e adjacências, região periférica de Santa Inês.

Diante da escassez de escolas públicas e uma considerável parte da população local com renda limitada a dois salários mínimos, crianças

na faixa etária de ingresso no Ensino Fundamental I enfrentam a falta de vagas disponíveis na área circundante. A facilidade de acesso do bairro e a localização estratégica da escola beneficiam não apenas os residentes locais, mas também aqueles de bairros próximos, que podem manifestar interesse em assegurar uma vaga para seus filhos.

É papel do Estado oportunizar educação de qualidade para famílias de baixa renda, como muitos residentes na área da Coheb e adjacências, que não podem arcar com os valores cobrados pelas escolas particulares. Além da segurança, do conforto e da proposta pedagógica de alfabetização bilíngue em tempo integral, a escola conta com a adesão ao Programa Agricultura Familiar, que fornece cardápio sortido e de qualidade para os estudantes, garantindo condições de desenvolvimento físico e intelectual. A escola conta hoje com 109 estudantes, seis salas de aula em funcionamento, e duas séries do Ensino Fundamental I sendo ofertadas, 1º e 2º ano.

Figuras 2 e 3 – Entrada da escola



Fonte: Acervo dos autores, 2023.

A missão delineada no Projeto Político-Pedagógico (PPC) da escola consiste em forjar jovens autônomos, solidários e produtivos, atuando como protagonistas em transformações sócio-políticas, econômicas e culturais. Esse propósito se manifesta no âmbito da produção de conhecimento, na convivência familiar e na interação social. O objetivo educacional é prepará-los para um mundo sem fronteiras, diversificado, digital e competitivo, capacitando-os como cidadãos globais contemporâneos aptos a se comunicar em qualquer contexto, por meio de uma aprendizagem prática em duas línguas. A visão da escola é ser reconhecida como um Centro de Ensino Integral Bilíngue de destaque e excelência no Brasil até o ano de 2026.

O IEMA Integral Bilíngue reconhece a importância de promover um conjunto de valores que visa, principalmente, refletir sobre e prevenir atitudes antiéticas, tais como intolerância, arrogância, inveja, prepotência, ganância, agressividade, entre outras. Nesse sentido, a ética é encarada como um exercício de reflexão acerca do que a sociedade estabelece como moral e padrão de conduta. A proposta em questão concentra-se em proporcionar uma educação em tempo integral, na qual alunos e seus colegas educadores participam de uma jornada ampliada, envolvendo convivência, imersão, experimentação, aprendizado e permanência na escola. Essa proposta exige um conjunto de valores na formação integral do aluno:

- **Respeito mútuo** como deferência e consideração pelo outro e suas diferenças.
- **Responsabilidade** como condição para o exercício de poder compartilhar.
- **Solidariedade** como busca por satisfazer necessidades individuais e coletivas.
- **Cooperação** como capacidade de convivência harmoniosa.
- **Liberdade** como direito de decidir com autonomia moral e intelectual.
- **Democracia** como um caminho de garantir os direitos individuais e coletivos.
- **Justiça** como fundamento a ser cultivado.

- **Tolerância** como princípio para convivência pacífica.

Esses valores guiam o currículo do IEMA Integral Bilíngue.

O currículo e Materiais Didáticos

A proposta curricular do IEMA Integral Bilíngue atende às determinações legais em nível nacional e estadual. Assim, o currículo, como instrumento da cidadania democrática, contempla conteúdos e estratégias de aprendizagem que propiciem ao jovem estudante o desenvolvimento social.

O Ensino Fundamental Integral busca favorecer condições para a socialização e participação do jovem em uma sociedade em constante mudança. A estrutura curricular está organizada de forma a contemplar uma base comum que deve ser complementada, com uma parte diversificada, atendendo às especificidades sociais e culturais da comunidade escolar. Essas partes que compõem o currículo são trabalhadas de forma integrada articulando o conhecimento científico e a vivência do cotidiano do aluno; o geral e o particular; o lógico e o histórico; a teoria e a prática; o trabalho e a cultura.

O currículo da escola considera as bases legais propostas pela BNCC (Brasil, 2018). Assim, apresenta-se em quatro áreas de conhecimento, sem desconsiderar a integração dessas áreas. São elas:

1. Linguagens

- Língua Portuguesa
- Língua Estrangeira Moderna
- Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e musical
- Educação Física

2. Matemática

3. Ciências da Natureza

4. Ciências Humanas

- História
- Geografia

As competências e habilidades curriculares foram selecionadas também de acordo com as Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão (Maranhão, 2014).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), a parte diversificada do currículo destina-se a atender às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade, a fim de:

- Possibilitar ao educando a construção do seu próprio currículo.
- Ampliar conceitos, procedimentos ou temáticas de uma disciplina ou área de conhecimento que não são garantidas no espaço cotidiano disciplinar.
- Possibilitar o desenvolvimento de projetos de acordo com os interesses dos alunos e da comunidade a que pertencem.
- Promover ações voltadas para a temática história e cultura afro-brasileira e indígena, educação ambiental, economia, ética, cidadania, jogos de estratégias, cultura popular local, incluindo música, teatro e dança.

Nessa perspectiva, são oferecidas aos alunos outras disciplinas que compõem a parte diversificada da matriz curricular do IEMA Integral Bilíngue:

- Integrated Science
- Integrated Arts
- Integrated English
- Math

O quadro a seguir apresenta a organização curricular de cada ano.

Quadro 2 – Organização curricular IEMA Bilíngue

Compo- nente curricular	1 ano		2 ano		3 ano		4 ano		5 ano		REP	AVP	AVA
	CHS	CHA											
Língua Portuguesa	6	240	6	240	6	240	6	240	6	240	S	3	12
Geografia	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	S	2	8
História	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	S	2	8
Educação Física	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	S	2	8
Ciências da Natureza	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	S	2	8
Ensino Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	N	2	8
Arte	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	S	2	8
Matemática	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	S	3	12
Math	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	S	3	12
Integrated Science	6	240	6	240	6	240	6	240	6	240	S	3	12
Integrated Arts	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	S	3	12
Integrated English	6	240	6	240	6	240	6	240	6	240	S	3	12

Fonte: Próprios autores, 2023.

Em relação à formação de professores, de acordo com a LDB (Brasil, 1996), não existe nenhuma exigência quanto às licenciaturas específicas, para essa primeira etapa da educação básica. Em seu artigo 62, a LDB estabelece a formação exigida para ministrar aulas na Educação Infantil:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal”. (Lei nº 13.415, de 2017).

Além da LDB, a Resolução CNE/CEB 05/09 também não faz nenhuma referência à necessidade de professor especialista na docência de educação infantil. Já as Diretrizes CNE/CBE nº02/2020 (Brasil, 2020), ainda não homologadas, estabelecem que para as séries iniciais do Ensino Fundamental em instituições bilíngues, o corpo docente pode ser graduado em letras ou pedagogia, desde que comprovada a proficiência exigida aos que ministram componentes curriculares em língua inglesa.

Portanto, segundo a LDB, artigo 62, o professor deve obrigatoriamente ter formação no antigo Magistério, Curso Normal Superior ou Licenciatura em Pedagogia quando trabalhar no Ensino Fundamental I. Dada a natureza do IEMA Integral Bilingue e a faixa etária a ser atendida nos cinco primeiros anos, correspondentes ao Ensino Fundamental I, o corpo docente é constituído por professores licenciados em Educação Física, Pedagogia (professores polivalentes) e professores que possuam licenciatura plena em Letras/Inglês, ou na disciplina que leciona, e que o habilita a ensinar em todos os níveis de ensino, desde que haja adequada comprovação do nível de proficiência em Língua Inglesa necessário para exercer seu trabalho numa instituição bilíngue.

Os professores são nomeados por meio de concurso público e/ou por processo seletivo entre os efetivos que compõem o quadro de professores da secretaria de estado da educação. Os docentes devem ter a fluência necessária em inglês para trabalhar nas áreas propostas por este programa, sendo obrigatório certificado de proficiência em Língua Inglesa reconhecido por instituição credenciada. O projeto da escola ainda exige que os professores devem ter disponibilidade para participar de cursos de formação continuada, além de capacitações e treinamentos realizados pela instituição em parceria com a Secretaria de Educação do Maranhão, a Embaixada Americana, Centros Binacionais, editoras e outras instituições com as quais firmamos parceria ao longo do período letivo.

Todos os docentes são reavaliados após o primeiro ano, a fim de garantir excelência no trabalho desenvolvido e a possibilidade de avanço desses profissionais para outras séries, de acordo com o plano de meta e expansão da escola.

Algumas vozes

Semestralmente a equipe gestora dialoga com os estudantes de modo mais intencional a fim de realizar uma pesquisa para compreender as percepções dos estudantes. A metodologia utilizada é a conversa informal de sala em sala, sempre no início de cada semestre, na presença dos professores regentes da turma. Na oportunidade os estudantes se sentem à vontade para relatar o ponto de vista acerca da escola e das práticas utilizadas pela equipe escolar. Os relatos são colhidos e anotados e funcionam como indicadores de resultados para as nossas metas do plano de ação.

A escola também realiza escuta das famílias por meio de enquetes e pesquisas pontuais pelos formulários eletrônicos. A exemplo, realizamos pesquisa socioeconômica, por turma, no início de cada ano para identificar o perfil das famílias que estamos recebendo. Também fizemos a pesquisa para compreendermos a percepção das práticas executadas na escola, ao término do primeiro semestre. Esses dados servem de termômetro para as melhorias aplicáveis e sustentáveis.

Os desafios e as possibilidades

A formação docente para a alfabetização bilíngue representa o principal desafio na fase em que nos encontramos. No entanto, algumas parcerias estão surgindo como potenciais soluções para superar esse desafio. Outro obstáculo consiste em instilar nas famílias a visão de que a escola deve ser encarada como uma aliada, não como uma oponente. Em grande parte, é essencial que as famílias apoiem as decisões da escola, reconhecendo-a como uma instituição cuidadosamente escolhida para zelar pelos seus filhos. O IEMA Integral Bilíngue-II implementa práticas bem-sucedidas, já incorporadas ao nosso calendário acadêmico e à rotina, como o estabelecimento de um cronograma semanal para plantões peda-

gógicos, nos quais os professores estão disponíveis para interações com as famílias. Isso permite diálogos qualitativos sobre o desempenho dos alunos, promovendo proximidade e conexão entre família e escola.

Um pouquinho de nós

Durante a trajetória do segundo IEMA Bilíngue do Maranhão, algumas boas práticas puderam ser implementadas pela escola. Entre os projetos desenvolvidos, destacam-se: Estudante protagonista, Estrela Literária e o Language Level Framework.

Projeto estudante protagonista

O Projeto Estudante Protagonista partiu da necessidade urgente de instaurar um ambiente saudável e acolhedor durante a rotina da escola, a fim de contribuir para o pleno desenvolvimento da rotina na instituição, já que episódios de demonstração de falta empatia, desrespeito às regras e conflitos interpessoais eram vivenciados diariamente.

Nosso objetivo inicial foi desenvolver uma perspectiva de protagonismo estudantil para que as crianças fossem capazes de se enxergar como agentes principais das suas próprias vidas, responsabilizando-se por suas atitudes, distinguindo as suas ações das demais, expressando iniciativa e autoconfiança.

Nossa proposta se justifica em função do tempo estendido de permanência na escola que conseqüentemente impõe sobre as crianças a necessidade de ampliação das relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de respeito, participação e cooperação mútuas e, a segunda, em função dos episódios de conflitos interpessoais e pouca demonstração de observância ou valorização às regras de convívio social e às regras e normas da escola.

Firmados nos pressupostos teóricos de Piaget (1994) e Pott (2019) e nos Documentos que orientam a Educação Básica, consideramos significativo para o ensino-aprendizagem o desenvolvimento dos

valores morais e éticos no ambiente escolar, uma vez que, o contexto em que a escola está inserida carece de atenção e cuidado no que se refere aos aspectos comportamentais.

As ações desenvolvidas estão envolvidas na prática pedagógica da escola durante a rotina dos estudantes e sistematizadas de acordo com os dias da semana. Assim, cada estudante protagonista desenvolve tarefas específicas respeitando as suas potencialidades identificadas pelos docentes durante o período de avaliação.

Durante o processo de implementação do projeto foi possível observar resultados significativos. Os estudantes junto às famílias desenvolveram um papel preponderante na execução das atividades realizadas na escola. Quando os objetivos estabelecidos são atingidos, ou seja, a evolução das funções cognitivas como leitura, escrita e uma real transformação no comportamento dos estudantes se tornam perceptíveis, a rotina da escola passa a ser compreendida com clareza e fluidez.

O projeto se encerra ao final do ano letivo, quando todos os estudantes já passaram pela cerimônia de finalização, mas sobretudo quando todos os estudantes compreenderam a importância de colaborar para um ambiente saudável e acolhedor para todas e todos.

Projeto Estrela Literária

O Projeto Estrela Literária foi uma iniciativa desenvolvida em parceria com a Estante Mágica¹. Realizado como um projeto piloto no 2º ano, ele consistiu na contação de histórias e na criação de um livro pelos alunos. Uma característica interessante desse projeto é que o livro produzido pelas crianças contemplou não apenas a língua materna, mas também a língua inglesa, agregando assim mais um aspecto à escrita do livro.



1 Empresa de impacto social que dá suporte a escolas na produção e disseminação de livros produzidos pelos estudantes. <https://estantemagica.com.br/>

Contar histórias é uma atividade que estimula a imaginação e pode despertar o interesse das crianças pelo mundo dos livros. Além disso, a inserção da língua inglesa no projeto foi uma maneira de incentivar o aprendizado dessa língua estrangeira, que faz parte da realidade da instituição.

Para acesso dos livros produzidos pelos alunos do IEMA Bilíngue, entre no site <https://familias.estantemagica.com.br/child/link> e selecione “família/amigo”. Em seguida, é necessário inserir um código referente à produção de cada estudante. A lista dos códigos dos 19 livros estão disponíveis no QR code ao lado.

Language Level Framework

Quando se trata de aprender a língua inglesa, não podemos negligenciar nenhuma das quatro habilidades - *reading, writing, listening* e *speaking*. Para desenvolver a habilidade de conversação, é crucial que o aprendiz dedique atenção a todos os aspectos envolvidos. Contudo, ao levar em consideração fatores como a timidez do aluno e as diferenças fonéticas entre o português e o inglês, fica evidente que a produção oral torna-se mais desafiadora. Conforme Furlanneto (2019) destaca, a produção oral é uma habilidade complexa, pois frequentemente envolve a interação com outro falante, exigindo que monitoramos nossa própria fala enquanto compreendemos o interlocutor. Com essa percepção, torna-se fundamental que os professores dediquem cuidado especial ao aprimoramento da habilidade de produção oral dos alunos. No IEMA Bilíngue, Santa Inês, os educadores elaboraram um projeto gamificado centrado nessa habilidade. Essa iniciativa teve como base a observação de que crianças com idades entre 7 e 9 anos demonstravam facilidade em assimilar frases de uso comum em inglês durante situações cotidianas.

Foi criado um jogo com 10 fases, contendo 20 frases de uso cotidiano em cada fase. Para avançar para a próxima fase, os alunos tinham que usar essas frases exclusivamente em inglês durante um mês. Pôsteres com essas frases foram colocados em todas as salas de aula para facilitar o aprendizado dos alunos. O projeto, chamado de Language Level Framework (Quadro do Nível de Linguagem), gerou entusiasmo

em relação à produção oral, já que os estudantes estavam motivados a subir de nível e isso, com certeza, contribuiu para o desenvolvimento da habilidade de falar em inglês.

Um pouquinho de nós

Cidade /Estado: Santa Inês/MA
Público alvo: Ensino Fundamental I
Gestora Geral: Irami Pereira
Gestora Pedagógica: Ellen Kelly
Gestora Financeira: Elys Thania
Coordenação de implementação: Isabela Cabral
Insta: @iema.bilingue

Equipe

Gestora Geral: Irami Pereira Nascimento
Gestora Pedagógica: Ellen Kelly Lima Melo
Gestora Administrativa-Financeira: Elys Thania de Sá Cardoso
Professores Pedagogos: Domingas Mota, Francisco Ribeiro, Geane Cristina dos Santos da Anunciação, Karla Waléria Carvalho, Maria Zulene, Mercia Regina Pereira, Rafaela Lima, Raysa Barbosa dos Santos, Raimunda de Araújo de Freitas, Rosângela das Chagas Macedo Rego, Sara de Albuquerque Nunes da Silva, Selma Maria Costa Batalha
Professores de Língua Inglesa: Airton Carvalho Sousa, Maria Rita dos Santos Jansen Neta, Naor Reis da Silva, Ruan de Freitas Nascimento, Suzana Reis da Silva
Professores de Apoio Pedagógico: Bruna Rayanne Morais Sousa, Francisca da Silva Lima dos Santos, Joelma Rodrigues Cavalcante, Mary-Celia de Araújo Lopes
Professores do Atendimento Educacional Especializado: Ednalva Oliveira Ferreira
Giselda dos Santos Gomes Corrêa, Ingrid Costa, Maria da Conceição Alves, Maria das Graças dos Santos, Mila Roberta Feitosa Soeiro, Tania Cristina Rocha Silva



Referências

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. 9394/1996.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*: educação é a base. Brasília, DF: 2018.

- CEE/MA. *Resolução CEE/MA Nº 84/2020*. Estabelece normas para o funcionamento de Escola Bilíngue, Escola Internacional e Programa Bilíngue da Educação Básica, no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão. São Luís, 05 de março, de 2020.
- FURLANETTO, P. F. *O Professor Global e o Ensino da Língua Inglesa*. Curitiba: InterSaberes, 2019.
- MARANHÃO. Diretrizes Curriculares/Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, SEDUC, 3. ed. São Luís, 2014.
- MARANHÃO, Governo do Estado. *Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental*. FGV Editora: Rio de Janeiro. 1º edição, 2019.
- MARANHÃO, Governo do Estado. *Escola Digna: caderno de orientações pedagógicas – caderno de Avaliação de Aprendizagem./Secretaria de Estado da Educação*. – São Luís, 2017.
- MARIOTTI, H. Os cinco saberes do pensamento complexo (Pontos de encontro entre as obras de Edgar Morin, Fernando Pessoa e outros escritores) 3as. *Conferências Internacionais de Epistemologia e Filosofia*. Instituto Piaget, Campus Acadêmico de Viseu, Portugal, abr, 2002.
- PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994
- POTT, E. T. B. *Desenvolvimento humano I*. Londrina : Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2019.
- 

CAPÍTULO 9

A implementação do currículo bilíngue em uma escola pública de ensino fundamental no sul do Brasil

Anamaria Welp (UFRGS)

Norberto Niclotti Catuci (UFRGS)

Eduardo Sampaio (UFRGS)

Paula Cortezi S. C. Schardong (UFRGS)

Rafael Gomes Rosa (UFRGS)

Rafaela Potrich (UFRGS)

Bruna Bordignon Fraga (Colégio Santa Inês)

Introdução

Com base nos dados fornecidos pela Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (Abebi), observou-se um aumento de aproximadamente 10% no número de escolas bilíngues de prestígio¹ no Brasil em 2022. No entanto, é importante notar que os currículos bilíngues, com foco na língua inglesa devido à sua relevância global, estão predominantemente disponíveis em escolas particulares. Destaca-se, contudo, uma crescente demanda por uma educação inclusiva e diversificada linguisticamente em todos os setores educacionais, visando assegurar oportunidades equitativas para todos/as os/as estudantes, independentemente de sua situação econômica. De encontro a isso, as escolas públicas enfrentam desafios para atender a essa crescente demanda, intensificando a disparidade educacional e de oportunidades entre os/as estudantes nos dois contextos.

Por outro lado, como uma promessa que desperta otimismo diante dessas circunstâncias desafiadoras, as escolas públicas bilíngues descritas nos capítulos deste volume surgem como um alento a essas questões, evidenciando esforços bem sucedidos de se oferecer uma educação pública de qualidade, que abre caminhos com novas possibilidades para que iniciativas semelhantes se repliquem em outras regiões do Brasil. Diante desse quadro, estabeleceu-se uma parceria² entre a prefeitura de uma importante cidade no sul do Brasil, e pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com o objetivo de encontrar soluções que reduzam essa desigualdade. A cria-

- 1 Megale e Liberali (2016) explicam que a educação bilíngue se divide em duas categorias: de prestígio, acessível a uma camada privilegiada, enfatizando habilidades linguísticas e culturais; e de elite, disponível para um grupo ainda menor de famílias de classe média alta, com foco em habilidades cognitivas e socioemocionais, associadas ao status social. Neste capítulo, utilizamos o termo educação bilíngue de prestígio para nos referirmos a toda a educação que não é voltada para grupos de indígenas, de surdos, de fronteira ou de imigração.
- 2 Embora as negociações entre a UFRGS e a prefeitura tivessem avançado no momento da escrita deste capítulo, até a presente data, a parceria proposta entre os dois órgãos para a implementação da escola pública bilíngue ainda não foi concretizada. A equipe de pesquisadores da UFRGS empenhou-se integralmente, construindo o projeto, que foi aprovado pelo Secretário de Educação, encaminhando o processo burocrático dentro da universidade e participando ativamente das reuniões planejadas. No entanto, lamentavelmente, não houve continuidade por parte da prefeitura, que deixou de entrar em contato com a equipe e de fornecer os documentos necessários para dar andamento ao processo. Esperamos que, em um futuro próximo, possamos retomar o diálogo e encontrar uma solução colaborativa que ampare a comunidade escolar e beneficie a comunidade em geral.

ção da primeira escola pública bilíngue de prestígio, oferecendo ensino em português e inglês, no município, programada para iniciar suas atividades em 2024, marca um avanço significativo nessa trajetória.

Assim como as outras instituições educacionais mencionadas neste livro, o projeto da escola bilíngue pública já nasce integrado ao programa ‘Ensino Bilíngue na Rede Pública: Currículo, Materiais, Práticas, Desafios, Formação de Professores e Aprendizagens’. Essa iniciativa, financiada pelo CNPq e cadastrada na Universidade Estadual de Londrina, reúne quinzenalmente gestores, pesquisadores e participantes de escolas bilíngues públicas de diversas partes do país. O objetivo é compartilhar práticas, relatar experiências, trocar ideias e investir na qualificação das equipes escolares, visando construir práticas inovadoras e inclusivas para transformar a educação pública brasileira.

Na próxima seção, abordamos as motivações para a implementação do currículo bilíngue na escola, destacando sua base além das considerações linguísticas. Em seguida, detalhamos a localização, estrutura e características demográficas do bairro onde a escola está situada, estabelecendo o contexto para a educação bilíngue. Em seguida, abordamos a implementação do currículo, discutindo desafios e oportunidades no cenário educacional público dos municípios do sul do Brasil, delineando princípios pedagógicos e estratégias curriculares. Na seção “Um Pouquinho de Nós”, descrevemos a equipe da UFRGS responsável pela implementação, destacando a diversidade de formações e experiências. Por fim, nas considerações finais, concluímos o capítulo com reflexões sobre a inovação representada pela escola, ressaltando o compromisso municipal com uma educação bilíngue inclusiva e global, fundamentada nos princípios da translinguagem e do bilinguismo dinâmico.

Motivações

Num contexto de crescente diversidade global, o domínio de diversas línguas emerge como uma competência de valor incalculável, possibilitando os indivíduos a transitar com habilidade por uma

variedade de cenários. De acordo com García (2009), a abordagem essencial para a educação no século XXI é a educação bilíngue, caracterizada por sua natureza inclusiva e plural, bem como seu potencial para provocar mudanças significativas nas vidas de pessoas de todas as idades e em todas as partes do globo.

A opção de implementar uma escola bilíngue no cenário educacional público dos municípios do sul do Brasil, seguindo a tendência de outras regiões brasileiras, conforme descrito nos outros capítulos deste volume, é respaldada por uma multiplicidade de razões que transcende as meras considerações linguísticas. Essa decisão abraça uma visão mais abrangente, comprometida com a promoção da equidade educacional e a preparação dos/as estudantes para os desafios de um mundo cada vez mais plural e conectado.

A educação bilíngue prepara os/as alunos/as para interagirem em um contexto multicultural e globalizado, proporcionando a oportunidade de desenvolver habilidades linguísticas e cognitivas em duas ou mais línguas desde a infância. Esse modelo educacional transcende o mero ensino de idiomas, fomentando a flexibilidade mental, criatividade e habilidades cognitivas fundamentais que podem ser aplicadas em todas as esferas da vida (García, 2009).

A implementação de uma educação que promova o bilinguismo em português e inglês requer uma avaliação metódica de vários fatores. Para justificar a escolha de uma escola bilíngue e, em particular, a opção pelo inglês como a nova língua, recorreremos ao “paradoxo do acesso” de Janks (2004), que destaca as complexidades inerentes ao ensino de uma língua hegemônica, ao reconhecer que o acesso privilegiado à variante dominante dessa língua pode contribuir para a perpetuação das desigualdades. Ainda, admite-se que a disseminação generalizada do inglês como língua global levanta preocupações sobre a possível hegemonia cultural e linguística de países anglófonos, resultando em uma assimetria de poder e influência nas esferas internacionais (Pennycook, 2018, Kubota; Miller, 2017). No entanto, Janks (2004) ressalta que privar estudantes do acesso ao inglês perpetua sua marginalização em uma sociedade que reconhece essa língua como um sinal de distinção.

Indiscutivelmente, reconhece-se a importância fundamental de incorporar-se efetivamente a língua inglesa ao repertório dos/as estudantes atualmente. O domínio do inglês no contexto contemporâneo oferece uma série de vantagens, considerando o prestígio global desse idioma e sua ampla valorização em diversos contextos, especialmente nas esferas da ciência, tecnologia, cultura e negócios. Aprender inglês possibilita o acesso a uma vasta quantidade de informações, pesquisas e publicações acadêmicas disponíveis nesse idioma, permitindo que os/as estudantes se mantenham atualizados com os avanços científicos e tecnológicos.

Segundo Schlatter e Garcez (2009), o inglês desempenha o papel preponderante de língua de comunicação transnacional, frequentemente atuando como meio de interlocução entre pessoas de distintas formações socioculturais e nacionalidades. Essa dinâmica, por vezes, torna desafiador identificar claramente quem são seus usuários nativos e estrangeiros. Ao considerarmos o inglês como um patrimônio relevante para a formação do cidadão, a ponto de dedicarmos esforços à sua promoção na educação nacional, compreendemos que essa língua se configura como um recurso essencial para a cidadania contemporânea.

Nesse contexto, o inglês transcende a noção de língua estrangeira, pertencendo não a um ou outro estado-nação (Garcez; Jung, 2021), mas a todos/as que a dominam, independentemente do país em que se encontram. Dessa maneira, a língua inglesa se revela como um conjunto essencial de recursos para a interação social na contemporaneidade, incentivando tanto educandos/as quanto educadores/as a empregarem essa forma de expressão para participar integralmente em suas comunidades.

Entretanto, cabe ressaltar que a educação bilíngue visa ampliar as habilidades comunicativas dos/as alunos/as nas duas línguas, a dominante e a nova, para que eles possam participar efetivamente da sociedade e das diversas culturas. Nesse sentido, ela cria oportunidades para se aprender uma nova língua, mas também reconhece e valoriza a língua e cultura dos/as estudantes, fortalecendo sua identidade cultural.

Assim, a educação bilíngue que propomos não se limita a aumentar o tempo de exposição à nova língua. Seguindo García e Li Wei (2014),

defendemos que os benefícios dessa educação são amplos e variados. Ela valoriza a diversidade linguística e cultural, melhora o desempenho acadêmico e cognitivo, estimula a inclusão e a equidade de oportunidades, favorece a interculturalidade crítica (Walsh, 2012) e fortalece a identidade cultural. Essa abordagem também incentiva o progresso da educação inclusiva, diminui as desigualdades educacionais, promove a inclusão social e reconhece as culturas locais e globais, ao mesmo tempo em que desenvolve competências necessárias para a vida em uma sociedade globalizada.

A escola bilíngue

Programada para ser inaugurada em fevereiro de 2024, a escola pública bilíngue que será cenário deste projeto está localizada em uma grande cidade no sul do Brasil. No censo de 2010, o bairro onde a escola está localizada contava com 20.958 habitantes, representando 1,49% da população do município, em uma área de 2,6 km² que correspondia a 0,55% da área total. A densidade demográfica na época era de 8.060,77 habitantes por km². Além disso, a taxa de analfabetismo era de 0,52%, e o rendimento médio dos responsáveis por domicílio era de 5,93 salários mínimos³.

A escola possui uma área de 1.317 metros quadrados distribuída em três andares, compreendendo 12 salas de aula. Essas instalações acolherão aproximadamente 200 alunos/as da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, em turno integral⁴. Sua designação como escola prioritária pela prefeitura destaca seu papel estratégico nas políticas educacionais, sugerindo a possibilidade de receber recursos adicionais e apoio governamental. A instituição, por ser uma escola recém-criada, tem a vantagem de iniciar suas atividades com um formato inovador, que se adapta às demandas educacionais atuais, que buscam a formação completa dos indivíduos, favorecendo o seu desenvolvimento pessoal

3 Essas informações foram obtidas do site da prefeitura, porém, por questões éticas, o link não será fornecido.

4 Essas informações foram obtidas do site da prefeitura, porém, por questões éticas, o link não será fornecido.

e coletivo, assim como o progresso sustentável da sociedade, a solidariedade, o respeito e a valorização das diferenças.

A implementação do currículo bilíngue

Assim como em outras regiões do Brasil, a educação pública municipal na cidade onde a escola está localizada constitui um cenário desafiador em razão de fatores como o impacto pós-pandemia, a alta rotatividade de profissionais, a falta de entendimento sobre os indicadores educacionais e políticas públicas defasadas. Ao mesmo tempo, o cenário da educação naquele município está repleto de possibilidades para o aprimoramento da qualidade do ensino. O sistema educacional atual busca constantemente adaptar-se às demandas de uma sociedade em transformação, visando oferecer uma formação integral aos/as estudantes e promover a equidade no acesso à educação. Com esta intenção, a parceria entre a prefeitura e a UFRGS tem o propósito de criar uma escola bilíngue que tem como intuito servir como um modelo inicial para o desenvolvimento e implementação da educação bilíngue na rede municipal. Trata-se de uma iniciativa inovadora e experimental, que busca testar e aprimorar as estratégias de ensino, o currículo e a abordagem pedagógica, visando fornecer um ambiente de aprendizagem inclusivo e engajador para os/as estudantes.

A implementação do currículo bilíngue ocorrerá por meio de um projeto piloto com o potencial de estender a oferta da educação bilíngue para outras escolas da rede a partir de 2025. O projeto visa iniciar a implementação do currículo bilíngue, abrangendo a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental em 2024. A partir de 2025, a intenção é expandir progressivamente essa oferta para incluir todas as etapas do Ensino Fundamental I. Essa abordagem estratégica busca proporcionar uma educação bilíngue integral, promovendo uma transição gradual. Isso permitirá a formação contínua dos professores, alinhando-os com a construção colaborativa do currículo e das práticas pedagógicas junto aos pesquisadores da UFRGS.

Princípios e abordagens pedagógicas para uma escola bilíngue pública e inclusiva

As demandas de um mundo globalizado e multicultural, onde o domínio de mais de uma língua e a habilidade de navegar entre elas são habilidades valorizadas tanto no âmbito pessoal quanto profissional, exigem enfoques inovadores que contribuem para uma educação bilíngue mais inclusiva, que reconhece a diversidade linguística e cultural dos/as estudantes e os prepara para interagir de forma articulada e empática em um contexto global. Nesta proposta, nos alinhamos a García (2009), García e Li Wei (2015) e García, Johnson e Seltzer (2017), adotando uma perspectiva de educação bilíngue dinâmica e ancorada na translinguagem.

A educação bilíngue dinâmica reconhece a fluidez e a evolução das línguas no contexto de ensino-aprendizagem. Nesse modelo, as línguas são consideradas interconectadas e complementares, permitindo que os/as alunos/as transitem de forma flexível entre os idiomas presentes em seu repertório, conforme a necessidade do momento (García, 2009). Essa abordagem valoriza a integração de todo esse repertório, em vez de tratar as línguas como entidades isoladas. Dessa forma, promove-se uma visão mais holística das línguas e incentivam-se os/as estudantes bilíngues, ou que estão se tornando bilíngues, a utilizá-las de forma contextualizada e autêntica.

O bilinguismo dinâmico é a base para compreender a teoria da translinguagem (TL). A TL é uma perspectiva que ultrapassa as fronteiras rígidas entre as línguas, permitindo a mistura e a interação linguística como parte natural do processo de interação verbal. Nesse contexto, as línguas são vistas como um *continuum*, e os falantes são incentivados a utilizar diferentes recursos, como itens linguísticos (palavras, expressões), semióticos (sinais, símbolos), corporais (gestos, expressões faciais), sensoriais (imagens e sons) e afetivos (lembranças, sensações) (Li Wei, 2018; Lau; Tian; Lin, 2021) de seu repertório em suas interações diárias. A TL reconhece que os indivíduos podem recorrer a diferentes elementos presentes em seu repertório para expressar ideias de maneira mais precisa e fazer sentido do mundo (Welp; García, 2022).

Ao emergir das reflexões sobre a complexidade e fluidez das interações linguísticas na sociedade contemporânea, a TL reconhece que as línguas não são compartimentos estanques, mas sim sistemas interconectados que podem se adaptar e transformar de acordo com os contextos de uso (García; Li Wei, 2014). A adoção de uma educação bilíngue sob essa perspectiva permite uma compreensão mais ampla e contextualizada das línguas, valorizando o conhecimento e a diversidade linguística dos/as estudantes, ao mesmo tempo que incentiva uma interação mais autêntica e significativa e, conseqüentemente, mais engajadora.

A pedagogia translíngue incentiva o/a estudante a se conscientizar de seu potencial expressivo e de seu poder de escolha em relação à língua. Ao permitir que ele/a utilize todas as características de seu repertório linguístico, como palavras, gramática e estrutura de texto, para fazer conexões e comparações, fazer perguntas complexas e praticar a língua, a pedagogia translíngue possibilita o seu engajamento em atividades significativas (García; Johnson; Seltzer, 2017). Seu objetivo é libertar os sistemas de signos, dando voz a todos e corrigindo as desigualdades de poder entre os falantes. Diferentemente das pedagogias bilíngues tradicionais, que limitam o uso de uma única língua ou padrão, a pedagogia translíngue valoriza o repertório linguístico do/a estudante, encorajando-o/a a utilizá-lo plenamente em sala de aula para construir sentido e produzir textos de gêneros escolares/acadêmicos (Welp; García, 2022).

Como estamos nos organizando

Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que estabelece os princípios fundamentais para a educação brasileira, a proposta de currículo bilíngue que planejamos destaca a igualdade, liberdade, pluralismo, respeito e gestão democrática. Da mesma forma, aderimos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) ao buscarmos complementar os princípios da LDBEN ao orientar o currículo para a promoção da diversidade linguística e cultural.

Igualmente, alinhado à BNCC, o currículo da escola buscará priorizar o aprimoramento das habilidades linguísticas dos/as estudantes e fomentar a integração curricular inter/transdisciplinar. Essa abordagem possibilita que o currículo estabeleça conexões entre as línguas-alvo e diversas áreas do conhecimento, promovendo a incorporação de práticas pedagógicas alinhadas à diversidade linguística e cultural dos/as estudantes, adaptadas às realidades locais. Assim, pretendemos proporcionar o aprendizado do inglês e do português, “vinculando os entendimentos linguísticos emergentes aos conhecimentos conceituais que surgem a partir de tarefas colaborativas em sala de aula” (Welp; García, 2022, p. 50).

Adicionalmente ao que é proposto na BNCC, a política de alocação das línguas de instrução no currículo bilíngue a ser implementado terá na rede municipal em questão terá como base os princípios do bilinguismo dinâmico e da translanguagem (García, 2009; García e Li Wei, 2014), visando proporcionar uma experiência educacional enriquecedora e inclusiva para os/as estudantes. Essa abordagem busca integrar plenamente as línguas inglesa e portuguesa no processo de ensino-aprendizagem, promovendo o desenvolvimento linguístico e cultural de forma equilibrada.

Com o propósito de concretizar nossa meta de implementar o modelo dinâmico de educação bilíngue que almejamos, planejamos estruturar o currículo de modo a estabelecer o bilinguismo como norma. Isso implicará uma abordagem fluida das línguas de instrução, em que os conteúdos serão ministrados em ambas as línguas, fazendo pleno uso do repertório dos estudantes. Essa abordagem dinâmica oferecerá aos estudantes a oportunidade de aprimorar suas habilidades em ambas as línguas, possibilitando não apenas a aquisição de competências linguísticas e comunicativas abrangentes, mas, sobretudo, o desenvolvimento de suas identidades bilíngues. Para essa finalidade, serão selecionados para compor o quadro docente dois pedagogos para atuar na Educação Infantil, nove para os anos iniciais do Ensino Fundamental, seis professores com formação em língua inglesa, um educador para lecionar educação física, um/a pedagogo/a para ministrar artes e um pedagogo itinerante. Cabe ressaltar que esse número é uma projeção

e está sujeito a alterações durante a execução do projeto. Esses/as profissionais devem colaborar tanto no planejamento das ações pedagógicas quanto na gestão da sala de aula, adotando a prática de docência compartilhada. É fundamental que haja, pelo menos, um professor fluente na nova língua, ou seja o inglês, na composição das parcerias.

A organização curricular se dará por meio de temáticas transversais relevantes, abrangendo todas as áreas do conhecimento previstas na legislação educacional vigente. A abordagem temática busca promover uma conexão mais significativa entre os diferentes tópicos, permitindo que os/as estudantes compreendam o conhecimento de forma holística e apliquem-no de maneira prática em seu cotidiano.

Desse modo, as práticas pedagógicas serão organizadas por meio de abordagens que colocam o/a aluno/a no centro do processo de aprendizagem, promovendo sua participação ativa, autonomia e engajamento na construção do conhecimento, como por exemplo, na solução de problemas, na interação com textos multimodais, na colaboração com colegas e professores/as, na busca por resoluções de conflitos, ou na criatividade para lidar com desafios. Essa perspectiva é especialmente adequada para a educação bilíngue, pois permite a prática e a vivência das línguas em contextos reais e significativos, o que favorece o desenvolvimento das práticas linguísticas e das habilidades interculturais.

Além disso, a implementação do currículo ocorrerá através de projetos interdisciplinares que enfoquem o conceito de biletamento, ou seja, o letramento nas duas línguas de instrução de forma integral (García; Johnson; Seltzer, 2017). Ao serem envolvidos/as em atividades que requerem a utilização ativa do português e do inglês, os/as estudantes serão capazes de desempenhar práticas sociais através da oralidade e da escrita de forma fluente nos dois idiomas, desenvolvendo assim sua agentividade e suas identidades bilíngues e garantindo uma experiência completa e significativa no aprendizado das línguas.

Ainda, pretende-se conduzir uma avaliação periódica criteriosa da instituição, coordenada pela equipe da UFRGS em parceria com a equipe da escola. Os dados e informações sobre o progresso dos/as alunos/as, a efetividade das metodologias adotadas, o engaja-

mento da comunidade escolar e os resultados acadêmicos obtidos serão registrados e analisados com a finalidade de aperfeiçoar o modelo de educação pública bilíngue, visando ao seu contínuo desenvolvimento e crescimento.

Nesse contexto, na construção do currículo bilíngue, a equipe formada por pesquisadores da UFRGS se encarregará das seguintes atribuições:

- Orientar a seleção de professores em relação às habilidades necessárias para a implementação do currículo bilíngue, levando em consideração as competências linguísticas, pedagógicas e interculturais requeridas para o ensino efetivo das línguas-alvo.
- Atuar na formação dos professores, oferecendo cursos, oficinas e acompanhamento pedagógico para desenvolver suas competências no ensino bilíngue, incluindo estratégias de ensino, avaliação, planejamento de aulas e gestão de sala de aula.
- Orientar o desenho curricular, colaborando com a equipe da escola para definir os objetivos de aprendizagem, sequência de conteúdos e metodologias adequadas para o ensino das línguas-alvo e dos conteúdos curriculares, garantindo uma abordagem integrada e coerente com os documentos oficiais.
- Prestar consultoria pedagógica em relação à aquisição de materiais didáticos e de apoio para a prática pedagógica, auxiliando na seleção de recursos que atendam às necessidades específicas do currículo bilíngue e estejam alinhados com as abordagens pedagógicas propostas.
- Orientar a elaboração de materiais didáticos inter/transdisciplinares pelos docentes, auxiliando na criação de atividades e projetos que integrem as línguas-alvo com outras áreas de conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade e a contextualização do aprendizado.
- Conduzir o acompanhamento de todo o processo através de avaliação sistemática considerando indicadores acordados entre os participantes.

- Apresentar semestralmente para os participantes, em reuniões e por meio de relatórios, os resultados das avaliações e aconselhar e orientar tomadas de decisão provenientes dos resultados.

Em consonância com práticas colaborativas, nossa equipe pretende manter uma abordagem integrada, na qual as vozes de todos os membros sejam ouvidas em relação a todos os procedimentos. No entanto, planejamos também subdividir-nos estrategicamente para otimizar a contribuição de cada indivíduo, alinhando as tarefas às suas habilidades, interesses e às demandas específicas de cada etapa do projeto.

Um pouquinho de nós

Nossa equipe é formada por professoras e estudantes de pós-graduação em Letras da UFRGS, todas/as dedicados/as à pesquisa em formação de professores e educação bilíngue. Contamos também com uma educadora que possui formação em pedagogia e experiência significativa na área de educação bilíngue de prestígio. As diversas formações e experiências pessoais, profissionais e acadêmicas de cada membro se complementam, criando um ambiente propício para a (trans)formação colaborativa de professores. Este contexto visa promover uma educação bilíngue crítica, humanizadora e intercultural, alinhada com as necessidades tanto locais quanto globais.

Considerações finais

A criação da escola pública bilíngue proposta aqui representa um marco inovador no contexto da educação pública brasileira, evidenciando uma resposta assertiva às demandas contemporâneas por uma formação mais abrangente e inclusiva. O compromisso em oferecer uma educação bilíngue, integrando o inglês ao currículo de forma

equitativa ao português, alinha-se com uma visão que vai além das barreiras linguísticas, promovendo a diversidade, o respeito e a igualdade de oportunidades para todos/as os/as estudantes.

A decisão de adotar uma abordagem bilíngue não se fundamenta apenas nas considerações linguísticas, mas também nas aspirações de construir uma sociedade mais justa e globalmente conectada. A escola, ao se orientar pelos princípios do bilinguismo dinâmico e da translanguagem, busca ir além da mera instrução de duas línguas. Ela propõe uma experiência educacional que integra e valoriza a fluidez linguística dos/as alunos/as, reconhecendo as línguas como sistemas interconectados em constante evolução.

A ênfase na pedagogia translíngue incentiva a expressão plena dos/as estudantes em ambas as línguas e desafia a rigidez das fronteiras linguísticas. Ao adotar essa abordagem, busca-se criar um ambiente de aprendizado autêntico, onde os/as alunos/as podem utilizar todo o seu repertório linguístico para construir significado e interagir de maneira genuína com o mundo ao seu redor.

A implementação cuidadosa do currículo bilíngue reflete o comprometimento com a excelência educacional. A formação contínua dos professores, a estruturação curricular integrada e a avaliação sistemática demonstram um planejamento cuidadoso para garantir que a escola aqui projetada cumpra sua missão de oferecer uma educação bilíngue de qualidade.

À medida que a escola inicia suas atividades em fevereiro de 2024, ela se posiciona, juntamente com as outras escolas descritas neste livro, como uma das instituições pioneiras na promoção de uma educação bilíngue pública e inclusiva no Brasil. O sucesso desta iniciativa beneficiará diretamente os/as estudantes da escola e servirá como um modelo inspirador para outras instituições educacionais enfrentando desafios semelhantes. O impacto positivo desta abordagem tem o potencial de transcender fronteiras, contribuindo para a construção de um sistema educacional mais equitativo e adaptado às exigências da sociedade brasileira.

Referências

- Associação Brasileira do Ensino Bilíngue. Publicações. In: *Bilinguismo no Brasil*. [S. l.], 2020. Disponível em: <http://abebi.com.br/bilinguismo-no-brasil/>. Acesso em: 19 jul. 2023.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- GARCEZ P.M., JUNG N. Mercantilização da linguagem no capitalismo recente: diversidades e mobilidades. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. 60 (2), May-Aug 2021, p.338-46.
- GARCÍA, O. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA and Oxford: Wiley/Blackwell, 2009.
- GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging, Bilingualism, and Bilingual Education*. New York, NY: Palgrave MacMillan, 2014.
- GARCÍA, O.; JOHNSON, S. I.; SELTZER, K. *The translanguaging classroom: leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia, PA: Caslon, 2017.
- GUNNERUD, H. L.; TEN BRAAK, D.; REIKERÅS, E. K. L.; DONOLATO, E.; MELBY-LERVÅG, M.. Is bilingualism related to a cognitive advantage in children? A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(12), 2020, 1059p.
- JANKS, H. The access paradox. *Journal of Education*, 34(3), 2004, p.21-36.
- KUBOTA, R.; MILLER, E. R.. Re-examining and re-envisioning criticality in language studies: Theories and praxis. *Critical Inquiry in Language Studies*, 14(2-3), 2017, p. 129-157.
- LAU, S. M. C.; TIAN, Z.; LIN, A. M. Critical literacy and additional language learning: An expansive view of translanguaging for change-enhancing possibilities. In: *The handbook of critical literacies*. New York: Routledge, 2021. p. 381-390.
- WEI, L. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 2018, p. 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- MARIAN, V.; SHOOK, A. . The cognitive benefits of being bilingual. In *Cerebrum: the Dana forum on brain science*. Dana Foundation, 2012, September.

- MEGALE, A. H.; LIBERALI, F.C . Elite bilingual education in Brazil: an applied linguists perspective. *Colombian Applied Linguistics Journal*, v. 18, p. 95-108, 2016.
- MONNIER, C.; BOICHÉ, J.; ARMANDON, P.; BAUDOIN, S.; BELLOCCHI, S.. Is bilingualism associated with better working memory capacity? A meta-analysis. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(6), 2022, p. 2229-2255.
- PENNYCOOK, A. *Posthumanist applied linguistics*. New York: Routledge , 2017.
- SCHLATTER, M; GARCEZ, P.M. *Referenciais curriculares para o ensino de língua espanhola e de língua inglesa*. Rio Grande do sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009.
- WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. *Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo Andino*, 8 2006, p. 27-43.
- WELP, A.; GARCÍA, O.. A pedagogia translíngue e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro. *Ilha do Desterro*, 75, 2022, p. 47-64.
- 

CAPÍTULO 10

“LOADING”... PROPOSTAS BILÍNGUES PÚBLICAS EM FASE DE IMPLEMENTAÇÃO

Claudia Mendes (IFMA-Bacabal)

Verônica Rangel Barreto (IFES)

Josiane Scheffer (Secretária de Educação Assaí)

Michele Salles El Kadri (UEL/Cnpq)

Thalita Arré (UFPI)

Introdução

Neste capítulo, apresentamos as propostas de escolas bilíngues públicas que estão em fase de preparação para futura implementação. Dessa forma, apresentamos as motivações, as propostas e os encaminhamentos de duas iniciativas que se somam ao rol das Escolas Bilíngues Públicas apresentadas e descritas neste livro: a do Instituto Federal do Maranhão no Campus de Bacabal (IFMA-Bacabal) para o curso técnico integrado em Química e do Centro Municipal de Educação Infantil Bilíngue Pingo de Gente, do Município de Assaí, no Paraná, com foco no Ensino Infantil. São propostas que estão em processo de elaboração, discussão e redação de documentos orientadores para serem implementadas nos anos seguintes. Apresentamos essas propostas como parte de uma das ações no âmbito do projeto de pesquisa financiado pelo Cnpq e cadastrado na Universidade Estadual de Londrina intitulado “Ensino bilíngue na rede pública: currículo, materiais, práticas, desafios, formação de professores e aprendizagens ” (UEL - Chamada CNPq/MCTI / FNDCT N° 18/ 2021), o qual tem reunido quinzenalmente os gestores, pesquisadores, participantes das escolas bilíngues públicas do país e gestores responsáveis por novas implementações.

Iniciamos, então, com a proposta do IFMA-Bacabal e, em seguida, apresentamos a proposta da Creche Pingo de Gente, em Assaí, no Paraná.

IFMA BACABAL

Motivações

O IFMA é uma das 41 instituições que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), que possui em sua concepção, entre outras características, a estrutura multicampi (Brasil, 2008). Tendo em vista que atua em múltiplos territórios, com características socioeconômico-culturais diversas e, portanto, com demandas linguísticas específicas de cada região onde atua, a RFEPCT se constitui

em terreno fértil para a implementação e consolidação da educação bi/multilíngue, enquanto política pública de internacionalização. Em 2009, teve início a elaboração da Política de Internacionalização da RFEPCT como uma estratégia de desenvolvimento e fortalecimento institucional para incentivar as instituições de educação profissional e tecnológica a iniciarem um processo de interação com instituições de outros países.

A fim de dar visibilidade às suas ações de internacionalização, em 2017, as instituições da RFEPCT deram continuidade ao processo de construção de sua política de internacionalização. Para tanto, membros da Secretaria de Ciência e Tecnologia (SETEC/ MEC) e do Fórum de Assessores Internacionais (Forinter/Conif) desenvolveram o primeiro Levantamento das Ações de Internacionalização da RFEPCT e Resultados do GT de Políticas de Internacionalização (Brasil, 2017). Em 2019, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), uma instância de discussão, proposição e promoção de políticas para o desenvolvimento da formação profissional e tecnológica, da pesquisa e da inovação, coordenou o segundo levantamento das ações de internacionalização (Conif, 2019). O referido documento adota como orientação o conceito de internacionalização como “o processo intencional de integrar uma dimensão internacional, intercultural e global aos propósitos, funções e oferta da educação, buscando incrementar a qualidade da educação e da pesquisa” (de Wit, Hunter, Howard, Eggron-Polak, 2015, p. 283).

Em 2021, uma nova pesquisa (Conif, 2022a) foi realizada em parceria com o Forinter, para também subsidiar as decisões do Conif. Em todos os três levantamentos, no eixo Idiomas, percebe-se que a oferta de disciplinas em outras línguas ainda não é uma prática consolidada na Rede Federal. Em resposta a essa problemática e em consonância com o respectivo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), os setores de Relações Internacionais de diversos Institutos Federais desenvolveram ações como por exemplo, o projeto Ifes CLIL, do qual o IFMA foi participante em 2018, e a escrita de capítulo de livro sobre reflexões para uma educação bi/multilíngue na RFEPCT (Barreto et al., 2022). Em 2022, a Assessoria Internacional do Conif e o Forinter desenvolveram as Diretrizes para elaboração da Política de Internacionalização

das Instituições que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil (Conif, 2022b). Um dos objetivos do documento é institucionalizar a cultura da internacionalização como tema transversal, permeando além da cooperação e mobilidade, a discussão sobre a internacionalização do currículo.

Nesse contexto, o IFMA Bacabal pretende implantar, de forma gradativa, a Educação Bilingue nas matrizes dos cursos técnicos de nível médio, na modalidade integrado, no Instituto Federal do Maranhão, campus Bacabal, seguindo as orientações das Diretrizes Nacionais Curriculares de Educação Plurilíngue (PARECER CNE/CEB Nº: 02/2020), respeitando a identidade de Educação Profissional e Tecnológica dos Institutos Federais, pautada na formação omnilateral, politécnica e integral do sujeitos, buscando transformação social por meio da formação linguística e cultural, além da participação no processo de Internacionalização.

Bacabal é um município brasileiro do interior do estado do Maranhão. Conhecida como Princesa do Mearim, o município de 102 anos de existência foi fundado em 17 de abril de 1920 e fica localizado na microrregião do Médio Mearim, a cerca de 240 km da capital São Luís. Bacabal é a 9ª cidade mais populosa, com mais de 100 mil habitantes (104.949 hab) e também o 9º maior PIB do Estado de R\$1,2 bi (1.257.079,30 em milhares de reais). Bacabal, atualmente, é uma espécie de centro econômico regional. O comércio está baseado no fornecimento de produtos e serviços, além de se destacar na produção e comercialização de arroz, feijão, milho, farinha de mandioca e gado bovino.

Seu posicionamento geográfico estratégico faz com que seja uma das principais cidades da região, atendendo sobretudo à demanda educacional de várias cidades vizinhas. E é aqui que está localizado o Instituto Federal do Maranhão - Campus Bacabal. Presente na cidade desde 2010, ele integra a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. O IFMA Campus Bacabal tem demanda assegurada por estudantes do próprio município e das cidades vizinhas (São Luís Gonzaga, São Mateus, Bom Lugar, Lago Verde, Conceição do Lago-Açu, Olho D'Água das Cunhãs, Vitorino Freire e Lago da Pedra). O campus tem

quase 2 mil matrículas ativas (1911 matrículas) e conta atualmente com seis cursos de nível técnico nas modalidades integrado (Química, Meio ambiente, Informática, Administração), subsequente (Informática) e EJA (Comércio), além de três cursos de nível superior (Bac. Administração, Lic. Química, Tec. em Alimentos).

Figura 1 – Estrutura Física do IFMA, campus Bacabal



Fonte: Acervo das autoras, 2023.

O IFMA/Bacabal dispõe de um Centro de Línguas que faz parte do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão da Linguagem (CEPELI), um núcleo sistêmico responsável por promover centros de línguas, ações de extensão e pesquisa sobre a linguagem no IFMA. Neste Centro de Línguas, implantado desde 2017, no campus Bacabal, são ofertadas, anualmente, turmas de inglês e, bienalmente, são ofertadas turmas de espanhol e de libras. São quarenta vagas para as turmas de inglês, vinte vagas para turma de espanhol e vinte vagas para turma de libras. Os editais de seleção contemplam vagas para a comunidade interna e para a comunidade externa.

A oferta de turmas é para o curso completo de inglês, espanhol e de libras. O curso de inglês tem três anos de duração, havendo mudança de nível a cada cinco meses, de acordo com a classificação do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR), um quadro de referência mundial para proficiência em línguas. O CEPELI/Bacabal trabalha com a Abordagem Comunicativa como metodologia e com material

de *Cambridge*, que é comprado pela própria instituição e emprestado ao aluno em sistema de comodato.

Nesses seis anos de existência, o CEPELI já formou seis turmas, sendo mais de cem falantes da língua inglesa. Ao longo deste tempo, colecionamos histórias de sucesso e transformação social da nossa comunidade. Já tivemos alunos participantes de programas de Internacionalização e muitos que enxergaram na fluência uma oportunidade de trabalho.

O IFMA/Bacabal, devido sua experiência positiva no Centro de Línguas, participa de editais de mobilidade acadêmica, promovendo uma atmosfera de valorização das diferentes línguas no campus. Dessa forma, tendo se dedicado a expandir essa consciência na comunidade bacabalense, decidiu, de forma ousada, no intuito de acompanhar as mudanças e exigências de uma agenda educacional mundial, aumentando o alcance de investimento na Internacionalização, planejar a implantação de um Projeto Piloto de Educação Bilingue, uma iniciativa inovadora no âmbito nacional em instituição pública.

As escolas bilíngues de línguas de prestígio, que usam as duas línguas (a língua de nascimento e uma segunda língua) para instrução dos conteúdos da matriz curricular, têm crescido, notadamente, no Brasil, principalmente, no setor privado e para educação infantil (Megale, 2019). Ainda pouco explorado do ponto de vista acadêmico no Brasil, o bilinguismo é um fenômeno complexo e diverso, desafiando profissionais de várias áreas de educação no sentido de entender a sua melhor aplicação. No entanto, é de compreensão da maioria que a Educação Bilingue tem vários benefícios linguísticos e cognitivos, metacognitivos e socioemocionais, proporcionando aos alunos trabalhar não só o aprendizado de uma segunda língua por meio de conteúdos diversos, mas proporcionando também conhecimento cultural ao desenvolver potencialidades que levam a uma formação mais inteira e integrada do aluno. Tal perspectiva coaduna com o Projeto Pedagógico Institucional do IFMA (PPI – 2019-2023), outro documento organizador, que elege o trabalho como princípio educativo, pensando em uma formação do indivíduo na sua integralidade, como sujeito histórico, que precisa entender sua realidade de forma crítica e reflexiva.

Qual a proposta?

A proposta do IFMA Bacabal Bilíngue visa implementar, de forma gradual, a Educação Bilíngue (Português e Inglês) nas grades curriculares dos cursos técnicos de nível médio, na modalidade integrada. Essa iniciativa está alinhada com as diretrizes das Diretrizes Nacionais Curriculares de Educação Plurilíngue (PARECER CNE/CEB Nº: 02/2020), respeitando a identidade da Educação Profissional e Tecnológica dos Institutos Federais. Essa abordagem é fundamentada na formação omnilateral, politécnica e integral dos indivíduos, buscando promover transformação social por meio da formação linguística e cultural, além da participação no processo de internacionalização.

Assim, respeitando a missão institucional de “promover educação profissional científica e tecnológica comprometida com a formação cidadã para o desenvolvimento sustentável”, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMA (PDI 2019- 2023), a proposta inicial é começar com um Projeto Piloto com o Curso Técnico Integrado em Química (Ensino Médio). O Curso Técnico em Química, na modalidade integrada, tem como objetivo a formação integral do aluno, capacitando-o para operar, controlar e monitorar processos industriais e laboratoriais. Além disso, o curso visa capacitar os alunos a avaliar atividades, controlar a qualidade de matérias-primas, insumos e produtos, realizando amostragens, análises químicas, físico-químicas e microbiológicas, e contribuindo para o desenvolvimento de produtos e processos. É um curso muito alinhado aos arranjos produtivos locais. A proposta acredita no potencial da Educação Bilíngue para favorecer os processos de Internacionalização da Educação Básica pública.

A organização curricular do IFMA/Bacabal-Bilíngue englobará as disciplinas da Base Comum, exclusivamente ministradas na segunda língua de instrução, de modo a cumprir o disposto na BNCC para o componente curricular de língua portuguesa em todas as etapas da Educação Básica (Brasil, 2018) e as disciplinas da Base Diversificada do Currículo a serem ministradas na segunda língua de instrução, por meio de projetos transdisciplinares que busquem o desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas da língua adicional e competências

acadêmicas (BRASIL, 2018) da área de Química. Assim, pretende-se ter 30% do currículo ministrado em língua inglesa, a partir de 2026.

Quanto ao ingresso dos alunos, a proposta inicial é de que não haverá um teste prévio de proficiência para admissão no curso. Ao entrarem no curso, além das aulas ministradas na língua adicional, os alunos cumprirão, no contraturno, uma carga horária de 4h/semanais de aula no Centro de Línguas (CEPELI), como suporte, além de projetos de ensino, pesquisa e extensão, totalizando 10h de aprendizado de língua.

Como estamos nos organizando

O Projeto Piloto de Implantação de Educação Bilíngue no IFMA/Bacabal tem uma Comissão de Trabalho, estabelecida por Portaria, composta por professores de vários campi do IFMA: Claudia Regina Brito Mendes (Bacabal); Esther Gregório Oliveira (Bacabal); Katharine Silva de Oliveira Soares (Bacabal); Michele de Sousa Bahury (Barreirinhas); Duana Ravena dos Santos Vieira (Carolina); Antônia da Silva Ribeiro Gonçalves Neta (Caxias); Vilton Soares de Souza (São Luís - Monte Castelo); Kerllen Miryan Portela de Paiva Nonato (São Luís - Monte Castelo); Melissa Lima de Souza (São Luís - Monte Castelo); Aleksandra Moraes Lins (Porto Franco); Marcos Lopes Carlos (Porto Franco); Suziany Leite Nascimento (Porto Franco); Tiago da Costa Barros (São Raimundo das Mangabeiras); Mackleia Mayara Oliveira da Silva e Silva (Timon).

Além da Comissão, a gestão do IFMA/Bacabal formou um grupo de servidores composto por administrativos ligados ao ensino e por professores das áreas de Núcleo Comum (Artes, Informática, Química, Física, Geografia e História). Ao todo são vinte e seis (26) servidores envolvidos.

Os trabalhos foram iniciados pela Comissão em abril de 2023, com reuniões periódicas de forma remota e de forma presencial. A primeira escolha feita foi ouvir relatos de experiências de profissionais que já tivessem conhecimento em Educação Bilíngue e experiências exitosas. Dessa forma, houve reunião com a professora Verônica Rangel Barreto do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) e, em seguida, houve reunião com a professora Michele Salles El Kadri, da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

A partir de então, estabelecemos uma parceria com a professora Michele, que traçou junto com a Comissão uma trajetória de ações necessárias até o início da turma piloto bilíngue.

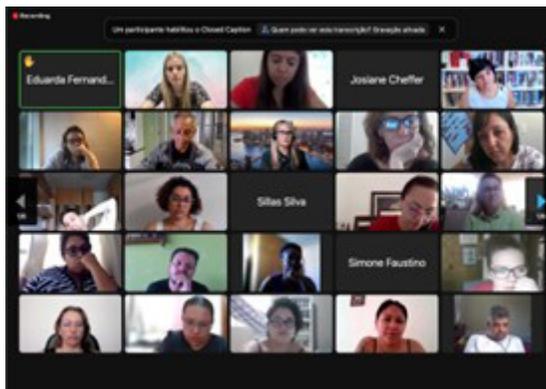
Figura 2 – Comissão de Trabalho Projeto Piloto de Implantação de Educação Bilíngue no IFMA/Bacabal



Fonte: Acervo das autoras, 2023.

Dentre as iniciativas planejadas, destaca-se o Curso de Formação em Educação Bi/Multilíngue Crítica, uma extensão de 120 horas oferecida pela Universidade Estadual de Londrina. Este curso é conduzido de forma virtual, com aulas aos sábados. Todos os membros da Comissão de Implantação e o grupo de servidores do IFMA/Bacabal, engajados no Projeto Piloto, participam ativamente desta capacitação. Essa formação se revela crucial para orientar as futuras decisões no processo de implantação.

Figura 3 – Encontro do Curso de Formação em Educação Bi/Multilíngue Crítica



Fonte: Acervo das autoras, 2023.

Formação de professores

Os professores têm participado do curso de “Formação em Educação Bi/Multilíngue Crítica”, da Universidade Estadual de Londrina, na modalidade virtual, com carga horária de 120 horas. Nesse curso, os professores têm discutido, com pesquisadores de todo o país sobre concepções, teorias e práticas da educação bilíngue. Os professores têm se alinhado às concepções de sujeito bilíngue dinâmico e práticas translíngues devido ao seu caráter empoderador, pertinentes à missão e aos valores do IFMA.

Além do curso de Formação em Educação Bi/Multilíngue Crítica, outras ações foram pensadas em preparação para a implantação, tais como: projeto de pesquisa com o grupo de servidores envolvidos para construção de materiais didáticos que serão utilizados nas aulas da turma piloto; imersão de língua inglesa para preparação linguística dos professores e implementação de um DINTER na área para subsidiar os profissionais envolvidos na trajetória de implantação da Educação Bilíngue.

Como somos uma instituição pública federal, a expectativa é, em paralelo à formação dos servidores, desenhar o Projeto Político Pedagógico com a Comissão para que o reitor possa solicitar, junto ao

Ministério da Educação, licença para funcionamento de um campus bilíngue, pleiteando, concomitantemente, uma mudança de tipologia do campus Bacabal para que possa receber mais códigos de vagas para novos servidores já que a Educação Bilíngue demanda um quadro maior de recursos humanos. Assim, ao obtermos a licença para operar o campus bilíngue e concluirmos as etapas de formação para professores e pessoal administrativo envolvidos no ensino, bem como a elaboração do material didático para a turma piloto, nossa expectativa é iniciar a primeira turma do Curso Técnico em Química, na modalidade Integrado (Ensino Médio) com Educação Bilíngue no início de 2026, nas instalações do IFMA/Bacabal.

Considerando que Bacabal está situada no interior do Maranhão e ciente das desafios para o progresso econômico e social da região, reconhecemos que o impacto de uma formação acadêmica orientada pelas premissas da Educação Bilíngue Crítica será, sem dúvida, a transformação social nas vidas dos graduados. Isso, por sua vez, contribuirá para uma mudança ainda mais substancial em todos os setores da sociedade.

Um pouquinho de nós

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) foi criado pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a partir da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA) e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, São Luís e São Raimundo das Mangabeiras.



A missão institucional do IFMA é promover educação profissional, científica e tecnológica comprometida com a formação cidadã para o desenvolvimento sustentável. Sua visão é ser uma instituição de excelência em ensino, pesquisa e extensão, de referência nacional e internacional, indutora do desenvolvimento do Estado do Maranhão. O Instituto tem como valores a ética, a inclusão social, a cooperação, a gestão democrática e participativa e a inovação.

Atualmente, o IFMA possui 29 campi, três Centros de Referência Educacional (em fase de implantação), um Centro de Referência Tecnológica (Certeq) e um Centro de Pesquisas Avançadas em Ciências Ambientais, que estão distribuídos por todas as regiões do Maranhão. O Instituto oferece cursos de nível básico, técnico, graduação e pós-graduação para jovens e adultos. A instituição possui mais de 70 grupos de pesquisa divididos em sete grandes áreas do conhecimento, além de desenvolver ações de extensão nas áreas de educação, cultura, lazer, direitos humanos, saúde, trabalho e empregabilidade.



Equipe IFMA Bilíngue/ Bacabal

Carlos César Teixeira Ferreira (Reitor do Instituto Federal do Maranhão - IFMA) Maron Stanley Silva Oliveira Gomes (Pró-reitor de Ensino e Assuntos Estudantis do IFMA) Carlos Alexandre Amaral Araújo (Pró-reitor de Extensão do IFMA) Vilton Soares de Souza (Chefe da Diretoria de Relações Internacionais do IFMA) Isa Prazeres Pestana (Diretora-Geral do IFMA/Bacabal) Claudia Regina Brito Mendes (Diretora de Desenvolvimento Educacional do IFMA/Bacabal)

Comissão de Elaboração: Alexandra Morais Lins; Ana Gardênia de Alencar Vasconcelos; Antônia da Silva Ribeiro Gonçalves Neta; Claudia Regina Brito Mendes; Duana Ravena dos Santos Vieira; Esther Gregório Oliveira; Gil Derlan Silva Almeida; Katharine Silva de Oliveira Soares; Kerllen Miryan Portela de Paiva Norato; Mackleia Mayara Oliveira da Silva e Silva; Marcos Lopes Carlos; Melissa Lima de Souza; Rodrigo Andrade Barroso; Simone Maranhão Costa; Suziany Leite Nascimento; Tiago da Costa Barros Macedo.

Assessora Externa no Projeto Bilíngue: Prof. Dra. Michele Salles El Kadri, da Universidade Estadual de Londrina via Projeto de Extensão Bilingual Cities (UEL).

Servidores do IFMA/Bacabal envolvidos no Projeto Piloto: Alana Brito Barbosa (professora de Espanhol); Carlos Alberto Lira Junior (professor de Química); Esther Gregorio Oliveira (professora de Inglês); Francisco Antonio Gudemberg Almeida Moura (professor de Física); Jerlane Farias Caldas Lopes (professora de Matemática); Katharine Silva de Oliveira Soares (professora de Inglês); Laryssa Sheydder de Oliveira Lopes (professora de Geografia); Leandro Lago Santos Pinheiro (professor de artes); Marcelo Eugenio de Castro Gonçalves (professor de Informática); Maria das Graças de Oliveira e Silva (professora de Química); Rhuigo Mendes de Oliveira (professor de Física); Sonadson Diego de Paula Nery (professor de Geografia); Bruno de Loliola Marinho (administrativo ligado à TI); Dackson dos Santos Carvalho (administrativo ligado ao laboratório de informática); Danielle de Oliveira Santos (bibliotecária); Diogo Rogerio Alves Costa (administrativo ligado ao registro acadêmico); Fabricio de Jesus Alves Sousa (psicólogo); Francisca Luicelena Novais de Paula (administrativa ligado ao setor pedagógico); Izamara Lima Soares (administrativa ligada à biblioteca); Joanne Lwouyze Silva Rodrigues (nutricionista); Joaquim Thelmo da Rocha Magalhães (administrativo ligado à gestão de pessoas); Luís Henrique Antônio da Silva (administrativo ligado ao laboratório de Química); Tássio Teixeira Moraes (Diretor de Planejamento).

O CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE PINGO DE GENTE - ASSAÍ - PR

Motivações

A motivação para a implementação de uma centro municipal bilíngue partiu da Prefeitura Municipal e da Secretaria Municipal de Educação, principalmente depois da cidade receber o troféu ‘Inova Cidade 2023’, com projetos de Ecossistemas de Inovação e Transformação Digital do Vale do Sol, que segundo a SMED teve impacto significativo no desenvolvimento educacional, ultrapassando a meta e atingindo a nota de 5.2 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Assim, para o município, que deseja se tornar referência no campo das cidades inteligentes, a educação bilíngue se apresenta como questão central e primordial para o alcance dessa meta.

A Escola

O Centro Municipal de Educação Infantil Pingo de Gente foi estabelecido em 3 de maio de 1995, por meio do Decreto nº 206/95, durante a administração do prefeito Yoshinori Fucuda. Na época, a diretora do Departamento de Ação Social era Maria José de Moura Siqueira, que designou Neide Marçal R. de Azevedo, funcionária pública e auxiliar administrativo, para assumir a coordenação da creche. A creche pré-escolar, sem fins lucrativos pertencente à Ação Social, situando-se na Rua Tancredo Neves, nº 204 Conjunto Sol Nascente, Assaí-Pr, desde sua criação tinha como objetivo principal realizar a integração social e assistencial para dar atendimento e assistência às crianças carentes e suas respectivas famílias. Com a criação do Decreto nº 0110/2001 de 13/11/2001 transformou-se na Pré-Escola Municipal Pingo de Gente, ofertando o Jardim I, II e III, ainda situada no mesmo endereço.

Como estamos nos organizando?

Os princípios delineados para a proposta da escola estão sendo realizados pela Secretaria de Educação Municipal de Assaí por meio de convênio estabelecido com a Universidade Estadual de Londrina, via projeto de Extensão *Bilingual Cities*, coordenado pelos professores Dra. Michele Salles El Kadri e o Prof. Dr. Atef El Kadri.

O projeto *Bilingual Cities* articula Ensino, Pesquisa e Extensão de forma indissociável ao estar integrado com o projeto de pesquisa financiado pelo Cnpq, intitulado “Educação bilíngue pública: práticas, desafios e possibilidades” e buscar viabilizar para a sociedade a produção de conhecimento viabilizado por meio das pesquisas, ao mesmo tempo, que fomenta as atividades de pesquisa de cunho prático e intervencionista, buscando sempre a relação transformadora entre Universidade e a sociedade. Assim, enquanto projeto de extensão tem como objetivo assessorar a implementação de escolas bilíngues públicas para a rede municipais de ensino, propiciar espaço de formação continuada aos professores que trabalham com educação bilíngue nestes contextos, trabalhar diretamente com as secretarias de educação para a implementação de políticas públicas e princípios para o funcionamento desta modalidade de ensino e realizar acompanhamento semanal de orientações didático-pedagógicas para as escolas bilíngues públicas. Além disso, objetivo colaborar com as secretarias municipais de educação na criação de políticas públicas multilíngues na preparação de atividades pedagógicas para esse contexto e na criação de comunidades de aprendizagem em prol da construção e melhoria do ensino bilíngue público. Conta com uma equipe de diversos profissionais de diversas universidades, mestrandos e doutorandos que acompanham e colaboram diretamente nas atividades.

Figura 4 – Foto da Reunião de alinhamento da proposta com os professores



Fonte: Acervo dos autores, 2023.

Qual a proposta?

A previsão é implementar a proposta bilíngue a partir de 2024, abrangendo os níveis 3 a 5 e beneficiando mais de 160 crianças. O currículo bilíngue será integrado com uma carga horária diária de 1 hora e 30 minutos. As bases teóricas do currículo estão fundamentadas na perspectiva heteroglóssica de língua, na concepção de sujeito bilíngue dinâmico (García, 2009), e em abordagens de interculturalidade crítica para a Educação bilíngue (Megale, 2022; El Kadri, 2022; Megale; El Kadri, 2023). Os alunos utilizarão o material didático Bilingual Kids (El Kadri e El Kadri, 2023), uma proposta pedagógica construída com a colaboração de diversos profissionais que desempenharam o papel de professores conteudistas.

Um pouquinho de nós

Cidade /Estado: Assaí/Paraná

Público alvo: Alunos da Educação Infantil de 3 a 5 anos

Secretária da Educação: Josiane Santana Cheffer

Coordenação de implementação: Alexandre Surdi; Andrea Manoel Leonardi; Eliana Alves de Souza

Gestores responsáveis: Josiane Santana Cheffer

Coordenação Projeto Bilingual Cities: Prof. Dra. Michele Salles El Kadri e Prof. Me. ATef El Kadri

Diretora Pedagógica: Laura Gomes e Zenaide Camargo

Equipe de Professores: Amanda Bittencourt, Silvana Miranda Valentim, Sandra Amaro Genilda Crevelaro, Daiane Torquato, Murilo Barrera, Camila Pessoa, Keyla Denise dos Santos, Edilene Mira

Conclusão

Neste capítulo, relatamos as propostas de duas escolas bilíngues públicas que estão em fase de preparação para futura implementação: o IFMA Bacabal e Centro Municipal de Educação Infantil Bilingue Pingo de Gente. Ambas as propostas pretendem colaborar para a construção de sujeitos bilíngues a partir de uma concepção dinâmica de bilinguismo e promover novos modos de acesso ao mundo globalizado para alunos da rede pública. As propostas que estão em andamento se apoiam e se beneficiam das experiências vividas e compartilhadas por outras escolas já implementadas. Os envolvidos nas propostas têm em comum o trabalho colaborativo entre os professores e a tentativa de construir uma educação bilíngue crítica e inclusiva. A opção de ambas as propostas partem de parcerias com a universidade e no envolvimento de professores e pesquisadores na proposta curricular.

REFERÊNCIAS

BARRETO et al. Reflexões para uma Educação Bi/multilíngue na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT. *In: LIBERALI, F; MEGALE, A.; VIEIRA, D. (org.). Por uma educação bi/multilíngue insurgente.* Campinas: Pontes, 2022. p.121- 130.

- BRASIL. Lei no 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 dez. 2008*. Disponível em: <https://bit.ly/3hH2TCe>. Acesso em: 05 jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação - MEC. *Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica-SETEC*. Levantamento das ações de internacionalização da rede federal de educação profissional e tecnológica e resultados do GT de políticas de internacionalização, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2018-pdf/87481-acoes-de-internacionalizacao/file>. Acesso em: 30 set. 2023.
- CONIF. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. *Panorama da internacionalização*. Edição 2019. Brasília, 2020. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/internacional>. Acesso em: 30 set. 2023.
- CONIF. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. *Panorama da Internacionalização*. Edição 2021. Brasília, 2022a. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/estudos/panorama-de-internacionalizacao-da-rede-federal-epct> Acesso em: 30 set. 2023.
- CONIF. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. *Diretrizes para elaboração da Política de Internacionalização das Instituições que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil*. Brasília, 2022b. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/estudos/diretrizes-para-elaboracao-da-politica-de-internacionalizacao-das-instituicoes-que-integram-a-rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica-do-brasil>. Acesso: 30 set. 2023.
- DE WIT, H.; HUNTER, F.; HOWARD, L.; EGRON-POLAK E. *Internationalization of Higher Education*. European Parliament. Brussels: EU, 2015.
- GARCIA, O. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden/Oxford: Wiley/Blackwell, 2009.
- EL KADRI, M. S. Criando Inéditos-Viáveis Na Educação Bilíngue: Proposta Do Material ‘Global Kids’ Para A Construção De Uma Educação Bi/Multilíngue Crítica. crítica. In: El Kadri, M.S., Saviolli, V. B. & Molinari, A. (Eds.). *Educação de professores para o contexto Bi/Multilíngue: perspectivas e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 155-178, 2022.

EL KADRI, M.S.; EL KADRI, A. *Bilingual Kids*. no prelo.

MEGALE, A. Por uma educação bilíngue intercultural comprometida com a promoção de justiça social. EL KADRI, M.; SAVIOLLI, V. *Educação de professores para o contexto Bi/Multilíngue*: perspectivas e práticas. Pontes: Campinas, São Paulo, 2022.

MEGALE, A. H; EL KADRI, M.S. *Visions, courage, and aspirations*: Interculturality in Brazil's Early Childhood Education. Anais do Congresso Internacional de Educación Bilingue. No prelo.



POSFÁCIO

O que aprendemos e o que
queremos com isso?

Michele Salles El Kadri (UEL/Cnpq)

Antonieta Megale (Unifesp)

Táisa Pinetti Passoni (Utfpr)

Compartilhar nesta obra tantos olhares, reflexões, possibilidades, dificuldades e modos de agir em relação às escolas bilíngues públicas advindos de diversos contextos brasileiros, para nós, é apenas o início de um trabalho que nos move em prol da utopia que mencionamos na introdução: a que está lá no horizonte, sempre à nossa frente. Aprendemos muito com essa equipe de autores que tem nos ajudado a desbravar o caminho e que tem a intenção de continuar colaborando em favor de um horizonte que nos reserva possibilidades infinitas de transformação. As reflexões apresentadas destacam um interesse crescente e significativo na implementação de escolas bilíngues públicas. Nos últimos 10 anos, observamos um aumento evidente dessas escolas, e nos últimos 5 anos, o interesse tem se intensificado e disseminado por todo o país. Os textos reunidos nesta coletânea revelam que a escolha predominante dos municípios geralmente recai na implementação de uma escola piloto. Com o tempo e a análise dos resultados obtidos, essas escolas têm expandido sua presença para toda a rede municipal, como evidenciado nos casos do Rio de Janeiro e de Blumenau. Notamos também que a implementação das escolas, além de ter início com um projeto piloto, também passa pelo reconhecimento de outras iniciativas existentes. Vários textos mencionam a visita, o conhecimento ou o direcionamento advindo de outra escola pública já implementada. Isso evidencia que esse processo é enriquecido pela troca de experiências e pela construção coletiva de conhecimento.

As motivações para a implementação das escolas, conforme observado na maioria das propostas aqui apresentadas, são prioritariamente advindas de gestores políticos preocupados com o impacto social que as línguas - e em muitos casos, a língua inglesa, podem ter nas sociedades. Essas motivações estão geralmente associadas a uma visão instrumental da língua inglesa, marcada por interesses voltados para o mercado de trabalho e para viagens. Em alguns casos, notamos a ressignificação desse interesse inicial para enfoques mais centrados na formação integral do ser humano e em uma visão de educação bilíngue que compreende sua missão para além do aprendizado de uma língua adicional. Nessa direção, a educação bilíngue é concebida como uma possibilidade para a formação de sujeitos com postura inter-

cultural e com uma maior disposição e conhecimento para enfrentar as desigualdades impostas pela nossa sociedade. Defendemos, portanto, uma proposta multi/bilíngue que adote uma perspectiva de formação agentiva em busca do inédito viável (Freire, 1970), ou seja, a busca pela colaboração na criação de intervenções na vida que ainda não foram realizadas, mas que apresentam potencial e viabilidade de realização.

Nessa linha, a proposta de enfrentamento das desigualdades é objeto compartilhado dos relatos aqui tecidos. As representações sobre a educação bilíngue em contexto público estão marcadas por propostas que enfatizam uma educação inclusiva com grande potencial de promoção de inclusão social, de ampliação de horizontes de alunos que não teriam acesso a esse tipo de educação se não fosse por meio de ações do setor público, e que assim buscam minimizar os impactos da lógica excludente que marcam e hierarquizam de forma tão evidente nossa sociedade.

Nos alegra ver o interesse e o crescimento de escolas bilíngues para além da língua inglesa: nesta coletânea, há relatos de escolas bilíngues português-francês, português-alemão e português-espanhol. Vivemos em um país multilíngue e, no contexto brasileiro, o papel das línguas vai além da mera comunicação; elas são possibilidades para a compreensão e apreciação de outras culturas, para a construção de identidades e para a promoção da diversidade linguística e cultural. As escolas bilíngues, ao incorporarem múltiplas línguas em seu currículo, não apenas oferecem uma visão mais ampla do mundo, mas também capacitam os alunos a se tornarem cidadãos com maiores oportunidades de ação no mundo.

As dificuldades apontadas nos relatos parecem ser desafios compartilhados. Aspectos como a formação contínua de professores, o processo de alfabetização em duas línguas, a carência de investimentos, a falta de professores com saberes necessários ao contexto bilíngue, a sensação de isolamento e a falta de recursos didáticos emergem como obstáculos recorrentes enfrentados em diversos contextos. Essa constatação ressalta a necessidade de políticas públicas que revelem abordagens integradas e soluções coletivas para superar esses desafios comuns no contexto das escolas bilíngues. Os capítulos desta coletânea também apresentam caminhos e cenários com potencial transformador para todos os atores envolvidos nessas propostas, destacando a colaboração entre universida-

de-escola como elemento central desse processo. Nesta coletânea, temos relatos das escolas em parceria com a Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Regional de Blumenau (FURB), Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), por exemplo. Embora essa colaboração não seja algo novo e a nossa literatura já tenha apontado há muito tempo a necessidade de parcerias colaborativas para a transformação dos espaços educacionais, os relatos apresentam cenários promissores por vários motivos. Primeiro porque, ao se tratar da formação de professores para contextos bilíngues, estamos observando os primeiros movimentos específicos para se pensar a formação desses professores. Sabemos que até então, a formação de professores para contextos bi/multilíngues tem estado a cargo das instituições privadas em que esses professores trabalham ou que acontecem por iniciativas individuais dos próprios professores. Segundo porque por meio dessas colaborações na rede pública de ensino, os próprios cursos de licenciatura têm se movimentado e tentado se ressignificar de modo a propiciar um percurso formativo voltado também para este contexto. Terceiro porque também por meio dessa colaboração, forjamos espaços que podem colaborar ainda mais na formação dos professores ao poderem experienciar as vivências próprias de escolas bi/multilíngues em contextos de estágio durante a formação inicial.

Outro fator importante que os relatos desta coletânea nos apontam é para a importância e relevância dos diferentes atores no processo de conceber uma escola bilíngue pública. Pudemos perceber que o poder público, por meio das prefeituras e secretarias de educação exercem papel primordial em relação ao investimentos para a implementação e na seleção de parcerias com universidades e redes privadas para se pensar os princípios, valores e escolhas referentes às pedagogias adotadas e à formação de professores. Exercem também papel crucial na sustentabilidade e continuidade das escolas ao continuar investindo e promovendo espaços para o desenvolvimento da formação docente em relação às especificidades e necessidades dos contextos bi/multilíngues. Isso implica em dizer que os esforços precisam ir para além

dos momentos de implementação. Uma escola bilíngue pública, com todos os desafios apresentados, precisa de constante investimento de recursos humanos (novas contratações), formação teórico-prática apropriada, recursos didáticos e oportunidades de aprimoramento docente que extrapolem as convencionais: professores precisam conhecer outras escolas bilíngues públicas e vivenciar e experienciar práticas pedagógicas voltadas à educação bilíngue, já que não passaram por esse processo na formação inicial. As universidades, por sua vez, precisam estar na e com a escola, colaborando para o desenvolvimento de docentes por meio de práticas pedagógicas pautadas na colaboração, no desenvolvimento de currículos que possam forjar as identidades locais e que levem em consideração as pesquisas propostas e desenvolvidas para este contexto para que possamos criar práticas teoricamente informadas. Diretores, coordenadores e professores também precisam se engajar em formação contínua como parte das ações diárias das escolas e ressignificar a ‘hora-atividade’ como um momento formativo para aprimoramento docente e como espaço/tempo para potencializar as aprendizagens dos estudantes por meio da discussão, reflexão e colaboração.

Este livro marca o início de um movimento em prol de uma educação bilíngue pública que tem como compromisso a formação de sujeitos com agência transformativa e capazes, portanto, de agir em defesa de um mundo melhor, mais justo e equânime. Desse modo, sabemos que não podemos parar e acreditamos que nossa posição de educadores-pesquisadores e ativistas se revela em possibilidades múltiplas de ação. Assim, encerramos esta obra, apresentando e convidando vocês, leitores, a embarcarem conosco em um novo início: o website <http://www.edubilinguepublica.com.br>, criado por nós, para que possamos continuar os diálogos e reflexões aqui iniciados e para que consigamos, sobretudo, nos reunir e nos (re)conhecer neste caminho em que utopicamente seguimos repletos de esperança por uma vida melhor para todas e todos brasileiros.

Michele Salles El Kadri
Antonieta Megale
Taísa Pinetti Passoni



AS ORGANIZADORAS



Michele Salles El Kadri é bolsista Produtividade do Cnpq e professora Associada na Universidade Estadual de Londrina. Atua na graduação em Letras-Inglês e nos programas de Pós Graduação em Educação (PPEDU), Estudos da Linguagem (PPGEL) e no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM).

Atua como Gerente de Currículos, programas e produtos da Maple Bear/Brasil. É participante do Grupo de Trabalho (GT) da ANPOLL: Formação de educadores na linguística aplicada. É coordenadora da implementação da Escola Bilíngue Pública de Ibiporã-PR e da Escola Bilíngue pública de Assaí-PR. É co-autora da coleção didática Global Kids - portfólio Bilíngue e mais recentemente, da coleção Bilingual Kids. É co-autora da obra “Escola bilíngue, e agora? Transformando a Educação de professores” e co-organizadora da coletânea Educação de professores para o contexto Bi/Multilíngue: perspectivas e práticas. Coordena o projeto de pesquisa financiado pelo Cnpq “Ensino bilíngue na rede pública: currículo, materiais, práticas, desafios, formação de professores e aprendizagens ” (UEL - Chamada CNPq/MCTI / FNDCT Nº 18/ 2021) e o curso de formação “Formação em Educação Bilíngue crítica”. Membro do projeto “Tecendo Caminhos Multilíngues na Educação de professores da rede pública: uma Abordagem Crítico-Colaborativa para a Transformação e Inclusão” (CNPq/MCTI Nº 10/2023 - Faixa A - Grupos Emergentes). Tem orientado trabalhos na área de ensino de língua inglesa e formação de professores, em diversos contextos e também sobre educação bilíngue em diversos contextos e modalidades.



Taisa Pinetti Passoni possui mestrado e doutorado em Estudos da Linguagem, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). É professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Pato Branco. Docente do departamento de Letras, atua nos cursos de graduação e pós-graduação em disciplinas relacionadas à língua inglesa e à formação de professores de inglês. Atualmente

realiza estágio pós-doutoral em Educação Bilíngue sob orientação das professoras Luciana de Oliveira (Virginia Commonwealth University - VCU, EUA) e Michele Salles El Kadri (Universidade Estadual de Londrina - UEL, Brasil). Coordenadora do projeto “Tecendo Caminhos Multilíngues na Educação de professores da rede pública: uma Abordagem Crítico-Colaborativa para a Transformação e Inclusão” (CNPq/MCTI Nº 10/2023 - Faixa A - Grupos Emergentes). É membro do projeto de pesquisa financiado pelo Cnpq “Ensino bilíngue na rede pública: currículo, materiais, práticas, desafios, formação de professores e aprendizes” (UEL - Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021).



Antonieta Megale é formada em comunicação social e pedagogia. Mestre em linguística aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutora em linguística aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Realizou estágio doutoral na Universidade de Viadrina (Alemanha). Trabalhou em diversas escolas

bilíngues como professora assistente, professora, coordenadora e assessora. Tem atuado no planejamento e condução de diversos cursos de formação em educação bilíngue em todo o Brasil. Atua como diretora acadêmica da Maple Bear/Brasil. É professora no

programa de pós-graduação do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e vice-coordenadora do curso de pós-graduação Educação, Multilinguismo e Diversidade da PUC/SP. É membro do Grupo de Estudos em Educação Bí/multilíngue (GEEB) da PUC/SP e participante do Grupo de Trabalho (GT) da ANPOLL: Formação de educadores na linguística aplicada. É fundadora e codiretora —com a Dr. Cristian Sterling-Aquino (Texas Tech University) e a Dra. María Luisa Pérez-Cañado (Universidade de Jaén, Espanha) — do Grupo de Pesquisa em Educação Bi/multilíngue Internacional e Comparada (ICBERG), uma comunidade transnacional de acadêmicos engajados e dedicados ao avanço da educação bi/multilíngue globalmente por meio de pesquisa internacional e comparativa, ensino, desenvolvimento profissional e defesa dessa modalidade educativa. Atua também como assessora na área de linguagens em instituições de educação básica.

OS AUTORES

Anamaria Welp é mestre e doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Realizou pós-doutorados na Universidad de Málaga, Espanha, e no Graduate Center da City University of New York (CUNYGC), EUA, focando na formação de professores para educação bilíngue. Atualmente, é professora na UFRGS, atuando na graduação e na pós-graduação em Letras, na linha de pesquisa em Linguística Aplicada. Seus campos de orientação incluem ensino e aprendizagem de línguas adicionais, educação bilíngue, e formação docente. Anamaria também coordena projetos de pesquisa nessas áreas, é editora da Revista Bem Legal, e desde novembro de 2022, coordena o Projeto Translinguar, iniciativa que promove a formação de professores para a educação linguística em contextos de imigração e refúgio.





Aline C. Paz Almeida é Pedagoga pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Psicopedagoga Pela Faculdade Afonso Claudio em Salvador/BA (FAAC) e Mestre em Artes pela UFPB. Atua na Educação Básica há 24 anos e desde 2019 exerce a função de Diretora Pedagógica na Escola Municipal de Ensino Fundamental

Bilíngue Dom José Maria Pires.

Airton Carvalho Sousa é professor MAG IV, de Língua Inglesa no IEMA Integral Bilíngue II, vinculado à SEDUC - MA. Foi Supervisor Escolar vinculado à Secretaria Municipal de Educação - SEMED da Prefeitura Municipal de Santa Inês - MA (2022). Foi Professor substituto (Adjunto) da Universidade Estadual do Maranhão/Centro de Estudos Superiores de Santa Inês - CESSIN vinculado ao Departamento de Letras e Pedagogia (2019 -2021). Possui Pós-Graduação em Educação Especial/Educação Inclusiva, pela UEMA, (2019), é Graduado em Licenciatura Plena em Letras, habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas, pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (2012-2016). Foi professor substituto EBTT Instituto Federal do Maranhão - IFMA campus Santa Inês, desenvolvendo atividades em Língua Inglesa, Portuguesa e Literaturas (2018-2020). Trabalha como professor de Língua Inglesa em contexto de Educação Bilíngue no ciclo de alfabetização e anos iniciais do Ensino Fundamental.



Antonio Prata Neto atua há mais de dez anos como gestor público. É Professor e Comunicador. É formado em Geografia, História e Pedagogia e possui especialização em diversas áreas da educação. Foi diretor da Rádio Alternativa FM e Chefe do Núcleo de comunicação da Prefeitura de Ibiporã. É servidor público do Estado do Paraná na Secretaria de Justiça e Família. Atualmente

ocupa a posição de Secretário de Educação de Ibiporã. É mestrando no Mestrado profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM/UEL). Tem como frase de vida: “Trabalhe Duro e Trate Bem as Pessoas”.

Atef El Kadri é professor na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e coordenador da Especialização em Educação Bilíngue das Faculdades Londrina. É Mestre em Estudos da Linguagem e Doutor em Estudos da Linguagem (UEL). É membro da equipe de implementação da Escola Bilíngue Pública de Ibiporã-PR e co-cordenador da implementação da Escola Bilíngue pública de Assaí-PR. É membro do projeto de pesquisa financiado pelo Cnpq “Ensino bilíngue na rede pública: currículo, materiais, práticas, desafios, formação de professores e aprendizagens” (UEL - Chamada CNPq/MCTI / FNDCT N° 18/2021). Tem vasta experiência no ensino de línguas, tanto em contato público quanto privado e na formação de professores.



Bruna Bordignon Fraga é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Durante a graduação, participou de pesquisa com foco na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre e atuou como monitora em disciplinas de Seminários de Docência. Atualmente, integra o grupo de pesquisa e extensão Translinguar (UFRGS), como pesquisadora voluntária. Trabalha como professora de língua inglesa em contexto de Educação Bilíngue no ciclo de alfabetização.

Bruna Rayanne Moraes Sousa é graduada em Educação Física (Licenciatura) pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Durante a graduação, foi membro da coordenação geral (presidente) do Centro Acadêmico de Educação Física - Clau-



dio Vaz. Pós-graduação (especialização) em Consciência Corporal, Saúde e Qualidade de Vida pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Ensino Médio Técnico concluído pelo Instituto Federal do Maranhão - IFMA (Logística), sendo aluna pesquisadora pelo PibicJr. Atualmente, integra o Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas no Campo do Lazer - NIEL como pesquisadora voluntária, tem experiência em Educação Física Escolar (Ensino Fundamental) e atua como professora de Educação Física no contexto da Educação Bilingue no IEMA Integral Bilingue de Santa Inês - MA.



Caique Fernando da Silva Fistarol é professor de Língua Inglesa da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau. Mestre em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), onde é doutorando e investiga as trajetórias das Políticas Curriculares de Ensino Bilingue. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES- FURB) e

participante do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GIEPES/UNICAMP). Foi coordenador do componente curricular de Língua Inglesa e da organização de ensino da Educação Bilingue pela Secretaria Municipal de Educação de Blumenau. Seus principais interesses de pesquisa são em ensino e aprendizagem de línguas na Educação Básica e Educação Superior, Educação Bilingue, Internacionalização do Currículo e da Educação Básica.

Carla Fonseca é graduada em Pedagogia pela Universidade Regional de Blumenau - SC (FURB). Especialista em alfabetização e Educação Infantil. Atua como professora da rede pública municipal de ensino de Blumenau desde 2000. Trabalha como professora pedagoga nas turmas do 1º ano nas escolas bilingues Professor Fernando Ostermann e Professora Helena Martha Natália Winckler. Tem interesse em estudos sobre alfabetização, letramento e bilinguismo.





Claudia Mendes é graduada em Letras com habilitação em Português e Inglês pela Universidade Estadual do Maranhão e é Bacharel em Direito pela mesma Universidade. É mestre em Educação Profissional e Tecnológica, especialista em Metodologia do Ensino de Línguas, em Linguística e em docência na Educação Profissional.

Tem experiência como professora no ensino de língua inglesa na abordagem comunicativa e em ESP. Também tem experiência na área pedagógica relacionada ao ensino de língua inglesa na Educação Profissional. Atualmente, trabalha no Instituto Federal do Maranhão - IFMA, campus Bacabal, como professora de Port/Inglês e Diretora de Desenvolvimento Educacional. Coordena o Centro de Línguas/CEPELI do IFMA/Bacabal e a Comissão de Implantação do Projeto Piloto de Educação Bilíngue (Português/Inglês) no campus.

Cyntia Bailer é professora no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Departamento de Letras da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Doutora em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina. Coordena o Idiomas sem Fronteiras na FURB. Líder do Grupo de Pesquisa Plurilinguismo na Educação (CNPq). Seus interesses de pesquisa envolvem o bi/multi/plurilinguismo, neurociência e ciência da mente, cérebro e educação.



Cristian Aquino-Sterling é professor associado de educação bilíngue na Faculdade de Educação da Texas Tech University. Ele é fundador e codiretor —com a Dra. Antonieta Megale (Universidade Federal de São Paulo, Brasil) e a Dra. María Luisa Pérez-Cañado (Universidade de Jaén, Espanha)— do Grupo de Pesquisa em Educação Bi/multilíngue Internacional e Comparada (ICBERG),

uma comunidade transnacional de acadêmicos engajados e dedicados ao avanço da educação bi/multilíngue globalmente por meio de pesquisa internacional e comparativa, ensino, desenvolvimento profissional e defesa dessa modalidade educativa. O Dr. Aquino-Sterling ocupa o cargo de Membro Eleito e Presidente do Programa Grupo de Interesse Especial em Pesquisa em Educação Bilíngue de 2024, da American Educational Research Association (AERA).



Didiê Ana Ceni Denardi tem Pós-doutorado na Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora e Mestre em Letras Inglês pela mesma universidade, com graduação em Letras Português-Inglês pela Fundação Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava, Paraná. Professora-pesquisadora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná do *Campus* Pato Branco, onde atua

no Programa de Pós-graduação em Letras. É membro dos grupos de pesquisa vinculados ao CNPq: Estudos Literários, Linguísticos e Culturais em Língua Inglesa e Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação e Direitos Humanos (GPPEDH), sediados na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *Campus* Pato Branco/Paraná. Seus principais interesses de pesquisa concentram-se nas áreas de estudos da linguagem, identidade e formação de professores de línguas inglesa e materna, ensino de leitura e de escrita em perspectivas sociointeracionistas, incluindo ensino de inglês para crianças e para idosos.

Eduardo Sampaio é doutorando em Letras, com foco em Estudos da Linguagem e Linguística Aplicada na UFRGS e mestre em Linguística Aplicada pela UNISINOS. Atua como pesquisador e formador no Projeto Translinguar (UFRGS). Eduardo também possui especializações em Linguagem, Tecnologia e Ensino pela



UFMG e em Metodologias para Educação Bi/Multilíngue pelo Instituto Singularidades. Graduado em Letras pela UFPE, com dupla licenciatura

tura em Português-Inglês, atualmente cursa Pedagogia na Uniasselvi. Tem experiência como coordenador e assessor pedagógico em programas bilíngues na educação básica e trabalha como professor na UNISINOS, atuando como assessor pedagógico na implementação e acompanhamento de currículos bilíngues em escolas e colégios pelo Brasil e na formação de professores e gestores em contextos de educação bi/multilíngue (UNISINOS EDUCATION). Eduardo também é pós-graduando em Gestão Escolar na Uniritter e teve participações ativas no Braz-Tesol RS Chapter e na Associação de Professores de Inglês do Rio Grande do Sul.



Eduardo Schiller é professor de Língua Inglesa no Centro de Educação Integral e Tecnológica Leonel de Moura Brizola (Bombinhas/SC). Mestrando em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), Pesquisador no Grupo de Pesquisa em Plurilinguismo na Educação (GPPluri), Especialista em Tradução em Inglês pela Universidade Estácio

de Sá e possui Licenciatura em Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas na Universidade Regional de Blumenau (FURB). Tem como interesse de pesquisa bi/multi/plurilinguismo, tecnologias educacionais e ciência da mente, cérebro e educação (MCE).

Ellen Kelly Lima Melo é mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Especialista em Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa, Neuropsicopedagogia e Gestão Escolar. Atua como professora da rede pública estadual de ensino



do Maranhão, em Santa Inês, desde 2010. Atualmente trabalha como Gestora Pedagógica no IEMA INTEGRAL BILÍNGUE, escola pública estadual de ensino fundamental I, em contexto de Educação Bilíngue no ciclo de alfabetização. Tem interesse em estudos sobre alfabetização, letramento e bilinguismo.



Fernanda Pizzol é professora de inglês na Escola Municipal Bilingue Professor Affonso Várzea e também atua como professora de inglês na Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Rubens Berardo, ambas no município do Rio de Janeiro. É mestranda em Linguística, linha de pesquisa Descrição Linguística e Cognição: modelos de uso, aquisição e leitura, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e graduada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Participa do projeto de extensão CEALD - Colaboração, Estratégias de Aprendizagem e Letramento Digital: o desafio da equidade na formação de professores de línguas. Suas áreas de interesse são educação plurilíngue, letramento digital crítico e educação das relações étnico-raciais.

Josiane Aparecida Santana Cheffer é licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, em Pedagogia pela Unijales e possui Especialização em Metodologia do Ensino Superior, em Educação Especial e em Gestão Ambiental. Atualmente é Secretária Municipal de Educação do município de Assaí e está liderando a comissão de implementação da Secretaria Municipal de Educação para a implementação da Escola Bilingue Pública de Assaí.



Luciani Capelin é Mestranda em Letras pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná do *Campus* Pato Branco- PR, com Especialização em Letras - Linguagem e Sociedade, Área de Conhecimento Letras e com graduação em Letras Português-Inglês pela mesma instituição. Possui segunda Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional UNINTER. Professora da rede

pública de ensino em São Lourenço do Oeste. Seus principais interesses de pesquisa são Práticas Pedagógicas em contexto bilíngue.

Katiúscia Raika Brandt Bihringer é professora de Língua Inglesa na Educação Básica, mestre em Educação (2019) pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), onde é doutoranda e investiga conceitos de desenvolvimento profissional docente e translinguagem. Atua na formação inicial e continuada de professores.



Integra os grupos de pesquisa em Formação de Professores e Práticas Educativas (GPFORPE- FURB) e Plurilinguismo na Educação (GPPluri - FURB). Lidera do grupo de pesquisa em Práticas Pedagógicas na Educação Básica (GPPEB - UNIDAVI).



Karine Melo professora de inglês da rede municipal do Rio de Janeiro, atuando na Escola Municipal Professor Affonso Várzea, que faz parte do programa bilíngue desde 2013. Especializada em Ensino e Língua Inglesa e uso de novas tecnologias pela Universidade Gama Filho e com MBA em processos educacionais contemporâneos.

Graduada em Letras pela Universidade Estácio de Sá. Participou do projeto RioEduca na TV produzindo vídeo aulas para a rede municipal do RJ e também produziu o material RioEduca para o 7º ano do Ensino Fundamental.

Kelly Caroline Vichinieski Trabalha como professora de Língua Espanhola em contexto de Educação Bilíngue e Língua Inglesa no Centro de Educação Integral e Tecnológica Leonel de Moura Brizola (Bombinhas/SC). É graduada em Letras Português e Inglês e Respectivas Literaturas pelas Faculdades Integradas Santa Cruz de Curitiba, em Letras Português e Espanhol pelas Faculdades



Integradas de Ariquemes, em Segunda Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Ibra de Brasília Fabras, Pós-graduada Lato Sensu em Libras pelo Centro Universitário “Barão de Mauá”. Participou da formação de professores pela Universidad de Salamanca – Espanha, em 2020 e 2023.



Luciana Kawahigashi Bressam é licenciada em Letras Português/ Inglês e Pedagogia, com Formação Bilíngue e especialista em Língua Inglesa e Psicopedagogia. É professora da Rede Municipal de Ensino de Ibiporã. Atualmente é mestranda do Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas na Universidade

Estadual de Londrina e é professora de Língua Inglesa e Regente de L2 nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Complexo Municipal Bilíngue Professora Ivanildes Gonçalves Nalim. Integra grupos de pesquisa e estudos de Formação de Professores em Ensino Bilíngue.

Marcia Regina Selpa Heinzle é Professora e Pesquisadora da graduação e do Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Educação. Integra a Linha de Pesquisa: Formação de professores, políticas e práticas educativas. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Líder do Grupo



de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES -FURB). Participante do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GIEPES/UNICAMP) - Rede Iberoamericana de pesquisas em políticas e processos de Educação Superior. É coordenadora do Observatório de Internacionalização da Educação Básica. Seus principais interesses de pesquisa são em Educação Superior, docência universitária, políticas curriculares, internacionalização da Educação Básica e da Educação Superior.



Maria Rita dos Santos Jansen Neta, atualmente, é professora de língua inglesa na rede estadual de ensino do Maranhão, no IEMA Integral Bilíngue e professora de inglês pela escola de idiomas FISK. É pós-graduanda em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa pela UNIFAEL, graduada em Formação Pedagógica em Letras - Inglês, pela UNIASSELVI. Possui curso de English as Second Language (Inglês como Segunda Língua) pela college canadense, Canadore College. Também possui certificação de English with Academic Purposes (Inglês com propósito acadêmico) pela college canadense Algonquin College.

Maria Teresa Almeida Weber é graduada em Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e mestranda em Linguística Aplicada pela mesma universidade. Foi premiada com bolsa Fulbright para ministrar aulas de Língua Portuguesa nos EUA, na Universidade do Estado de Connecticut. Atualmente,



é professora e apoio de ponto focal no Programa Bilíngue da Unisinos Education, vinculado à Universidade do Vale do Rio do Sinos (Unisinos), onde atua com a formação de professores atuantes em um contexto de currículo bilíngue integrado, além de trabalhar junto à gestão do Colégio Anchieta de Nova Friburgo, oferecendo suporte e consultoria. É professora de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II no Colégio ACM Centro. Além disso, foi professora do programa Idiomas sem Fronteiras UFRGS e arte-educadora na Fundação Iberê Camargo. Também integra o grupo Translinguar (UFRGS), focado na formação colaborativa de professores que atuam em contexto bilíngue.



Michele Salles El Kadri é bolsista Produtividade do Cnpq e professora Associada na Universidade Estadual de Londrina. Atua na graduação em Letras-Inglês e nos programas de Pós Graduação em Educação (PPEDU), Estudos da Linguagem (PPGEL) e no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM). É coordenadora da implementação da Escola Bilíngue Pública de Ibiporã-PR e da Escola Bilíngue pública de Assaí-PR. É co-autora da coleção didática Global Kids - portfólio Bilíngue e mais recentemente, da coleção Bilingual Kids. É co-autora da obra “Escola bilíngue, e agora? Transformando a Educação de professores” e co-organizadora da coletânea Educação de professores para o contexto Bi/Multilíngue: perspectivas e práticas. Coordena o projeto de pesquisa financiado pelo Cnpq “Ensino bilíngue na rede pública: currículo, materiais, práticas, desafios, formação de professores e aprendizagens ” (UEL - Chamada CNPq/MCTI / FNDCT Nº 18/ 2021) e o curso de formação “Formação em Educação Bilíngue crítica”. Membro do projeto “Tecendo Caminhos Multilíngues na Educação de professores da rede pública: uma Abordagem Crítico-Colaborativa para a Transformação e Inclusão” (CNPq/MCTI Nº 10/2023 - Faixa A - Grupos Emergentes). Tem orientado trabalhos na área de ensino de língua inglesa e formação de professores, em diversos contextos e também sobre educação bilíngue em diversos contextos e modalidades.

Norberto Niclotti Catuci é doutorando em Linguística Aplicada na UFRGS com bolsa CNPq. Catuci foi professor substituto no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e tutor na modalidade EaD em Letras – Inglês na UFRGS. Possui mestrado em Letras – Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande



do Sul (PUCRS), também apoiado pelo CNPq, e Licenciatura em Letras – Português e Inglês pela UFPel. Na UFPel e na UFRGS, atuou como professor bolsista do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), desen-

volvendo materiais didáticos, ministrando cursos de inglês e aplicando testes TOEFL. Também foi monitor e pesquisador em Linguística Aplicada com bolsa da FAPERGS. Além disso, faz parte da equipe editorial da Revista Bem Legal (UFRGS) e é membro do Projeto Translinguar.



Naor Gomes Viana é graduado em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Durante sua graduação, desenvolveu um projeto de pesquisa como trabalho de conclusão de curso que visava avaliar a eficácia do método audiolingual no ensino da língua Inglesa em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II. Além disso, possui experiência como professor de Inglês do Ensino Fundamental I na escola particular Centro Educacional Menino Jesus - CEMJ. Atualmente, desempenha suas funções na rede estadual de ensino do Maranhão, na escola IEMA Integral Bilíngue II em contexto de Educação Bilíngue no ciclo de alfabetização.

Patrícia Costa é Professora Adjunta de Língua Inglesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e coordenadora do módulo 2 do curso de inglês do Programa Línguas para a Comunidade (LICOM-PLIC) e dos projetos de extensão “Letramentos Humanos: ensino de inglês como língua de ati-



vismo na defesa dos direitos humanos”, “Oficina On-line de Língua Inglesa para Crianças - LICOMzinho” e “Desenvolvimento Linguístico de Educadores”. Possui experiência como professora de inglês da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), onde também atuou como elaboradora de materiais didáticos e com formação continuada de professores/as. Seus interesses de estudo englobam análise e elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas e promoção do ensino crítico de línguas.



Paula Cortezi Schefer Cardoso Schar-dong é doutora em Letras, com ênfase em Linguística Aplicada, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2016). Possui especialização em Gestão Estratégica e Inovação pelo Centro

Universitário La Salle Canoas (2013) e graduação em Letras Inglês pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) (2011). Ao longo de cinco semestres do doutorado, atuou nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado no curso de Letras Inglês da UFRGS. Foi professora no programa Unisinos Education (UNISINOS), na área de formação de professores em contextos bi/multilíngues. Atualmente, é professora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul no curso de graduação em Letras Inglês.

Pricila Kátia Furlan Perazoli é natural e vive na cidade de São Lourenço do Oeste, SC. É professora de inglês há mais de 10 anos e trabalha em uma escola de ensino bilíngue. Formada em Letras, português- inglês pela UTFPR, também é mestre em Letras pela mesma universidade. Além disso, tem graduação em Estudos Portugueses e Lusófonos pela UMinho, Braga -PT. É graduada em pedagogia e especialista em Metodologias de ensino.” Inserir também a foto



Rafael Gomes Rosa é doutorando em Linguística Aplicada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É mestre em Linguística Aplicada pela UFRGS (2023), tendo realizado pesquisa sobre ações pedagógicas inclusivas para a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Realiza

Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNINTER). É especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade de

Caxias do Sul (2021). Possui formação complementar em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - (2023). É licenciado em Letras - Inglês e suas respectivas Literaturas pela Universidade LaSalle Canoas (2019). É coordenador do Grupo de Estudos Interdisciplinares em Transtorno do Espectro Autista (GEITEA). Trabalha como professor de língua inglesa em contextos de educação online e em uma escola de educação especial. Também integra o grupo Translinguar (UFRGS).

Rafaela Potrich é licenciada em Letras Português-Inglês pela UFRGS e graduada em Pedagogia pela UNOPAR. Também possui formação adicional em Educação Bilíngue. Atualmente, é mestranda em Linguística Aplicada e trabalha como professora de inglês no currículo bilíngue no Colégio Israelita Brasileiro.



Durante sua graduação, Potrich atuou como monitora de Didática de Língua Inglesa, participou de grupos de pesquisa focados em materiais didáticos e metodologias de ensino de línguas, e foi professora voluntária no Projeto Educacional Alternativa Cidadã (PEAC) da UFRGS, que oferece preparação para vestibulares. Rafaela também é membro da equipe editorial da Revista Bem Legal, dedicada à educação linguística, e também é membro do projeto Translinguar.



Raquel Siqueira Buonocore é professora de Língua Inglesa, mestre em Educação (2023) pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Especialista em Neropsicopedagogia pela Faculdade Martha Falcão (2014). Tem experiência profissional no ensino da Língua Inglesa, bem como na coordenação pedagógica de escolas de idiomas e programas bilíngues adotados por escolas regulares. Integra o grupo de pesquisa Plurilinguismo na Educação (GPPluri - FURB). Tem por interesse o bi/multi/plurilinguismo.

Roberta Martins Zapparoli Zucoloto é pedagoga, especialista em Tecnologia e Educacional(2008) e Educação Bilíngue (2023), professora da rede municipal de ensino de Ibi- porã. Atualmente é mestranda em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina e está na coordenação pedagógica do ensino fundamental no Complexo Educacional Municipal Bilíngue Professora Ivanildes Gonçalves Nalim



Ruan de Freitas Nascimento é graduado em Letras - Inglês pela Universidade Estadual do Maranhão. Atualmente é professor de língua inglesa na rede estadual de ensino do Maranhão, no IEMA Integral Bilíngue, atuou como coordenador pedagógico e professor de inglês pela escola de idiomas SKILL. É pós-graduado em Informática na educação pela Faculdade Única de Ipatinga e pós-graduando em informática na educação pelo Instituto Federal do Maranhão.

Simone Janice Bretzke Probst é servidora na rede pública municipal de ensino, atuando como gestora na Escola Básica Municipal Bilíngue Professor Fernando Ostermann. Mestre em Educação (2019), pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Especialista em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar (2006), e Psicopedagogia Escolar (2009), ambas pelo Instituto Catarinense de Pós Graduação (ICPG). Possui experiência profissional como coordenadora pedagógica, bem como na formação de professores.



Suzana Reis da Silva é graduada em Letras-Inglês pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Atuou como professora de Inglês em algumas escolas particulares e, atualmente, integra a equipe de professores do IEMA Integral Bilingue de Santa Inês, atuando como professora de inglês na área de Artes. Desenvolveu o projeto *Language Level Framework* que incentivava os alunos a usarem mais o inglês no dia a dia da escola com reflexo em suas ciências sociais.



Thalita Arré é coordenadora pedagógica do ensino fundamental anos finais e do ensino médio e coordenadora MYP do Currículo IB de uma escola bilíngue em Teresina, Piauí, doutoranda em Letras/ Linguística pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), mestra em Linguística (UFPI) e graduada em Letras- Inglês pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Integra o Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada e Multidisciplinar (GLAMULTI). Tem interesse em estudos sobre educação bi/multi/plurilíngue, escolas públicas bilíngues e pedagogias decoloniais.

Verônica Rangel Barreto é professora de Inglês e Espanhol do Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes, desde 2007. Atuou como Diretora da Assessoria de Relações Internacionais da mesma instituição de 2014 a 2021. Possui Mestrado em Literaturas Hispânicas, *Diplomado en Internacionalización de la Educación Superior* e Especialização em Língua Inglesa, em Língua Espanhola e em Educação Bilingue. Cursa Doutorado em Administração, linha de pesquisa Inovação e Estratégia em Gestão Internacional, pela Escola Superior de Propaganda e Marketing - ESPM/SP.





Victória Haddad é professora de Inglês na Escola Municipal Mestre Waldemiro, uma escola bilíngue da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Também atua na Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch (FAETEC), como professora de Gestão Hoteleira. Mestre em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ),

em 2014, com estudo na área de Psicolinguística e Linguística Gerativa. Graduada em Letras - Inglês/Literaturas, também pela UERJ, em 2012. Tem interesse em estudos sobre educação bi/multi/plurilíngue para crianças pequenas, bem como sobre o uso das tecnologias associadas à educação.

Esta publicação emerge como um manifesto e um anseio por uma educação bilíngue pública, intercultural e crítica. Enraizada no contexto do projeto de pesquisa financiado pelo CNPq e registrado na Universidade Estadual de Londrina, intitulado 'Ensino bilíngue na rede pública: currículo, materiais, práticas, desafios, formação de professores e aprendizagens' (UEL - Chamada CNPq/MCTI/FNDCT N° 18/2021), os colaboradores desta coletânea integram esse movimento.

Os autores desta obra, provenientes de diversas regiões do Brasil, incluindo municípios como Rio de Janeiro, João Pessoa, Blumenau, Bombinhas, São Lourenço do Oeste, Ibitiporã, Santa Inês, Bacabal e Assaí, são professores, coordenadores, assessores, secretários da educação e pesquisadores atuantes em escolas bilíngues públicas. Em cada capítulo, dedicado a realidades específicas, compartilham suas trajetórias na implementação dessas instituições, motivados por decisões fundamentadas, pela formação dos professores, pela estrutura curricular e pelos materiais didáticos adotados.

Este livro celebra a união de educadores em torno de uma causa comum e marca o início de um movimento em prol de uma educação bilíngue pública comprometida com a formação de sujeitos dotados de agência transformativa e capacitados a agir em prol de um mundo melhor, mais justo e equitativo.

Apoio:

