



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

THAÍSA CRISTINA ZANCOPE

**A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA ESCOLA BILÍNGUE PÚBLICA  
PELAS LENTES DA ABORDAGEM DO CICLO DE  
POLÍTICAS**

---

Londrina  
2025

THAÍSA CRISTINA ZANCOPE

**A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA ESCOLA BILÍNGUE PÚBLICA  
PELAS LENTES DA ABORDAGEM DO CICLO DE  
POLÍTICAS**

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientador: Profª Drª Michele Salles El Kadri.

Londrina  
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Zancopé, Thaísa Cristina.

A implementação de uma escola bilíngue pública pelas lentes da abordagem do ciclo de políticas / Thaísa Cristina Zancopé. - Londrina, 2025.  
218 f.

Orientador: Prof. Dra. Michele Salles El Kadri.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2025.

Inclui bibliografia.

1. Educação Bi/Multilíngue no Brasil - Tese. 2. Educação Bilíngue Pública - Tese. 3. Abordagem do ciclo de políticas - Tese. 4. Língua Inglesa - Tese. I. EL KADRI, Prof. Dra. Michele Salles El Kadri. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 37

THAÍSA CRISTINA ZANCOPE

**A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA ESCOLA BILÍNGUE PÚBLICA  
PELAS LENTES DA ABORDAGEM DO CICLO DE  
POLÍTICAS**

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Profª Drª Michele Salles El Kadri  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Profª Drª Taisa Pinetti Passoni  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
– UTFPR

---

Profª Drª Cyntia Bailer  
Fundação Universidade Regional de  
Blumenau – FURB

---

Profª Drª Cláudia Cristina Ferreira  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Profº Drº Leonardo Neves Correa  
Universidade Federal de Minas Gerais –  
UFMG

Londrina, 30 de maio de 2025.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família, em especial, à minha mãe, Teka, à minha irmã, Tatiane, ao meu cunhado, Lucas, e às minhas sobrinhas, Isabela e Alice, que com suas presenças iluminam minha vida e me motivam a seguir sempre em frente. Obrigada por seu amor incondicional, força e apoio em todos os momentos.

Ao Alex, meu parceiro, companheiro e maior incentivador. Obrigada por acreditar em mim até mesmo nos momentos em que duvidei de mim mesma, por estar ao meu lado nos desafios e por celebrar comigo cada conquista. Sua presença, apoio e amor foram fundamentais nesta jornada. Sou imensamente grata por ter você ao meu lado.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Michele Salles El Kadri, por sua dedicação, paciência e incentivo ao longo desta jornada. Sua orientação foi essencial para o desenvolvimento deste trabalho, e sua generosidade intelectual me inspirou a crescer como pesquisadora. Obrigada por me desafiar, me apoiar e me ensinar tanto ao longo desse percurso.

Aos professores que compuseram minha banca de qualificação e banca de defesa, por suas leituras atentas, críticas construtivas e contribuições valiosas para o aprimoramento deste trabalho. Suas sugestões e questionamentos foram fundamentais para que eu pudesse amadurecer minha pesquisa e desenvolver um estudo mais sólido e significativo.

Aos participantes desta pesquisa, que, com sua disposição e colaboração, tornaram possível a realização deste estudo. Sem vocês, este trabalho não teria sido viável.

Aos meus amigos João, Jéssica, Rosana, Bruna, Suzana, Rayane, Neil, Lauren e Mahshid, por todo o apoio, carinho e compreensão ao longo desta caminhada. Nos momentos de incerteza, vocês foram meu refúgio e minha força.

Aos meus queridos amigos de pós-graduação Jefferson Santos, Neri Santana e Pedro Santana, por compartilharem comigo essa trajetória acadêmica, tornando-a mais leve e significativa. A amizade e parceria de vocês foram fundamentais para enfrentar os desafios dessa jornada.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos

da Linguagem da UEL, por suas contribuições, ensinamentos e incentivo ao pensamento crítico e à pesquisa. Cada aula, cada orientação e cada troca foram fundamentais para minha formação acadêmica e profissional.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro por meio da bolsa DS e do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), que foram fundamentais para a realização deste trabalho e para minha experiência acadêmica internacional.

## RESUMO

ZANCOPÉ, Thaísa Cristina. **A implementação de uma escola bilíngue pública pelas lentes da abordagem do ciclo de políticas**. 2025. 215 f. Tese de Doutorado (Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos da Linguagem) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

Devido ao status atribuído à língua inglesa no Brasil, cresce o interesse por propostas de Educação Bilíngue, com destaque para a valorização social de escolas que promovem o ensino de línguas de prestígio. Defendendo uma Educação Bilíngue acessível e comprometida com a justiça social, esta pesquisa tem como objetivo caracterizar a implementação de uma Escola Bilíngue Pública no município de Ibiporã/PR, por meio da Abordagem do Ciclo de Políticas. E como objetivos específicos, analisar a política educacional da Educação Bilíngue e apontar possibilidades, desafios e dificuldades enfrentadas no dia a dia da rotina escolar. Inscrita no paradigma qualitativo-interpretativo crítico, e no campo da Linguística Aplicada, analisou-se entrevistas semiestruturadas com professoras, coordenadoras e diretora da escola, além de documentos institucionais, o Parecer CNE/CEB nº 2/2020, reportagens midiáticas e textos teóricos que apresentam contradiscursos à visão dominante da Educação Bilíngue. A análise foi orientada pela abordagem do Ciclo de Políticas. Os resultados indicam que a implementação da Escola Bilíngue Pública não se deu de forma linear, mas através de processos complexos e negociados, marcados por perspectivas críticas da Educação Bilíngue e influenciado por fatores políticos, sociais e institucionais. Os resultados demonstram que os discursos profissionais dos professores oscilam em uma gama variada de representações; os seus discursos são atravessados por discursos diferenciados, a depender do tópico que se trata; em relação as motivações, razões e definições para a Escola Bilíngue e os aprendizados gerados e dificuldades, o discurso profissional dos docentes se alinha fortemente ao discurso midiático; em relação às representações sobre aprendizagem docente, boas práticas, os discursos profissionais se alinham fortemente ao discurso científico. Defende-se que a tese de que a implementação da Escola Bilíngue Pública de Ibiporã/PR, analisada à luz da Abordagem do Ciclo de Políticas, constitui um processo de recontextualização contínua, no qual diferentes discursos – institucionais, científicos e midiáticos – se entrelaçam, se tensionam e se ressignificam no cotidiano escolar. Este trabalho reafirma a importância de um diálogo contínuo entre pesquisadores, educadores e formuladores de políticas públicas, com vistas a promover uma Educação Bilíngue Pública crítica, inclusiva e transformadora.

**Palavras-chave:** Educação Bi/Multilíngue no Brasil; Educação Bilíngue Pública; Abordagem do Ciclo de Políticas; Língua Inglesa.

## ABSTRACT

ZANCOPÉ, Thaísa Cristina. **The implementation of a bilingual public school through the lens of the policy cycle approach.** 2025. 215 f. Doctorate Thesis (Stricto Sensu Postgraduate Studies in Language Studies) – Center for Education, Communication and Arts, State University of Londrina, Londrina, 2025.

Due to the status attributed to the English language in Brazil, there has been a growing interest in Bilingual Education proposals, particularly in the social valorization of schools that promote the teaching of prestigious languages. Advocating for accessible Bilingual Education committed to social justice, this research aims to characterize the implementation of a Public Bilingual School in the municipality of Ibiporã, Paraná, through the lens of the Policy Cycle Approach. The specific objectives are to analyze the educational policy of Bilingual Education and to identify possibilities, challenges, and difficulties encountered in the daily school routine. Framed within the critical qualitative-interpretative paradigm and the field of Applied Linguistics, the study analyzed semi-structured interviews with teachers, coordinators, and the school principal, as well as institutional documents, CNE/CEB No. 2/2020, media reports, and theoretical texts that present counter-discourses to the dominant view of Bilingual Education. The analysis was guided by the Policy Cycle Approach. The findings indicate that the implementation of the Public Bilingual School did not occur in a linear fashion, but through complex and negotiated processes, marked by critical perspectives on Bilingual Education and influenced by political, social, and institutional factors. The results show that teachers' professional discourses fluctuate across a wide range of representations; their narratives are permeated by different discourses depending on the topic discussed. Regarding the motivations, reasons, and definitions of the Bilingual School, as well as the learning outcomes and challenges faced, teachers' professional discourse aligns strongly with media discourse; in terms of representations of teacher learning and best practices, their discourse aligns closely with scientific discourse. This study argues that the implementation of the Public Bilingual School in Ibiporã/PR, analyzed through the Policy Cycle Approach, constitutes a process of continuous recontextualization, in which different discourses—institutional, scientific, and media—intertwine, create tensions, and are re-signified in the school's daily life. This work reaffirms the importance of continuous dialogue among researchers, educators, and policymakers to promote a critical, inclusive, and transformative Public Bilingual Education.

**Key-words:** Bi/Multilingual Education in Brazil; Public Bilingual Education; Policy cycle approach; English Language.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Políticas Linguísticas e Tipos de Educação Bilíngue .....	40
<b>Quadro 2</b> – Descrição dos Participantes .....	88
<b>Quadro 3</b> – Objetivos da Pesquisa, Perguntas da Pesquisa e Coleta de Dados.....	90
<b>Quadro 4</b> – Notícias sobre Escolas Bilíngue no período anterior a 2020 .....	101
<b>Quadro 5</b> – Resignificações dos Participantes .....	194

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACP	Abordagem do Ciclo de Políticas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPESH	Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i>
CNE	Conselho Nacional de Educação
FAUEL	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da UEL
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PR	Paraná
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
WIDA	<i>World-Class Instructional Design and Assessment</i>

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>29</b>
<b>2.1</b>	<b>Abordagem do ciclo de políticas</b> .....	<b>29</b>
<b>2.2</b>	<b>Bilinguismo</b> .....	<b>34</b>
<b>2.3</b>	<b>Educação bi/multilíngue</b> .....	<b>38</b>
<b>2.4</b>	<b>Educação bi/multilíngue e justiça social</b> .....	<b>43</b>
<b>2.5</b>	<b>Educação bi/multilíngue no Brasil</b> .....	<b>47</b>
<b>2.6</b>	<b>Educação bi/multilíngue pública no Brasil</b> .....	<b>52</b>
<b>2.7</b>	<b>Discursos presentes na educação bi/multilíngue no Brasil</b> .....	<b>62</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>66</b>
<b>3.1</b>	<b>Da natureza da pesquisa</b> .....	<b>66</b>
<b>3.2</b>	<b>Contexto de coleta</b> .....	<b>71</b>
<b>3.3</b>	<b>Coleta de dados</b> .....	<b>83</b>
<b>3.4</b>	<b>Participantes</b> .....	<b>87</b>
<b>3.5</b>	<b>Análise de dados</b> .....	<b>89</b>
<b>3.6</b>	<b>Questões éticas</b> .....	<b>91</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DE UMA ESCOLA BILÍNGUE PELA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS: OS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA, DE TEXTO, DE PRÁTICA, DE RESULTADOS E ESTRATÉGIA POLÍTICA</b> .....	<b>94</b>
<b>4.1</b>	<b>Contexto de influência e de produção de texto</b> .....	<b>94</b>
<b>4.2</b>	<b>O contexto de prática</b> .....	<b>111</b>
<b>4.2.1</b>	<b>Motivações</b> .....	<b>112</b>
<b>4.2.2</b>	<b>Expectativas</b> .....	<b>118</b>
<b>4.2.3</b>	<b>Definição de escola bilíngue</b> .....	<b>128</b>
<b>4.2.4</b>	<b>Razões para se ter uma escola bilíngue pública</b> .....	<b>136</b>
<b>4.2.5</b>	<b>Dificuldades</b> .....	<b>143</b>
<b>4.2.6</b>	<b>Aprendizagens profissionais</b> .....	<b>159</b>
<b>4.2.7</b>	<b>Boas práticas</b> .....	<b>172</b>

4.2.8	Representações sobre a aprendizagem das crianças .....	186
4.3	<b>Os contextos expandidos do ciclo de políticas: resultados e estratégia política .....</b>	<b>195</b>
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>198</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>203</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>211</b>
	<b>APÊNDICE A – Roteiro das Entrevistas .....</b>	<b>212</b>
	<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>214</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A aceleração das transformações contemporâneas rumo a um mundo mais integrado e interconectado tem contribuído para a crescente complexificação dos ambientes sociais e comunicativos, intensificando a diversidade linguística e diluindo as fronteiras entre os indivíduos, segundo Liberali e Megale (2016).

Vertovec (2007) conceitua essas novas dinâmicas sob a noção de superdiversidade, termo que expressa a confluência de múltiplas formas de diversidade que impactam simultaneamente a composição, a posição social e as trajetórias de distintos grupos sociais.

Seguindo essa perspectiva, Blommaert e Backus (2012) propõem uma visão mais dinâmica sobre língua, aprendizagem e comunidade, enfatizando que os contextos formais e informais de ensino de idiomas se expandem e se tornam cada vez mais legítimos. Segundo esses autores, os indivíduos participam de diversas redes e grupos sociais, adquirindo recursos linguísticos por meio de múltiplas trajetórias, estratégias e tecnologias – desde o ensino formal até interações espontâneas no cotidiano.

Essa perspectiva amplia a compreensão do processo de aprendizagem de línguas para além dos limites da escolarização tradicional, ao reconhecer a influência de fatores sociais, culturais e tecnológicos no desenvolvimento da proficiência linguística.

Faz-se necessário repensar os conceitos sobre a escola e a educação, a partir desta perspectiva de superdiversidade, considerando que as demandas de aprendizagem dos estudantes vêm se transformando em consonância com as mudanças sociais e globais. Nesse sentido, a valorização da multiculturalidade<sup>1</sup> (Walsh, 2009) e a promoção da integração emergem como aspectos fundamentais para a construção de novas práticas pedagógicas.

Frente a esse panorama atual, Liberali e Megale (2016) apontam o papel fundamental da língua inglesa como língua mundial e, baseadas em Rajagopalan (2005), destacam o uso do inglês como um dos meios mais rápidos de inclusão e ascensão social.

---

<sup>1</sup> A multiculturalidade pode ser entendida como um reconhecimento da diversidade cultural dentro de uma sociedade, mas que, muitas vezes, é limitada a uma lógica de coexistência pacífica sem necessariamente questionar as hierarquias e desigualdades estruturais entre os diferentes grupos (Walsh, 2009).

No entanto, de acordo com Ricento (2015) é necessário cautela ao interpretar essa relação entre domínio do inglês e mobilidade social, pois, a proficiência no idioma por si só não garante melhorias econômicas para países de baixa renda, uma vez que outros fatores estruturais, como políticas públicas e investimentos em educação, desempenham um papel crucial no desenvolvimento sustentável dessas regiões.

Em contrapartida, Phillipson (2017) analisa como o neoliberalismo promove a língua inglesa como ferramenta de dominação cultural e econômica, perpetuando desigualdades sociais. O mesmo autor também argumenta que a imposição do inglês nas políticas educacionais pode marginalizar populações que não têm acesso ao aprendizado dessa língua, reforçando hierarquias sociais e culturais.

Nesse sentido, Passoni (2018), inspirada em Ricento (2015), destaca que os esforços e investimentos na disseminação do inglês nem sempre resultam em avanços econômicos concretos, evidenciando que a questão linguística está interligada a dinâmicas sociais mais amplas.

Isso implica que, embora algumas línguas, especialmente o inglês, proporcionem uma vantagem competitiva, essa vantagem só se concretiza quando associada a credenciais educacionais adequadas (Ricento, 2015).

Para Liberali e Megale (2016), o *status* que a língua inglesa atingiu no mundo globalizado, especialmente no Brasil, tem despertado interesse não somente pela sua aprendizagem como uma língua adicional<sup>2</sup> em escolas regulares ou institutos de idioma, mas também tem significado um avanço considerável no número de escolas bilíngues português-ínglês, centradas na Educação Bilíngue de Línguas de prestígio<sup>3</sup>.

Na concepção de El Kadri, Saviolli e Moura (2022), com base na literatura da área, as escolas bilíngues de língua de prestígio surgiram por demandas mercadológicas de uma elite que se viu sufocada pela precariedade do ensino de línguas adicionais no Brasil e que passaram a optar por escolas bilíngues ao relacionar o conhecimento em uma língua adicional, no caso a língua inglesa, com oportunidades

---

<sup>2</sup> O termo 'língua adicional' é utilizado para designar qualquer língua aprendida além da língua materna, sem especificar a ordem de aquisição ou o contexto em que é utilizada. Segundo Leffa e Irala (2014), o uso do termo 'adicional' traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua).

<sup>3</sup> O termo 'escola bilíngue de língua de prestígio' utilizado aqui também é preferido por El Kadri (2022) em vez de 'educação bilíngue eletiva', pois reconhece que essa modalidade não se trata apenas de uma escolha individual, mas sim de uma condição de prestígio. Para a autora esse prestígio está relacionado tanto ao status social da língua envolvida quanto ao perfil dos sujeitos que têm acesso a esse tipo de educação, geralmente pertencentes a grupos economicamente privilegiados.

de ascensão, prestígio e ampliação de oportunidades no mercado de trabalho.

Diante deste contexto, esta pesquisa se concentra especificamente na parcela da Educação Bilíngue conhecida como escolas bilíngues de língua de prestígio (português-inglês). Segundo El Kadri (2022), representa uma questão de escolha educacional consciente, distinta das configurações bilíngues resultantes de circunstâncias contextuais, como, a Educação Bilíngue Indígena, a Educação Bilíngue para surdos, a Educação Bilíngue em contextos de imigração e a Educação Bilíngue em contextos de fronteira.

Esta pesquisa reconhece tais diferentes modalidades de Educação Bilíngue e advoga pela importância de mais pesquisas relacionadas às elas, porém, nosso foco neste estudo recai sobre a Educação Bi/Multilíngue<sup>4</sup> de língua de prestígio (no par inglês-português), considerando seu lugar em minha trajetória acadêmica como professora dessa língua e pelo envolvimento no projeto<sup>5</sup> coordenado pela orientadora deste estudo.

Segundo Camargo (2021) dentre os diferentes tipos de Educação Bilíngue existentes no Brasil, a educação bilíngue de línguas de prestígio, na qual a instrução ocorre em português e em uma língua de prestígio internacional, privilegia uma parte elitizada da sociedade devido ao alto valor das mensalidades destas instituições.

Para Guedes et al (2022), a Educação Bilíngue de línguas de prestígio é identificada por abordagens de ensino que oferecem instrução por meio de duas línguas de prestígio, no caso, o português e uma língua de prestígio internacional, tal como o inglês, alemão, espanhol ou francês, por exemplo. Para estes mesmos autores esta modalidade atende apenas uma parcela elitizada da população, que em sua maioria, percebe a proficiência em línguas de prestígio como um bem simbólico necessário para a obtenção de vantagens em um mercado competitivo.

Nesse sentido, o *status* da língua inglesa no contexto global pode ser compreendido à luz de Calvet (1999), que a denomina de língua hipercêntrica. Para o

---

<sup>4</sup> Optamos pelo termo educação bi/multilíngue ao invés de educação bilíngue em alguns momentos por considerarmos, com base nas reflexões propostas por Liberali et al. (2022), que esta perspectiva ultrapassa a mera utilização de duas línguas. Para as autoras, a educação bi/multilíngue está comprometida com a construção de uma sociedade mais equânime e busca desestabilizar o sistema colonial ao qual estamos submetidos. Ademais, enfatiza a formação de repertórios linguísticos diversos, capazes de mobilizar múltiplos recursos semióticos para produzir e atribuir sentido ao mundo.

<sup>5</sup> O projeto de extensão "*Bilingual Cities*", financiado por Secretarias de Educação Municipal por meio de convênio com a Universidade Estadual de Londrina, visa apoiar municípios na criação e consolidação de escolas de educação bilíngue, oferecendo suporte técnico e formativo para a implementação de políticas linguísticas locais.

autor, essa categoria refere-se a um idioma que ocupa uma posição central na hierarquia das línguas globais, funcionando como um eixo em torno do qual giram diversas outras línguas. Isso significa que o inglês não é apenas uma língua de comunicação internacional, mas também um idioma que regula fluxos econômicos, políticos e culturais, tornando-se indispensável em diversas esferas da sociedade.

Além disso, a visão de Guedes et al. (2022) sobre a proficiência em línguas de prestígio como um bem simbólico pode ser aprofundada com a perspectiva de Bourdieu (1996; 2007), para quem a linguagem é um instrumento de poder e distinção social. No contexto das trocas linguísticas, o domínio de uma língua prestigiada não é apenas uma habilidade comunicativa, mas um capital simbólico, ou seja, um recurso que confere status e oportunidades diferenciadas a seus falantes.

No caso da Educação Bilíngue de línguas de prestígio, o acesso restrito a essas escolas reforça desigualdades sociais, pois apenas aqueles que possuem capital econômico suficiente podem convertê-lo em capital linguístico, ampliando suas chances de ascensão social e de acesso a posições privilegiadas no mercado de trabalho.

Contudo, nos alinhamos à concepção de Garcia (2013), a qual acredita que a Educação Bilíngue deveria se estender a todos, minorias e majorias, e proporcionar oportunidades de desenvolvimento de práticas de linguagens variadas, gerar direitos equitativos e a superação de ideologias monoglóssicas.

Essa visão pode ser complementada pela noção do inglês como um bem público, conforme discutido por Coulmas (2009). Segundo Passoni (2018), ao citar Matteucci (1998), bens públicos são aqueles caracterizados por proporcionarem vantagens indivisíveis que beneficiam a coletividade como um todo, de modo que o usufruto por um indivíduo não reduz ou impede o usufruto pelos demais (Passoni, 2018, p. 156).

Essa perspectiva sugere que o conhecimento da língua inglesa não deveria ser tratado como um privilégio acessível apenas a grupos economicamente favorecidos, mas como um direito universal, garantindo maior equidade no acesso a oportunidades globais.

Por esse viés, Megale e El Kadri (2023) afirmam que os propósitos da Educação Bi/Multilíngue vão além do simples ensino por meio de duas línguas. Essa modalidade visa promover o desenvolvimento linguístico integral, facilitar a aprendizagem por meio da integração de diferentes conteúdos, ampliar as

competências cognitivas e comunicativas dos estudantes, além de fomentar habilidades interculturais essenciais para a atuação em um mundo globalizado e promover novos modos de agir, ser e estar no mundo.

Nessa mesma perspectiva, Megale e Liberali (2016) argumentam que a Educação Bilíngue não deveria ser um privilégio restrito a determinados grupos sociais, mas sim um direito acessível a todos, independentemente de classe social, idade, condição linguística ou origem étnica. Para as autoras, em um mundo multilíngue, a possibilidade de acessar múltiplas línguas não apenas amplia a capacidade comunicativa dos indivíduos, mas também fortalece sua participação em diferentes contextos sociais, acadêmicos e profissionais.

Nesse sentido, as Escolas Bilíngues não oferecem apenas a possibilidade de aprendizado em duas línguas, mas também acesso a um repertório simbólico e cultural mais amplo, facilitando conexões internacionais e mobilidade acadêmica. Diante desse cenário, o surgimento das Escolas Bilíngues Públicas, embora ainda incipiente, representa uma iniciativa promissora para democratizar o ensino bilíngue.

Essas instituições podem desempenhar um papel fundamental na formação de cidadãos mais preparados para lidar com a diversidade linguística e cultural da sociedade, contribuindo para a redução das desigualdades educacionais e sociais no país. Megale, El Kadri e Passoni (2024), falando especificamente das Escolas Bilíngues Públicas, ressaltam que, diante desse cenário, é fundamental destacar iniciativas que ampliem as possibilidades de organização dos sistemas de ensino público, visando a democratização da Educação Bilíngue. As autoras observam e ressaltam esforços recentes de construção de espaços voltados para a educação bi/multilíngue pública, especialmente em relação a línguas de prestígio.

Silva (2021) realiza uma retrospectiva histórica em sua dissertação de mestrado, “Ensino Bilíngue em uma Escola Pública em João Pessoa”, citando que em 2014 foram inauguradas três Escolas Públicas bilíngues no Estado do Rio de Janeiro, deixando de ser uma modalidade oferecida apenas no setor privado da educação. Atualmente, sabe-se que são mais de vinte Escolas Bilíngues Públicas (Costa et al, 2024).

Moura (2009) também apresenta um levantamento das escolas bilíngues no Brasil, divididas em escolas bilíngues de surdos, Escolas Bilíngues Públicas e escolas bilíngues particulares. A mesma autora afirma que o número de escolas bilíngues particulares ainda é incrivelmente mais elevado do que o número de Escolas Bilíngues

Públicas, porém é notável o surgimento de iniciativas de implementação e expansão da Educação Bilíngue em escolas públicas regulares.

El Kadri, Passoni e Megale (2024) abordam a importância da Educação Bilíngue como ferramenta para promover a equidade social e cultural, destacando a necessidade de políticas inclusivas que respeitem a diversidade linguística e cultural do país. As autoras também discutem desafios enfrentados por comunidades bilíngues, como as de imigrantes e indígenas, e apresentam propostas para fortalecer a Escola Bilíngue Pública, enfatizando que essa modalidade deve ser uma escolha acessível a todos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa.

El Kadri, Passoni e Megale (2024) propõem um olhar utópico sobre a Educação Bilíngue, destacando seu potencial não apenas como um espaço de mediação entre línguas, mas como um meio para inclusão e valorização das identidades culturais. As autoras também discutem os desafios enfrentados por iniciativas que buscam ampliar e reorganizar o ensino público de modo a democratizar o acesso à Educação Bilíngue, a exemplo da escassez dos recursos.

Nesse sentido, defendem que a função de uma Escola Bi/Multilíngue, especialmente no contexto público, vai além do ensino de línguas, pois deve possibilitar aprendizagens que fomentem novas formas de engajamento e participação dos estudantes em um mundo marcado pela diversidade e desigualdade.

A nível pessoal, esta pesquisa se justifica pela minha trajetória como professora de inglês e minha preocupação com a formação docente inicial e continuada. Durante o Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, engajei-me<sup>6</sup> na produção de um material didático voltado para a formação inicial de professores de língua adicional, com o objetivo de enfatizar o papel político do professor de línguas como um agente responsável por mostrar aos alunos que a aprendizagem de uma língua adicional vai além do aspecto linguístico, abrangendo múltiplos aspectos sociais, culturais e históricos.

Assim, compreendo que o professor de línguas adicionais deve experienciar pedagogias críticas que favoreçam novas percepções sobre as escolhas e atitudes que tomamos na sociedade. A partir dessa concepção, tornou-se crucial considerar

---

<sup>6</sup> Solicito licença ao leitor para a variação da pessoa do discurso ao longo deste trabalho. Em determinados momentos, utilizarei a primeira pessoa do singular para expor reflexões sobre minhas experiências acadêmicas e profissionais. Em outros trechos, adotarei a primeira pessoa do plural para relatar ações desenvolvidas em parceria com minha orientadora e demais colaboradores desta pesquisa.

como professores em formação inicial desenvolvem seu senso de agência e justiça social (Zancopé, 2020).

Bartolomé (1994) argumenta que professores devem possuir clareza política para criar, adotar e modificar estratégias de ensino que, ao mesmo tempo, respeitem e desafiem alunos de diferentes grupos culturais. Assim, compreendo justiça social como o reconhecimento dos sistemas de opressão que impactam grupos marginalizados e o desenvolvimento do senso de agência e responsabilidade social para criar mudanças. Essas mudanças sociais podem se manifestar por meio da transformação de hábitos e costumes, que passam a ser incorporados ou questionados na sociedade.

Durante esse período, atuando como professora de inglês e coordenadora pedagógica em um instituto de idiomas, percebi a necessidade de aprofundar os estudos na área da formação docente e, conseqüentemente, em justiça social. Muitas vezes, temas polêmicos e controversos eram evitados, e os professores precisavam adotar uma falsa neutralidade.

Ao longo do mestrado e das discussões com minha orientadora e grupos de estudo, aproximei-me das ideias de Bakhtin (1995), que argumenta que o discurso<sup>7</sup> nunca é neutro. Pelo contrário, ao adotarmos uma postura de neutralidade, muitas vezes favorecemos a classe opressora. Diante dessa inquietação, fui me aproximando cada vez mais do ensino de línguas pela perspectiva da justiça social.

Autoras como Bell (1997) e Adams e Bell (2016) definem justiça social como um objetivo e um processo. O objetivo é garantir a participação equitativa de pessoas de todos os grupos sociais, enquanto o processo envolve a criação de um ambiente democrático e engajador, que respeite diferenças e incentive mudanças sociais.

Segundo Bell (1997), a opressão se manifesta por meio do racismo, privilégio branco, sexismo, heterossexismo, opressão trans, classismo, opressão religiosa, etarismo e capacitismo, entre outros. Para a autora, todos os “ismos” estão conectados como um abrangente sistema de dominação e em cada relação há um grupo dominante e privilegiado e outro subordinado e marginalizado.

---

<sup>7</sup> Na perspectiva da Análise Crítica do Discurso (ACD), “discurso” é compreendido como uma prática social que constrói e transforma a realidade, produzindo sentidos que se articulam às relações de poder, ideologia e dominação (Fairclough, 2001; Van Dijk, 2008). Já o termo “representação” refere-se às formas pelas quais ideias, sujeitos, grupos ou eventos são significados nos discursos. Essas representações não são neutras: são construções sociais e ideológicas que expressam posições, interesses e disputas de sentido no interior das práticas discursivas (Wodak e Meyer, 2009).

Isto é, em cada forma de opressão há diferentes e particulares formas de poder e privilégios. Na concepção da mesma autora, discussões sobre os tópicos dos “ismos” (racismo, classismo, sexismo, etarismo, capacitismo) possibilitam oportunidades de reflexões críticas sobre os sistemas de vantagens e desvantagens em que indivíduos de diferentes identidades sociais se baseiam.

Os “ismos” abordados pela autora trazem as cinco fases da opressão: exploração, marginalização, dominação cultural, impotência e violência, e através do ensino voltado à justiça social, é possível o acesso a exemplos cotidianos para ilustrar como as faces da opressão estão presentes nas instituições e comunidades em nossa sociedade atual.

No mesmo período, participei do projeto “Transformando Professores de Inglês: Uma Proposta Colaborativa de um Material Didático para a Formação Inicial de Professores”, financiado pela Fundação Araucária e coordenado pela orientadora deste estudo.

Nesse projeto, desenvolvi uma unidade didática cujo objetivo era romper silêncios, questionar tabus e propor um espaço de constante reflexão crítica. Trabalhei com a temática do racismo na perspectiva da justiça social e implementei o material no curso de Letras-Inglês.

Esse trabalho resultou na dissertação "*Teaching English to Teachers: Uma Proposta de Protótipo de Ensino para a Formação Inicial de Professores de Inglês pela Perspectiva da Justiça Social*" (Zancopé, 2020; Zancopé & El Kadri, 2021; Zancopé & El Kadri, 2022). Recentemente, essa unidade didática passou a integrar o currículo reformulado do curso de Letras Estrangeiras Modernas na Universidade Estadual de Londrina, sendo implementada no segundo ano da graduação.

Ao ingressar no doutorado, aprofundei-me nos trabalhos de García (2009, 2013, 2017), que compreende a justiça social como um princípio fundamental na pedagogia para a Educação Bilíngue.

Durante dois anos, atuei como professora no curso de Letras Estrangeiras Modernas da UEL e percebi a necessidade de fomentar o desenvolvimento dos professores em formação inicial, alinhando-o às demandas do contexto educacional contemporâneo. Outro momento decisivo nesse percurso foi a banca de ascensão da minha orientadora, em que um dos questionamentos me marcou profundamente:

Com a alta demanda das escolas bilíngues, notamos que muitos professores em formação inicial já estão atuando dentro deste contexto, porém a

Universidade Pública acaba por não dar espaço para a área de ensino bilíngue exatamente por esta privilegiar mais a educação privada. Contrariamente, um dos objetivos da Universidade Pública é ser o lócus que nos permite fazer uma formação dissociada dos interesses privados de cada instituição e problematizar questões específicas com o objetivo de empoderar os docentes (El Kadri, 2022, p. 10).

Essa reflexão me levou a pensar sobre como muitos alunos já estão inseridos no contexto da Educação Bilíngue sem questionar seu caráter elitista. Segundo El Kadri (2022), é essencial propor espaços de debate para romper a bolha e estimular a consciência social nos indivíduos mais privilegiados.

A nível acadêmico, no início do doutorado, atuei como monitora do curso de extensão “Formação em Educação Bilíngue”, uma parceria entre a Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a *Western Oregon University* (EUA) que buscou oferecer formação teórico-prática para professores em serviço (El Kadri et al., 2022).

Com o surgimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue (Brasil, 2020), aprovado, mas ainda não homologado, as escolas bilíngues passaram a ter novas exigências normativas, como a necessidade de formação complementar mínima de 120 horas para seus docentes.

Essas diretrizes estabeleceram parâmetros para a implementação e regulamentação da Educação Bilíngue no Brasil, promovendo um modelo que considera não apenas a aprendizagem de múltiplas línguas, mas também aspectos sociais, culturais e cognitivos do bilinguismo.

Savioli e El Kadri (2023) analisam a formação continuada de docentes neste curso, utilizando o conceito de *affordance*, segundo Van Lier (2004) para compreender como as interações contextuais podem promover o aprimoramento profissional. Segundo as autoras, formações críticas e fundamentadas teoricamente favorecem a reconstrução das identidades docentes e qualificam as práticas pedagógicas para a Educação Bilíngue.

Foi nesse contexto que, mais recentemente, surgiu a primeira Escola Pública bilíngue de língua de prestígio (português-ínglês) do Paraná, localizada na cidade de Ibiporã (El Kadri et al., 2024).

Esse fato despertou meu interesse por um aprofundamento na Educação Bilíngue Pública no Brasil, uma vez que, historicamente, esse modelo esteve associado à educação privada. Além da escola de Ibiporã/PR, há outras iniciativas semelhantes em estados como Rio de Janeiro (Costa et al., 2024), Paraíba (Almeida,

2024), Santa Catarina (Fistarol & Heinzle, 2024; Fonseca et al., 2024) e Maranhão (Melo et al., 2024), conforme descritas em El Kadri, Passoni e Megale (2024).

O início das atividades da Escola Bilíngue Pública municipal em Ibiporã, Paraná, Estado onde atuo, despertou meu interesse por mais conhecimento sobre o Contexto da Educação Bilíngue Pública no Brasil, que para El Kadri (2022), necessita da colaboração crítica entre os profissionais que já atuam na área.

El Kadri (2022), autora e responsável pela elaboração do Projeto Político Pedagógico e currículo desta Escola Bilíngue Pública, com a colaboração de mestrandos e doutorandos sob sua supervisão, discorre sobre o desafio de engajar as necessidades da escola pública no Brasil e ao mesmo tempo forjar cidadãos com acesso aos diferentes discursos, deste modo não somente atendendo os objetivos da Educação Bi/multilíngue voltada a elite.

Como formadora de professores no curso de Letras Inglês da Universidade Estadual de Londrina (UEL) que se preparava para implementar uma ênfase em Educação Bilíngue, investigar esse contexto tornou-se essencial não apenas para o aprofundamento das minhas práticas pedagógicas, mas também para oferecer aos futuros professores uma visão crítica e realista sobre as particularidades da Educação Bilíngue Pública brasileira.

O envolvimento nesse cenário demandou compreender as políticas vigentes, os desafios enfrentados por professores e alunos no cotidiano escolar, e as expectativas das comunidades locais frente à implementação de um modelo educacional ainda relativamente novo no sistema público.

Nesse sentido, tornou-se igualmente importante explorar questões relacionadas à justiça social e linguística, conforme proposto por El Kadri (2022), ampliando o entendimento dos estudantes do curso sobre como práticas bilíngues podem democratizar o acesso ao conhecimento e contribuir para a redução de desigualdades educacionais.

Para Camargo (2021) é notável que as escolas bilíngues de línguas de prestígio estão inseridas em um cenário de desigualdade social, representando apenas uma parcela privilegiada da população. Assim, para a autora, sua expansão não pode ser ignorada, sendo necessárias medidas urgentes como a regulamentação destas escolas no contexto nacional e principalmente a formação dos professores especificamente voltada para este contexto.

Para esta autora, através de uma preparação específica, tais profissionais docentes podem possibilitar oportunidades de os indivíduos mais privilegiados exercerem papéis transformadores na sociedade e ainda nesta linha de raciocínio, só seria possível pensar em justiça social neste contexto mais privilegiado através de uma educação e formação de professores de qualidade. Para a autora, os professores atuantes neste contexto mais privilegiado podem encontrar significados em suas práticas que primeiramente possam transformar a si mesmos e conseqüentemente contribuir para tornar seus alunos agentes de transformação.

Para Oscalís e Cavalcanti (2021), a Educação Bilíngue no Brasil pode se beneficiar significativamente com a ampliação de linhas de pesquisa voltadas para o aumento de sua oferta na rede pública de ensino, onde está matriculada cerca de 80%, ou seja, a maior parte da população estudantil brasileira.

Nesse contexto, a educação desempenha um papel essencial na mobilidade social desses estudantes. Os autores ressaltam, ainda, a importância de investigações que considerem a realidade desses alunos e explorem como a Educação Bilíngue pode dialogar com seus contextos socioculturais, oferecendo não apenas oportunidades concretas de mobilidade social, mas também promovendo a sensibilização intercultural.

Um dos desafios apontados pelos pesquisadores é a necessidade de romper com a lógica tradicional da Educação Bilíngue baseada em línguas de prestígio, garantindo que sua implementação na rede pública ocorra de maneira efetiva e alinhada à democratização do ensino, sem reproduzir um caráter elitista. Embora reconheçamos a importância da democratização da Educação Bilíngue no Brasil, argumentamos que essa ampliação não deve ocorrer por meio da mera transposição do modelo adotado no ensino privado.

Nesse sentido, El Kadri (2023, 2024a, 2024b, 2024c) propõe o conceito de Educação Bilíngue crítica, que se afasta das abordagens neoliberais e privilegia uma construção contextualizada no Brasil, fundamentada em perspectivas decoloniais e interculturais

De fato, El Kadri (2022) possui uma visão mais otimista: a autora defende que, se propostas alinhadas a perspectivas recentes sobre bilinguismo e Educação Bilíngue encontrarem vontade e iniciativa pública que privilegie materiais didáticos que se busquem trazer diferentes discursos e que sejam voltados para os objetivos da

escola pública, há potencial para uma Educação Bilíngue Pública crítica e transformadora.

El Kadri, Megale e Passoni (2024) enfatizam que a Educação Bilíngue no Brasil ainda é permeada por um sistema elitista em nosso país, concebendo as línguas como um bem apenas disponível a quem pode pagar por ele.

Entretanto, para as autoras, mesmo diante deste cenário, iniciativas e possibilidades de organização dos sistemas públicos com o objetivo de democratizar o acesso à Educação Bilíngue têm ocorrido cada vez mais e merecem destaque.

Por um lado, as mesmas autoras celebram os esforços públicos de construção de espaços voltados para educação bi/multilíngue de línguas de prestígio, porém também se preocupam com a natureza deste tipo de educação, ou seja, se este movimento das escolas bilíngues públicas estaria facilitando o acesso e facilitando novas formas de inserção no mundo, ou se estaria apenas fortalecendo visões e perspectivas acríticas e coloniais. Para as autoras, é necessário repensar a função da escola bi/multilíngue, principalmente no contexto público de ensino.

Para El Kadri, Megale e Passoni (2024), baseadas em Megale (2022), Megale e Liberali (2020), Megale e El Kadri (2023) e El Kadri (2022), a Escola Bi/Multilíngue deve promover aprendizados que proporcionem novas formas de engajamento e participação dos estudantes, promover inserção e participação ativa na sociedade, possibilitar aos sujeitos à integração à sociedade, além de incorporar outras narrativas com o objetivo de permitir novas maneiras de compreender o mundo através de novas subjetividades.

Desta forma, esta proposta de pesquisa espera contribuir para a compreensão dos desafios e possibilidades vivenciados em escolas bilíngues públicas, de modo a colaborar com a área de pesquisa em Educação Bilíngue Pública no Brasil, criando espaços para discussões sobre as políticas criadas pelos municípios e sobre as percepções de indivíduos engajados na implementação e execução de uma Escola Bilíngue Pública. Portanto, esta pesquisa tem como objetivo geral caracterizar a implementação de uma Escola Pública bilíngue por meio da Abordagem do Ciclo de Políticas (Ball, 1994).

Essa abordagem compreende as políticas educacionais não como processos lineares e estáticos, mas como fenômenos dinâmicos e contínuos, marcados por disputas, interpretações e ressignificações em diferentes contextos.

De acordo com Ball (1994), o ciclo de políticas é composto por diferentes contextos interligados, tais como o contexto da influência (onde políticas são formuladas e moldadas por diversos agentes e interesses); da produção do texto da política (momento em que as políticas são formalizadas em documentos oficiais); da prática (onde as políticas são reinterpretadas e implementadas nos espaços educacionais); dos resultados/efeitos (análise de como as políticas educacionais são interpretadas e avaliadas na prática); e da estratégia política (táticas e ações utilizadas para influenciar a formulação de políticas).

Apoiamo-nos na Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) por ela ser vista como uma ferramenta teórica para a análise de políticas educacionais. Mainardes (2006) discute as vantagens e limitações desse modelo para compreender o processo de formulação, implementação e avaliação de políticas educacionais.

Mainardes (2006) destaca a importância de considerar o contexto político, econômico e social em que as políticas são desenvolvidas, bem como os atores envolvidos e suas interações. A necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva para analisar os resultados das políticas e identificar possíveis melhorias também é ressaltado pelo autor.

No geral, Mainardes (2006) considera que a abordagem do ciclo de políticas pode fornecer recursos valiosos para o estudo das políticas educacionais e contribuir para a melhoria da qualidade do sistema educacional.

Assim, como objetivos específicos esta pesquisa objetiva: a) analisar a política educacional da Educação Bilíngue, ao evidenciar seu contexto de influência de criação da escola, seu contexto de produção de textos e seu contexto de prática por meio das representações dos envolvidos na implementação da Escola Bilíngue Pública de Ibiporã/PR; b) apontar possibilidades, desafios e dificuldades enfrentadas no dia a dia da rotina escolar.

Para tanto, buscamos responder às seguintes perguntas de pesquisa: Como se deu a implementação de uma Escola Bilíngue Pública? Como ela é recontextualizada na prática? Quais são as principais possibilidades, desafios e dificuldades encontradas?

Assim, esta pesquisa fundamenta-se na relevância de investigar um projeto piloto do município de Ibiporã/PR, contexto que constitui o campo de investigação do projeto *Bilingual Cities* financiado pelos municípios de Ibiporã e Assaí e do projeto de pesquisa Educação Bilíngue pública, financiado pelo CNPq, coordenados pela

orientadora deste estudo. Dentro deste projeto, diversos trabalhos têm sido desenvolvidos com o objetivo comum de analisar criticamente diferentes dimensões da Educação Pública bilíngue.

Entre as pesquisas, destacam-se Bressan (2024), que investigou a implementação de práticas interculturais críticas; Zucoloto (2025), cujo trabalho explorou as percepções dos pais quanto ao propósito de uma Educação Bilíngue Pública e Santana (2025), investiga o potencial de uma formação com professoras atuantes na Educação Bilíngue em uma escola pública, focando na colaboração crítica. Todos esses trabalhos encontram-se detalhadamente resumidos em El Kadri (no prelo), demonstrando a amplitude e o potencial das investigações realizadas nesse contexto específico.

Como justificativa acadêmica, este projeto não apenas visa contribuir para o avanço dos estudos em Educação Bilíngue Pública no Brasil, um tema em crescente destaque no cenário nacional, mas também se alinha à iminente demanda por novas investigações nesta área. A necessidade de mais estudos que aprofundem a compreensão e a prática da Educação Bilíngue no contexto público é essencial para a construção de um conhecimento sólido e abrangente, que possa informar políticas educacionais e práticas pedagógicas eficazes.

Para tanto, esta pesquisa está organizada da seguinte maneira: primeiramente apresento o referencial teórico que à embasa, a saber: Abordagem do Ciclo de Políticas (Ball, 1994; Bowe et al., 1992; Mainardes, 2006); Bilinguismo (Megale, 2005; Baker, 2006; Vian Jr. (2013), Weissheimer e Marcelino, 2013; Moradi, 2014; Micheli, 2020); Educação Bilíngue (Megale, 2019; García, 2009); Educação Bi/Multilíngue e Justiça Social (Freire, 1974; Bell, 1997; Garcia, 2009); Educação Bi/Multilíngue no Brasil (Megale, 2020; Bartolomé, 2004; Liberali, 2020); Educação Bi/Multilíngue Pública no Brasil (El Kadri, Passoni e Megale, 2024); e os Discursos Presentes na Educação Bi/Multilíngue no Brasil (Fortes, 2016; 2018).

A metodologia de pesquisa é orientada pelo paradigma qualitativo-interpretativo crítico. Realiza-se a descrição detalhada do contexto de coleta de dados, o Complexo Educacional Integral Bilíngue Professora Ivanildes Gonçalves Nalim. Tendo por instrumento de coleta adotado, a entrevista semiestruturada, acompanhada do perfil dos participantes, das considerações éticas e dos procedimentos de análise dos dados.

E procedo a análise dos contextos de influência, de texto e de prática. Os contextos de influência e de produção de texto se mostram intrinsecamente entrelaçados, uma vez que as diretrizes normativas (Parecer CNE/CEB nº 2/2020)<sup>8</sup>, os debates midiáticos (notícias sobre escolas bilíngues públicas) e os contradiscursos teóricos impactaram diretamente a concepção e execução da proposta analisada. Já o contexto de prática é representado pelas entrevistas realizadas com as professoras, coordenadoras e a diretora do Complexo Educacional Integral Bilíngue Professora Ivanildes Gonçalves Nalim, por meio das quais emergem diferentes interpretações e ressignificações da proposta no cotidiano escolar.

No próximo capítulo, apresenta-se o referencial teórico que embasa o presente estudo.

---

<sup>8</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue** (2019). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category\\_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 maio 2025.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, articula-se as perspectivas que orientam esta pesquisa, a saber: Abordagem do Ciclo de Políticas (Ball, 1994; Bowe et al., 1992; Mainardes, 2006); Bilinguismo (Megale, 2005; Baker, 2006; Vian Jr., Weissheimer e Marcelino, 2013; Moradi, 2014; Micheli, 2020); Educação Bilíngue (Megale, 2019; García, 2009); Educação Bi/Multilíngue e Justiça Social (Freire, 1974; Bell, 1997; Garcia, 2009); Educação Bi/Multilíngue no Brasil (Megale, 2020; Bartolomé, 2004; Liberali, 2020); Educação Bi/Multilíngue Pública no Brasil (El Kadri, Passoni e Megale, 2024); e os Discursos Presentes na Educação Bi/Multilíngue no Brasil (Fortes, 2016; 2017).

### 2.1 ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

A implementação de Escolas Bilíngues Públicas no Brasil pode ser compreendida como uma política linguística educacional, uma vez que envolve decisões políticas sobre o uso, ensino e status das línguas em contextos institucionais (Spolsky, 2004; Shohamy, 2006).

No Brasil, a política de Educação Bilíngue tem se desenvolvido em um contexto marcado por desafios históricos e estruturais. A inclusão da Educação Bilíngue na rede pública representa um avanço em termos de democratização do ensino, especialmente para comunidades que historicamente tiveram acesso restrito a esse modelo educacional. Por outro lado, a formulação e implementação dessa política ocorrem em meio a tensões e disputas envolvendo diferentes atores, como gestores públicos, educadores, comunidades escolares e setores da iniciativa privada que tradicionalmente monopolizaram esse tipo de ensino (El Kadri, 2023).

A Escola Pública bilíngue de Ibiporã, Paraná, que será objeto desta pesquisa, insere-se nesse contexto de expansão e regulamentação da Educação Bilíngue no setor público. Assim, para compreender sua implementação e os desafios enfrentados no processo, faz-se necessário um referencial teórico que permita analisar as diferentes etapas da formulação e execução dessa política.

Nesse sentido, a Abordagem do Ciclo de Políticas (Ball, 1994) oferece um arcabouço analítico adequado para investigar como essa política é desenvolvida na prática.

A abordagem do ciclo de políticas (ACP), inicialmente elaborada por Stephen Ball e colaboradores (Bowe et al., 1992 e Ball, 1994) propõe uma análise dinâmica das políticas educacionais, considerando que elas não são produtos fixos ou lineares, mas processos contínuos, sujeitos a disputas, interpretações e ressignificações. Ao invés de compreender a política apenas como um conjunto de normas ou diretrizes prescritas em documentos oficiais, a ACP enfatiza que ela emerge da interação entre diferentes atores e contextos.

Antes de aprofundar a ACP, é fundamental esclarecer o conceito de política. Segundo Heywood (2017), política pode ser definida como a atividade por meio da qual grupos sociais tomam decisões coletivas, frequentemente em meio a conflitos de interesse.

No campo da Ciência Política, autores como Lasswell (1936) argumentam que política envolve a disputa sobre 'quem ganha o quê, quando e como'. Aplicando essa visão ao campo educacional, Sachs (2011) reforça que uma política educacional não se resume a um conjunto de textos normativos, mas é um processo social amplo, permeado por ideologias, interesses e relações de poder.

Assim, compreender políticas educacionais requer uma análise de suas múltiplas dimensões, incluindo os atores envolvidos, os discursos mobilizados e as práticas concretas nas quais se materializam.

Bowe et al. (1992) identificam três contextos principais: o contexto de influência, que abrange as pressões sociais, políticas e econômicas que moldam a agenda política; o contexto de produção de texto, que foca na elaboração dos documentos de política e nas interações entre diferentes atores envolvidos; e o contexto de prática, que considera como essas políticas são interpretadas e desenvolvidas nas diferentes instituições, neste caso, nas escolas. Para os autores estes contextos estão sempre inter-relacionados e não possuem nenhuma dimensão temporal ou sequencial.

Bowe et al. (1992) explicam que o contexto de influência se refere a onde as políticas públicas normalmente são iniciadas e os discursos políticos são construídos, pois é exatamente neste contexto que os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação.

Mainardes (2006) pontua que as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos são exemplos deste contexto, e que está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e que os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral.

No que se refere ao segundo contexto proposto por Bowe et al. (1992), o contexto da produção de texto está relacionado a textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre textos oficiais, pronunciamentos oficiais, entre outros.

O contexto de produção de texto na ACP de Bowe et al. (1992) refere-se ao processo pelo qual os documentos de políticas educacionais são elaborados. Esse contexto destaca a importância das interações entre diferentes atores, como formuladores de políticas, especialistas e grupos de interesse, que participam da redação dos textos. Para os autores, a produção de políticas não é um ato isolado, mas envolve negociações, influências e decisões que moldam o conteúdo e a forma das políticas.

Além disso, na visão de Bowe et al. (1992), as ideologias, discursos e valores presentes no momento da produção das políticas desempenham um papel fundamental, refletindo as prioridades políticas e sociais.

Já o contexto da prática, para Bowe et al (1992), é onde a política está sujeita à interpretação uma vez que ela pode produzir efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Na concepção dos autores, as políticas não são simplesmente implementadas no contexto de prática, mas estão sempre sujeitas a interpretações podendo ser recriadas.

Para Mainardes (2006), baseado em Bowe et al. (1992), os profissionais que atuam no contexto de prática (professores, coordenadores e diretores, por exemplo), não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, mas entendem como histórias, experiências, valores e propósitos. Portanto, os professores e os demais profissionais da escola exercem um papel ativo no processo de interpretação das políticas educacionais.

Ball (1994) expande o ciclo de políticas, adicionando mais dois contextos ao referencial original, sendo eles: o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política.

Para Ball (1994), o contexto dos resultados refere-se à análise de como as políticas educacionais são interpretadas e avaliadas na prática. O autor enfatiza que os resultados de uma política não podem ser compreendidos apenas por meio de seus objetivos declarados, mas também dependem de como as políticas são

implementadas em contextos específicos. Este contexto se preocupa com questões de justiça social, igualdade e liberdade individual.

Ball (1994) parte da ideia de que às políticas têm efeitos e não somente resultados, sendo assim devem ser analisadas considerando seu impacto. Para o autor, os resultados são produtos de processos interativos e dinâmicos, e não meramente a consequência de decisões administrativas.

O último contexto do ciclo de políticas de Ball (1994), o contexto de estratégia política, envolve as táticas e ações utilizadas para influenciar a formulação de políticas. Esse contexto destaca como os interesses e os poderes em jogo moldam as políticas educacionais.

Para Ball (1994), o contexto de estratégia política está ligado à identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política analisada.

A ACP, segundo Bowe et al. (1992), destaca a complexidade das políticas no âmbito educacional, enfatizando que elas não são meros textos a serem seguidos, mas sim resultados de interações sociais e negociações, refletindo as dinâmicas de poder no desenvolvimento de políticas.

Mainardes (2006), baseado em Bowe et al. (1992), explica que a ACP vem sendo utilizada em diversos países como um referencial para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais. O autor também ressalta a importância de se utilizar este referencial no contexto brasileiro, já que o campo de pesquisa em políticas educacionais no Brasil ainda não foi consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes.

Para Mainardes (2006) a ACP de Bowe et al. (1992) consiste em um referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais, pois permitem a análise crítica da trajetória desses programas desde a sua formulação inicial até à sua implementação.

Baseado no trabalho de Bowe et al. (1992), Mainardes (2006) explica que a ACP destaca a natureza complexa e controversa da política educacional. Primeiramente, para Bowe et al. (1992) o processo político poderia ser caracterizado por meio de um ciclo contínuo constituído por três facetas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. A política proposta se refere à política oficial. A política de fato se refere aos textos políticos e legislativos. E a política em uso está relacionada aos discursos e as práticas institucionais que emergem com a

implementação das políticas. Porém os autores logo rompem com essa formulação inicial pelo fato de entenderem que há uma variedade de intenções e disputas que também influenciam o processo político, e deste modo às três facetas se apresentavam como conceitos restritos.

Desta maneira os autores apresentam uma versão mais refinada do ciclo de políticas, rejeitando os modelos de políticas educacionais que separam as fases de formulação e implementação, pois estas ignoram as disputas e os embates sobre a política e acabam por reforçar a racionalidade do processo de gestão.

Para Bowe et al. (1992) os profissionais que atuam nas escolas não devem ser excluídos dos processos de formulação e/ou implementação de políticas. Na visão dos autores, o foco da análise de políticas deveria recair na formação do discurso das políticas e sobre como os profissionais que atuam no contexto de prática interpretam e relacionam os textos da política à prática. É por isso que nesta investigação, focamos grande parte nas interpretações dos professores que diariamente interpretam e recriam a política da Escola Bilíngue Pública de Ibiporã/PR.

Ball (2006) em entrevista com Mainardes e Marcondes (2006), reafirma que o ciclo de políticas é um método que não diz respeito à explicação das políticas, mas sim uma maneira de pesquisar e teorizar as mesmas. Ainda na mesma entrevista, Ball (2006) afirma que o ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição, mas por outro lado é uma maneira de pensar as políticas e saber como são criadas. Rejeita-se a ideia de que políticas são implementadas, pois isso sugere um processo linear. O mesmo autor defende que qualquer política é muito complexa para ser entendida linearmente, já que são constantemente reinterpretadas e revistas.

Para Ball (2006), o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo. O autor explica que a modalidade primária é textual, já que as políticas são escritas, entretanto à prática se refere à ação. Sendo assim, quando colocamos em prática as políticas devemos converter e transformar essas duas modalidades.

Os contextos do ciclo de políticas podem ser aninhados uns dentro dos outros, segundo Ball (2006). Desta forma, seria possível dentro do contexto de prática ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, ou até pode haver um contexto de produção de texto dentro de um contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação.

De acordo com Sachs (2011) a política educacional está sempre ligada a um contexto mais amplo, ou seja, o da política social. Para este autor não se pode

compreender uma política educacional sem visualizá-la globalmente em seu contexto sócio-histórico. Ball (2006) reafirma a importância de buscar o entendimento de uma política educacional em sua totalidade e em constante diálogo com os diversos setores sociais, já que pesquisas sobre política educacional costumam ser deficientes no entendimento das reformas ao se separarem à educação do campo mais amplo de mudanças na política social.

Para Ball (2006) cada parte do ciclo de uma política é infinitamente complexa e não se isola dos demais contextos. Na concepção de Sachs (2011), baseado em Ball (2006), uma política nunca é feita apenas por um segmento social, mas sim forças divergentes se fazem presentes em cada contexto do ciclo. Para o mesmo autor, ainda se tratando de políticas educacionais em relação às línguas, deve-se apontar à presença múltipla de forças e interesses que fazem com que uma política desagrade a uns e agrade a outros ao mesmo tempo.

No âmbito deste estudo, a ACP é utilizada como referencial para investigar a implementação da Escola Bilíngue Pública de Ibitiporã/PR. Considerando que políticas educacionais não são neutras e refletem relações de poder, a ACP permite analisar como a Educação Bilíngue Pública é formulada, regulamentada e vivenciada no contexto escolar.

Dessa forma, este estudo busca compreender as disputas, desafios e adaptações que emergem na implementação dessa política, destacando as percepções dos profissionais envolvidos e os impactos gerados no contexto da prática. Ao adotar essa abordagem, a pesquisa contribui para um olhar crítico sobre a democratização da Educação Bilíngue, considerando não apenas seus textos normativos, mas suas implicações reais no cotidiano das escolas.

Na próxima seção, apresenta-se a perspectiva de bilinguismo adotada nesta pesquisa.

## 2.2 BILINGUISMO

Megale (2005), Baker (2006), Vian J, Weissheimer e Marcelino (2013), Moradi (2014) e Micheli (2020) elaboram uma retrospectiva de definições do bilinguismo e do sujeito bilíngue ao longo do tempo, mencionando que um dos primeiros autores a explorar este âmbito de estudo seria Bloomfield (1935). Este autor definiu o sujeito bilíngue como alguém que teria o controle nativo de duas línguas, noção que

prevalece até os dias de hoje no senso comum de muitas pessoas.

Nesta visão, o bilinguismo é visto como possuir altas competências em ambas as línguas. Esta perspectiva tem sido alvo de críticas por muitos autores pelo fato de estabelecer a noção da existência de um bilíngue perfeito. Sendo assim, Haugen (1953) entende o bilíngue como sendo aquele capaz de verbalizar enunciados significativos e completos da segunda língua. Porém, Mackey (1962) e Weinreich (1968), como um foco maior no uso da língua, compreendem que ser bilíngue é transitar entre duas línguas mesmo que em níveis diferentes.

Em divergência a Bloomfield (1935), Macnamara (1967) propõe a definição de sujeito bilíngue como sendo qualquer indivíduo que possua competência, mesmo que mínima, em uma ou mais das quatro habilidades linguísticas. Para Megale (2019) é possível perceber que até este ponto na linha do tempo imaginária do bilinguismo as definições ainda prevalecem levando em conta apenas o nível de proficiência do falante nas duas línguas.

Seguindo a lista histórica dos conceitos sobre o indivíduo bilíngue apresentando por Vian Jr., Weissheimer e Marcelino (2013), Lambert (1975) apresenta duas caracterizações tendo em mente o status atribuído às línguas: o bilíngue aditivo, no qual as duas línguas são valorizadas no desenvolvimento cognitivo, deste modo, não gerando perdas ou prejuízos na língua de nascimento; e o bilíngue subtrativo, entendendo que a língua de nascimento acaba por desvalorizada no ambiente, provocando perdas ou prejuízos para o indivíduo.

Ainda levando em consideração o status social da língua, Fishman (1982) distingue o bilinguismo como popular ou de elite, conceitos também discutidos por Megale (2019), ao analisar a divisão do bilinguismo em dois domínios: um associado às classes dominantes e outro aos grupos minoritários. Para a autora, o bilinguismo de elite, voltado às classes mais favorecidas, ocorre predominantemente em contextos escolares privados e é visto como um diferencial competitivo.

Nessa perspectiva, a aprendizagem de uma segunda língua, geralmente uma língua de prestígio, está ligada ao acesso a oportunidades acadêmicas e profissionais, à mobilidade internacional e à ampliação de capital cultural e social.

Para Megale (2019) esse tipo de Educação Bilíngue é amplamente valorizado no mercado e, nas últimas décadas, tornou-se um produto altamente comercializável, levando à proliferação de escolas particulares que se autodenominam bilíngues, mesmo sem diretrizes pedagógicas bem estabelecidas para tal.

Por outro lado, na concepção de Megale (2019), o bilinguismo popular refere-se à realidade de grupos minoritários, como comunidades indígenas, quilombolas e imigrantes, cujas línguas maternas são frequentemente marginalizadas em relação à língua dominante do país. Nessas situações, o bilinguismo muitas vezes não é reconhecido como um recurso valioso, mas sim como uma barreira a ser superada.

Para muitas dessas populações, a escola pode atuar como um espaço de apagamento linguístico e cultural, favorecendo a substituição da língua materna pela língua majoritária, ao invés de promover um ensino verdadeiramente bilíngue e intercultural.

Megale (2019) destaca que essa divisão evidencia não apenas a desigualdade na distribuição do acesso à Educação Bilíngue, mas também a forma como as línguas de prestígio é enaltecida em detrimento das línguas historicamente marginalizadas. Nesse sentido, é fundamental que políticas educacionais bilíngues considerem não apenas o ensino de uma língua adicional, mas também a valorização das identidades linguísticas e culturais dos diferentes grupos sociais.

No que tange à idade de aquisição das línguas, Beardsmore (1986) identifica duas divisões de sujeitos bilíngues: os precoces, estes podendo ser simultâneos, quando ambas as línguas são adquiridas simultaneamente desde o nascimento, ou sucessivos, quando a segunda língua é adquirida após a primeira língua já ter sido adquirida; e os tardios, que são considerados aqueles que adquiriram a língua após a primeira infância, em particular na adolescência ou na vida adulta.

Grosjean (1989), por sua vez, realiza um movimento significativo ao propor uma visão holística para o bilinguismo. Este autor pressupõe que o ser bilíngue é um ser integrado que não pode ser separado em duas partes, em outros termos, as competências linguísticas dos bilíngues não são a soma de dois monolíngues em um indivíduo. Outro argumento relevante deste autor é que o sujeito bilíngue possui apenas um sistema linguístico no qual é utilizado dependendo das necessidades do contexto.

Permeados pelas ideias de Grosjean (1989), Valdés e Figueroa (1994) interpretam que os bilíngues se apresentam em um *continuum* entre o monolíngue e o bilíngue “perfeito”, como se estivessem em diferentes pontos deste *continuum* de proficiência em um constante processo de aprendizagem.

Estes autores, assim como Fishman (1982), também identificam questões relacionadas ao status das línguas, dividindo o bilinguismo em circunstancial e eletivo,

sendo o primeiro reconhecendo que a primeira língua já não se encontra como suficiente para preencher as demandas comunicativas, havendo a necessidade de aprender uma segunda língua, e o segundo como sendo o indivíduo o responsável por escolher qual língua e como irá aprendê-la.

García (2009), ao reexaminar as abordagens tradicionais do bilinguismo, propõe uma distinção fundamental entre os pontos de vista monoglóssico e heteroglóssico da língua. No paradigma monoglóssico, para a autora, o bilinguismo é frequentemente visto como uma adição de competências em duas línguas separadas, cada uma sendo uma entidade fixa e autônoma.

Entretanto, a perspectiva heteroglóssica, defendida por García (2009), entende a língua como um sistema dinâmico e interativo, onde o bilinguismo se manifesta não por meio de compartimentos fechados, mas como uma prática flexível e interconectada. Nessa visão da autora, os indivíduos bilíngues não são apenas usuários de duas línguas isoladas, mas agentes ativos em um repertório linguístico expandido e multifacetado que é mobilizado conforme as necessidades do contexto.

A partir desse enfoque, García (2014) argumenta que o bilinguismo não é meramente uma habilidade dualística, mas sim um conjunto de práticas que envolvem a seleção, adaptação e transformação dos recursos linguísticos de um sujeito de modo a gerar sentido de maneira contínua.

Esse processo é o que García (2014) denomina como *translanguaging* ou translanguagem, uma prática pela qual sujeitos bilíngues mobilizam todo o seu repertório linguístico para transcender barreiras linguísticas rígidas, indo além das normas impostas pelas línguas padronizadas. Deste modo, a translanguagem desafia a concepção tradicional de competência linguística, uma vez que enfatiza a fluidez e a flexibilidade dos recursos linguísticos, permitindo que os falantes engajem em uma comunicação que não é restringida pelos limites de uma ou outra língua (García, 2009; García, Wei, 2014).

Ainda para García (2014), essa prática de translanguagem também implica uma reconfiguração na maneira como se concebe o sujeito bilíngue. Ao invés de ser visto como um "portador" de dois idiomas distintos, o bilíngue é compreendido como um sujeito heteroglóssico, que se constitui e se reafirma a partir de interações socioculturais diversas, onde mobiliza recursos linguísticos de forma criativa e contextualizada.

Assim, o bilinguismo não é mais definido apenas pela soma de competências, mas pela habilidade do sujeito de navegar e negociar significados em situações plurilíngues e interculturais, respondendo à natureza dinâmica das interações contemporâneas (García, 2009).

As ideias de García (2009), então, deslocam o entendimento do bilinguismo de uma perspectiva que privilegia a separação das línguas para uma visão que valoriza a flexibilidade e a interconexão, redefinindo o papel do sujeito bilíngue como um agente ativo na criação de sentidos e na mediação cultural.

Diante das diferentes concepções de bilinguismo apresentadas, este estudo adota a perspectiva heteroglóssica (García, 2009; 2014), que compreende o bilinguismo não como a posse separada de duas línguas, mas como um repertório linguístico dinâmico e integrado, mobilizado de acordo com os contextos de uso.

Essa abordagem rompe com a visão tradicional do bilinguismo como um fenômeno limitado a línguas de prestígio e enfatiza a translanguagem, prática em que sujeitos bilíngues utilizam todos os seus recursos linguísticos de forma flexível e estratégica, desafiando a separação rígida entre línguas.

Nesse sentido, a escolha pelo termo bi/multilíngue ao longo deste estudo reflete a compreensão de que o repertório linguístico dos falantes não pode ser reduzido a uma dicotomia entre duas línguas distintas.

De acordo com Megale, Liberali e Vieira (2022), a proposta de uma concepção bi/multilíngue vai além da ideia de aprendizagem de duas línguas, pois envolve a ampliação multimodal do repertório dos sujeitos, permitindo-lhes viver e se expressar em contextos múltiplos e diversos. Assim, para as autoras, o termo Bi/Multilíngue busca estabelecer as bases para uma expansão conceitual do termo bilíngue, reconhecendo as práticas comunicativas como um conjunto dinâmico que transcende as fronteiras linguísticas convencionais.

Tendo discutido a concepção de bilinguismo, apresento os referenciais que orientam esta pesquisa em relação à Educação Bi/Multilíngue.

### 2.3 EDUCAÇÃO BI/MULTILÍNGUE

A respeito do contexto social da Educação Bilíngue, vários autores como García (2009) e Liberali e Megale (2016), afirmam que possivelmente o maior avanço do século XX tenha sido a ampliação de uma educação antes reservada apenas à

elite social, agora voltada também às massas.

Conforme García (2009), este movimento significou que as escolas tiveram que passar a lidar com questões de heterogeneidade linguística, especialmente porque as massas falavam línguas diferentes das línguas dominantes. É neste período que, para García (2009), os impérios coloniais começam a se desestabilizar, já que países até então colonizados começam a se tornar independentes e a negar efetivamente que a educação da maioria das crianças fosse através das línguas de seus colonizadores.

Enquanto o século XX foi marcado pela expansão da educação para as massas, conforme aponta García (2009), a transição para o século XXI destacou-se pela velocidade e dinamismo com que as informações atravessam fronteiras por meio da tecnologia. Esse fenômeno possibilita a simultaneidade de línguas e culturas no espaço e no tempo.

Reafirmando que o Bilinguismo sempre esteve conosco em diversos contextos sócio-históricos, García (2009) sustenta que uma educação monolíngue não oferece oportunidade de desenvolvimento cognitivo, social e linguístico aos indivíduos que se encontram neste dinamismo multidirecional. Desta forma, para a autora a Educação Bilíngue no século XXI necessita fazer mais do que simplesmente mudar ou manter as línguas minoritárias ou acrescentar as línguas de poder, precisa estar atenta à dinâmica do próprio Bilinguismo.

García (2009) discorre que os tipos de programas de Educação Bilíngue desenvolvidos no século XX correspondiam à crença monoglóssica dada ao Bilinguismo, enfatizando a importância da proficiência nas duas línguas como norma. No que se refere a tipos de Educação Bilíngue baseadas em lentes monoglóssicas e ideologias que entendem a aquisição de uma língua e seu desenvolvimento separado de outra, a autora discorre sobre quatro categorias.

A primeira, transicional, é caracterizada como aquela que utiliza a língua de origem como instrução somente até quando o indivíduo se tornar fluente na língua majoritária. Claramente, para García (2009), a Educação Bilíngue transicional valoriza a visão monoglóssica de língua, na qual o bilinguismo é visto apenas como uma medida temporária.

O segundo tipo de Educação Bilíngue mencionado por García (2009) é o bilinguismo de manutenção. Esse modelo educacional é voltado para minorias linguísticas que utilizam sua língua materna no ambiente familiar e desejam preservá-la, ao mesmo tempo em que desenvolvem proficiência em uma língua dominante.

Diferentemente de programas de transição, que tendem a substituir a língua de origem pela língua majoritária, a Educação Bilíngue de Manutenção busca valorizar e fortalecer a identidade cultural dos falantes, promovendo um bilinguismo equilibrado e duradouro. Além de preservar o idioma materno, esse modelo também desempenha um papel fundamental na manutenção da autodeterminação da comunidade.

Esse conceito refere-se à capacidade de um grupo linguístico de exercer controle sobre sua própria língua e cultura, sem sofrer pressões externas que levem à assimilação ou à perda de sua identidade. Dessa forma, a Educação Bilíngue de Manutenção não apenas garante a continuidade do uso da língua de herança, mas também fortalece a autonomia social, cultural e política das comunidades que a utilizam.

A Educação Bilíngue de prestígio é o terceiro tipo pautado pela autora. Neste modelo, os conteúdos são abordados através de duas línguas de prestígio, normalmente empregadas de modo separado por professor.

García (2009) aborda a Educação Bilíngue de prestígio de forma crítica, questionando como essa modalidade muitas vezes reforça hierarquias sociais e desvaloriza as línguas e culturas de grupos minoritários. Para a mesma autora, a Educação Bilíngue de prestígio tende a privilegiar apenas certas línguas de *status* elevado, geralmente aquelas associadas a poderes hegemônicos, como o inglês e outras línguas dominantes globalmente, enquanto ignora ou subordina as línguas e variedades linguísticas das comunidades minoritárias.

Na Educação Bilíngue por imersão, quarto modelo apresentado pela autora, os indivíduos são ensinados exclusivamente na língua que estão tentando adquirir. Para esta perspectiva de ensino, as línguas são melhores adquiridas quando utilizadas em comunicações autênticas, por isso a língua adicional é utilizada como meio de instrução.

Para García (2009) a Educação Bilíngue de imersão é sempre aditiva, já que se desenvolve de acordo com a relação de poder que a língua já desfruta na sociedade. Deste modo, para a autora, sujeitos de minorias linguísticas como imigrantes, surdos, indígenas nunca poderão ser considerados como um exemplo de educação por imersão, mas sim de submersão. Esses quatro modelos, fundamentados em crenças monoglóssicas sobre o bilinguismo, estão sistematizados no Quadro 1 a seguir.

**Quadro 1** – Políticas Linguísticas e Tipos de Educação Bilíngue: Crenças Monoglóssicas

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS	TIPOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE
<p style="text-align: center;"><b>QUADRO TEÓRICO SUBSTRATIVO</b></p> <p>Política de transição para uma língua dominante ou colonial.</p>	Transicional
<p style="text-align: center;"><b>QUADRO TEÓRICO ADITIVO</b></p> <p>Política para manutenção e enriquecimento das minorias linguísticas.</p> <p>Política para enriquecimento da elite social.</p> <p>Política para enriquecimento das majorias linguísticas</p>	<p>Manutenção</p> <p>Prestígio</p> <p>Imersão</p>

**Fonte:** García (2009)

Dentro da Educação Bi/Multilíngue, Liberali (2020) aborda sobre os conceitos de decolonialidade, discutidos por autores como Mignolo (2015). A autora explica que a ideia desta perspectiva é a desconstrução das formas reprodutivas e sistemáticas que são impostas à sociedade como únicas, reforçando noções de poder e hegemonia.

Liberali (2020) afirma que uma formação Bi/Multilíngue estaria em direta oposição aos conceitos coloniais, quebrando barreiras e rompendo com o pensamento monolíngue.

Neste sentido, a autora articula em sua discussão o conceito de translíngua, a partir de García e Wei (2014) e Canagarajah, (2013; 2018). Liberali (2020) descreve as práticas translíngues conectadas à proposta de uma Educação Multi/Bilíngue pelo viés decolonial. Em sua concepção, diversas escolas denominadas bilíngues constroem um espaço bilíngue monolíngue, pelo fato de reforçarem práticas de compartimentalização das línguas separadas por horários, salas, professores e disciplinas.

Referenciando García (2019), Liberali (2020) afirma que as propostas multilíngues em que alinham a uma vertente decolonial minimizam os sofrimentos

humanos, interrompendo os obstáculos impostos por parâmetros educacionais de uma ideologia monolíngue.

Segundo Liberali (2020), a educação voltada para a reprodução cria sujeitos silenciados e encapsulados, enquanto a educação para a transformação das realidades forma sujeitos interessados em mudanças, inovação e flexibilidade. Esse processo está diretamente relacionado ao desenvolvimento da agência desencapsuladora, que permite aos indivíduos questionar, ressignificar e transformar seu contexto social.

Nesse sentido, a autora distingue os conceitos de protagonista e agente: o primeiro refere-se a um sujeito educado para a reprodução, ou seja, para se ajustar às demandas sociais, enquanto o segundo envolve participação ativa e comprometimento na construção de novas possibilidades.

No que tange às definições de agência e sua contribuição para esse debate, Liberali (2020) recapitula seus diferentes tipos. A agência transformadora, já discutida por Engeström e Sannino (2016), está relacionada ao desenvolvimento da autoridade e autoria do indivíduo, permitindo que ele atue na transformação de sua realidade.

Por sua vez, a agência translíngue, conforme proposta por García, Johnson e Seltzer (2017), amplia as possibilidades de expressão e participação dos sujeitos, libertando suas vozes e possibilitando maior mobilidade em diferentes arenas sociais. Dessa forma, a agência, em suas múltiplas dimensões, se apresenta como um elemento central na transição de uma educação reprodutiva para uma educação verdadeiramente transformadora.

Conforme apontado em pesquisas anteriores da autora, juntamente com Megale (2020), Liberali (2020) afirma que, para que a agência dos alunos se efetive na prática, é fundamental que eles se sintam convocados a participar ativamente das aulas, assumindo papéis de responsabilidade na construção do conhecimento. Dessa forma, terão mais oportunidades de mobilizar seus repertórios, promovendo uma participação ampla e equitativa.

Para Liberali (2020), uma proposta de educação bi/multilíngue pautada em uma formação agentiva pressupõe a busca do inédito viável (Freire, 1970), conceito que, para a autora, representa aquilo que possui tanto potencial quanto possibilidade de realização.

Segundo Megale (2019), um dos pontos centrais na Educação Bilíngue é o trabalho integrado entre língua e conteúdo, por isso, a autora acredita que a formação

de profissionais da área deve ser pautada na criticidade. Ainda, a autora supracitada ressalta a importância dos professores que atuam em grupos mais privilegiados também desenvolverem conhecimentos interligados à dimensão política com objetivo de educar essa camada da sociedade para a solidariedade e equidade, já que por muitas vezes os alunos destes contextos não possuem mobilidade para além de sua comunidade, desconhecendo a dura realidade brasileira e sendo formados como sujeitos de discursos hegemônicos e meritocráticos.

Independentemente das tradições pedagógicas, do arcabouço teórico ou da disposição das línguas utilizadas, na concepção de García (2009), o professor deve estar sempre consciente dos dois princípios básicos da pedagogia da Educação Bilíngue: a justiça social e a prática social. Para a autora, uma pedagogia que ignora os princípios de justiça social é ineficiente considerando as instruções bilíngues, e ainda que uma pedagogia que mesmo apoiada nos princípios da justiça social, não potencializa o aprendizado como uma prática social, também se mostra ineficaz.

Estes princípios são essenciais para garantir que a Educação Bilíngue não apenas promova a inclusão e o reconhecimento das diferentes identidades linguísticas, mas também efetive o aprendizado de forma significativa e contextualizada.

A partir dessa perspectiva, esta pesquisa se alinha à visão de García (2009) ao explorar como as práticas pedagógicas na primeira Escola Bilíngue Pública do Paraná, observadas em entrevistas com professoras, diretora e coordenadoras, podem refletir ou desafiar esses princípios. Esses aspectos serão aprofundados na próxima seção.

## 2.4 EDUCAÇÃO BI/MULTILÍNGUE E JUSTIÇA SOCIAL

Freire (1974), em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, propunha uma educação pautada na justiça social por meio de pedagogias que enaltecem as experiências e culturas dos próprios alunos.

Nesta mesma obra, Freire (1974) discorre que é possível atender às perspectivas do oprimido e não do opressor, por meio de uma educação problematizante e participante que capacite os indivíduos pelo desenvolvimento da consciência crítica, a fim de concretizar um movimento de liberdade. O mesmo autor parte da concepção de que a educação é constituída pela intencionalidade,

defendendo que ensinar é conscientizar, criticar a realidade e lutar pela transformação e concretização de sua liberdade.

Bell (1997), pesquisadora que tem se utilizado do termo justiça social, conforme mencionado na introdução, aponta que a justiça social é caracterizada por uma justa distribuição de recursos que reconheça os grupos e culturas marginalizadas, isto é, todos os membros da sociedade devem se sentir fisicamente e psicologicamente seguros, reconhecidos e respeitados.

Fundamentada na “Pedagogia do Oprimido” de Freire (1974) e nos conceitos de Bell (1997), Adams e Bell (2016) trazem um conceito interdisciplinar, interativo e experiencial: A Pedagogia para a Justiça Social.

Zeichner (2003) vincula a justiça social como forma de assegurar que todos tenham oportunidades igualitárias de aprendizagem de modo coerente, rejeitando o ensino como mera transmissão de conhecimento. Para este autor, a justiça social está relacionada à capacidade de tomar decisões no dia a dia, que não limitem desnecessariamente as oportunidades na vida dos alunos.

Zeichner (2003) acredita na importância de preparar professores a fim de contribuir para uma diminuição das desigualdades existentes entre as crianças das classes baixa, média e alta nos sistemas de escola pública de todo o mundo e das injustiças que existem nas sociedades, como o acesso à moradia, alimentação, saúde, transporte, ao trabalho digno que pague um salário justo e assim por diante.

Santos (2018) justifica o termo justiça social por entender que a sociedade se revela desigual e que por isso é necessário adotar a “prática focada em cidadãos que podem mudar a sociedade em um lugar mais justo, por meio do questionamento de sistemas opressores e desumanizadores” (Santos, 2018, p. 44).

Na concepção deste autor, a justiça social se justifica pela necessidade de um paradigma de equidade que constantemente precisa ser objetivado numa sociedade democrática. Embasado por Freire (1974) e Adams e Bell (2016), Santos (2018) acredita que para que os indivíduos reflitam sobre a manipulação propiciada pelos grupos opressores, deve-se adotar uma pedagogia para a libertação, havendo uma tomada de consciência sobre os sistemas de opressão que causam as injustiças existentes.

Para García (2009), a justiça social é um princípio fundamental na pedagogia da Educação Bilíngue, pois esse modelo de ensino envolve a coexistência de duas ou mais línguas e culturas. Dessa forma, garantir equidade no tratamento das línguas,

de suas respectivas culturas e dos conteúdos pedagógicos é essencial para promover um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Com base em Freire (1970), García argumenta que todos os contextos linguísticos e culturais dos aprendizes devem ser valorizados para que eles sejam reconhecidos como *knowers*.

Esse conceito refere-se à compreensão de que estudantes bilíngues não são apenas receptores passivos do conhecimento, mas agentes ativos na construção do saber, utilizando seu repertório linguístico e cultural.

Assim, reconhecer os estudantes bilíngues como *knowers* implica não apenas validar sua competência linguística, mas também transformar a escola em um espaço democrático, onde suas identidades e experiências são legitimadas.

Nesse sentido, para García (2009), em contextos culturais, linguísticos e econômicos diversos, onde as desigualdades sociais são evidentes, as interações no ambiente educacional nunca são neutras, podendo tanto desafiar quanto reforçar relações de poder preexistentes.

Dessa forma, na concepção da autora, uma pedagogia bilíngue orientada pela justiça social deve não apenas permitir, mas também garantir que os aprendizes bilíngues sejam reconhecidos como legítimos produtores de conhecimento.

Os princípios da justiça social, conforme García (2009), valorizam a resistência do bilinguismo e dos alunos bilíngues, possibilitando a criação de um novo contexto de aprendizagem que não ameaça suas identidades. Pelo contrário, esse modelo pedagógico favorece a construção de múltiplas formas de uso da língua e de identidades linguísticas, garantindo, ao mesmo tempo, a seriedade acadêmica e a manutenção de altas expectativas para os estudantes.

Para García (2009), essa abordagem está alinhada à pedagogia culturalmente e linguisticamente responsiva<sup>9</sup>, que reconhece e incorpora as experiências, os repertórios e as práticas linguísticas dos alunos como parte essencial do processo educativo.

---

<sup>9</sup> A pedagogia culturalmente e linguisticamente responsiva, conforme García (2009), refere-se a uma abordagem educacional que valoriza e integra as identidades, os repertórios linguísticos e as experiências socioculturais dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Esse modelo pedagógico busca promover a equidade, reconhecendo que os alunos bilíngues não devem ser vistos a partir de um viés deficitário, mas sim como sujeitos do conhecimento que utilizam suas línguas de maneira dinâmica para construir saberes. Dessa forma, essa pedagogia sustenta altas expectativas acadêmicas enquanto respeita e potencializa as formas plurais de aprendizado dos estudantes bilíngues.

Para García (2009) uma pedagogia para a Educação Bilíngue significativa gira em torno da equidade – equidade para os alunos, para suas línguas, para suas culturas e suas comunidades. Tal perspectiva significa que o professor deve assegurar que todos os alunos, indiferentemente de seus contextos linguísticos e proficiência, participem igualmente.

Trabalhos em grupo, individuais ou instruções para a sala toda são algumas sugestões de García (2009), assim o professor possibilita a participação dos alunos de diferentes maneiras de acordo com suas habilidades linguísticas. Ainda na concepção da autora, baseada em Cummins (2006), a inclusão de textos com os quais os alunos possam relacionar suas próprias histórias é altamente relevante para uma pedagogia bilíngue eficaz.

García (2009) menciona que, em relação à materiais didáticos, a área de Educação Bilíngue ainda tem muito a acrescentar no que se refere às suas especificidades. Deste modo, a produção colaborativa de um material didático bilíngue pautado nos princípios de justiça social se mostra pertinente ao contexto de Educação Bilíngue. Por valorizar e incentivar o trabalho na Escola Bilíngue Pública, esta pesquisa pretende favorecer a redução de desigualdades no acesso à Educação Bi/Multilíngue às minorias e proporcionar oportunidades de desenvolvimento de práticas de linguagens variadas.

Diante dessas reflexões e com base nas entrevistas realizadas com as professoras, a diretora e as coordenadoras da Escola Bilíngue Pública de Ibiporã/PR. A presente pesquisa tem como objetivo caracterizar a implementação de uma Escola Bilíngue Pública, fundamentando-se teoricamente na Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) proposta por Ball (1994).

A investigação analisa a política educacional relacionada à educação bi/multilíngue, focalizando os contextos essenciais: influência que impulsionou a criação da escola; produção dos textos políticos que orientam sua implementação; prática, explorado por meio das representações e percepções dos sujeitos diretamente envolvidos; resultados/efeitos, por meio da análise de como as políticas educacionais são interpretadas e avaliadas na prática; estratégia política, por meio das táticas e ações utilizadas para influenciar a formulação de políticas.

Além disso, o estudo identifica e discute as possibilidades, os desafios e as dificuldades enfrentadas por esses atores no cotidiano escolar, evidenciando as

complexidades inerentes ao estabelecimento de uma proposta inovadora no sistema público de ensino.

A Escola Bilíngue Pública de Ibiporã/PR – juntamente com outras iniciativas como essa – pode representar um avanço significativo na democratização do acesso à Educação Bilíngue, sobretudo para grupos historicamente marginalizados, consolidando-se como um espaço de resistência ao adotar uma pedagogia fundamentada nos princípios da justiça social.

Ao examinar a política implementada e ressignificada na prática, esta pesquisa busca contribuir para o debate acadêmico e político sobre a construção de uma Educação Pública bilíngue mais inclusiva e equitativa, reafirmando a necessidade de políticas educacionais que garantam o direito ao ensino bilíngue como um pilar essencial de uma educação de qualidade para todos.

Tendo discutido a relação entre Educação Bilíngue e justiça social, nos aprofundamos agora na Educação Bi/Multilíngue no Brasil.

## 2.5 EDUCAÇÃO BI/MULTILÍNGUE NO BRASIL

A partir da expansão da globalização, é notória a mudança no panorama social, cultural e linguístico mundialmente. Assim sendo, a língua inglesa atinge um alto patamar de relevância sendo considerada um bem de muito valor para o mercado linguístico.

Nesse sentido, Heller (2002) explora a ideia de línguas, especialmente a língua inglesa, como uma *commodity*. A autora argumenta que, no contexto da globalização e da nova economia, a língua se torna um recurso econômico valioso, algo que pode ser trocado, vendido e utilizado para obter vantagens no mercado de trabalho e na sociedade. A mesma autora ainda discute como a língua inglesa passa a ter um valor de mercado que transcende suas funções comunicativas, ganhando importância como um símbolo de status e poder econômico, sobretudo contextos em que o domínio dessa língua pode facilitar o acesso a melhores oportunidades profissionais e educacionais.

Ao longo dos últimos anos, no Brasil, nota-se o aumento de escolas bilíngues voltadas às línguas de prestígio. Para Megale (2018), a Educação Bilíngue de Prestígio ou de elite é assim denominada devido às condições financeiras favoráveis dos alunos que podem frequentá-las. A autora explica que, nessas escolas, a

instrução ocorre em português e em uma língua de prestígio internacional, e que algumas delas reorganizam suas propostas curriculares para que possam ser identificadas como escolas bilíngues. Esse movimento acompanha uma discussão sobre o fato de o inglês ter se tornado uma commodity, o que leva muitos pais e responsáveis a verem a escola bilíngue como o caminho ideal para o sucesso no domínio dessa língua (Marcelino, 2009).

No entanto, a Educação Bilíngue transcende a simples aprendizagem de línguas, configurando como um processo educacional abrangente que visa o desenvolvimento de competências interculturais, cognitivas e socioemocionais. Essas habilidades ultrapassam o domínio linguístico e promovem uma formação integral que capacita os estudantes para atuar em contextos globais, caracterizados por complexidade e diversidade cultural.

Apoiada neste fato, Megale (2019), afirma a importância de discussões, pesquisas e reflexões confrontadas com as realidades enfrentadas em diferentes contextos no Brasil. Esta mesma autora afirma que é somente por meio destas circunstâncias de pesquisas e atuações que poderemos levantar questões mais profundas na área de Educação Bilíngue.

Na concepção desta autora, conforme as escolas bilíngues vão aumentando em número no Brasil, também se ampliam algumas tensões e indagações na área, dado que poucas pesquisas foram realizadas com a finalidade de entender tal fenômeno no Brasil.

Megale (2020) reforça o aumento significativo de Escolas Bilíngues que possuem línguas de prestígio como meio de instrução no Brasil, e paralelamente, o crescimento de professores engajados neste contexto. Diante deste cenário, a autora aponta quais saberes e conhecimentos práticos são fundamentais para a formação do profissional docente das Escolas Bilíngues no Brasil.

Com o aumento dos números de Escolas Bilíngues no Brasil, o óbvio seria aumentar também os meios de formação dos profissionais envolvidos. Porém, não é o que vem acontecendo devido à pouca oferta de cursos no ensino superior que abordem a Educação Bilíngue (Megale, 2020).

O professor da escola bilíngue, na concepção da autora, tem o objetivo de produzir aprendizagens seguindo o contexto no qual está inserido, somando-se à três grandes dimensões na formação de professores de acordo com a Base Nacional

Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Brasil, 2019), a saber: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

A partir destas concepções, Megale (2020) identifica quais conhecimentos básicos elevariam às discussões sobre este assunto para além das opiniões. A autora exemplifica duas destas dimensões: conhecimento e prática profissional.

O conhecimento profissional refere-se à compreensão que o professor tem sobre sua área de atuação, abrangendo tanto aqueles que ensinam na língua de nascimento dos alunos quanto os que lecionam em língua adicional (Megale, 2020).

Esse conhecimento envolve dois pilares fundamentais: a compreensão dos diferentes componentes curriculares e o domínio da linguagem acadêmica associada a esse conteúdo.

Além disso, segundo Megale (2020), o docente deve conhecer e aplicar as abordagens didáticas específicas para o ensino das disciplinas, compreendendo tanto as metodologias inerentes a cada área do conhecimento quanto aquelas adotadas pela instituição em que atua, uma vez que as escolas bilíngues apresentam modelos distintos entre si.

Já a prática profissional diz respeito à capacidade do professor de planejar e conduzir suas aulas de maneira intencional, estabelecendo objetivos claros tanto para o desenvolvimento dos conteúdos quanto para a progressão da linguagem envolvida no ensino desses temas (Megale, 2020). Isso implica elaborar estratégias pedagógicas que integrem o ensino da língua e dos componentes curriculares de forma equilibrada, garantindo que os alunos avancem em ambos os aspectos simultaneamente.

Dessa forma, para a autora, a formação do professor bilíngue deve considerar não apenas o domínio do conteúdo e da língua, mas também a aplicação de práticas pedagógicas eficazes que atendam às especificidades desse modelo educacional.

Segundo Megale (2020), como o trabalho integrado de língua e conteúdo é um dos pontos centrais na Educação Bilíngue, a formação destes profissionais deve, assim, equipá-los para a realização desta tarefa.

Deste modo, a autora discute acerca de uma formação de professores crítica apoiada nos conceitos de clareza política e ideológica de Bartolomé (1994; 1998; 2000; 2004).

Na concepção de Megale (2020), uma formação de professores de qualidade está relacionada também à dimensão política, sendo possível desencadear

discussões sobre os privilégios de cada contexto e que permitam ampliar os repertórios linguísticos dos aprendizes e propiciar visões de mundo para além do lugar social e econômico que ocupam na sociedade.

Apoiada em Bartolomé (1994), Megale (2020) ressalta a importância de os professores que atuam em grupos mais privilegiados também desenvolverem conhecimentos interligados à dimensão política com objetivo de educar essa camada da sociedade para a solidariedade e equidade, já que por muitas vezes os alunos destes contextos não possuem mobilidade para além de sua comunidade, desconhecendo a dura realidade brasileira e sendo formados como sujeitos de discursos hegemônicos e meritocráticos.

Por conseguinte, Megale (2020) acredita que durante a formação de professores, estes profissionais necessitam ter a possibilidade de reexaminar suas próprias crenças e valores, e também os da sociedade em que vivem por meio de um abrangente estudo de como o Brasil se constituiu como nação e sobre os processos colonialistas que fomos e somos submetidos.

A autora também aponta que existem vários tipos de programas de Educação Bilíngue e metodologias que podem ser implementadas nesta modalidade, porém há uma concordância entre os especialistas e pesquisadores da área sobre a existência de um duplo foco de instrução, ou seja, na língua e conteúdo integrados, e que além de ensinar o conteúdo por meio da língua, é necessário que ocorra o ensino da língua (estruturas linguísticas e discursivas) para que o aluno seja capaz de desenvolver e utilizar o conteúdo.

Desta forma, Megale (2020) deixa claro que o trabalho com a língua não deve ser limitado às aulas de idiomas, mas sim percorrer todas as aulas e todos os componentes curriculares.

Com este conceito em mente, a autora questiona como ensinar língua e conteúdo de modo simultâneo, já que o professor que leciona na língua de nascimento dos alunos já possui falantes dessa língua em sala, e o professor que atua por meio da língua adicional precisa se atentar ao fato de que os alunos ainda estão no processo de se tornarem falantes desta língua.

Para Megale (2020) cada realidade implica um trabalho específico, no qual considera quais recursos linguísticos estão disponíveis em cada contexto. Assim dizendo, é indispensável o reconhecimento dos elementos linguísticos fundamentais para o trabalho com o conteúdo que será abordado, consequentemente, é necessário

que uma análise sistêmica deste conteúdo seja realizada durante a fase de planejamento das aulas, chegando a uma linguagem compatível com o conteúdo.

Na concepção de Megale (2020), sustentada por Bartolomé (2004), por muitas vezes, os futuros educadores tendem a reproduzir e sustentar crenças e valores de ideologias dominantes na sociedade.

Deste modo, a autora sugere o desenvolvimento de clareza política e clareza ideológica nos cursos de formação de professores, com o objetivo de identificar e questionar tais ideologias e práticas estereotipadas e colonialistas reproduzidas nas salas de aula e que assim, possam colocar em circulação outras representações de mundo para além das hegemônicas.

Este conceito também está vinculado ao fato de os professores passarem a entender quais são as possíveis ligações entre variáveis políticas, econômicas e sociais com o desempenho acadêmico e profissional de grupos subalternos, contrariando o conceito de meritocracia estabelecido pelo neoliberalismo.

Para Megale (2020), esse tipo de formação docente proporciona oportunidades para compreender que ensinar não é uma tarefa apolítica. Além disso, ao levar alunos de classes mais privilegiadas a reconhecerem seus privilégios, é possível abrir caminhos para a construção de um mundo mais equânime. E considerar a articulação entre conhecimentos teóricos, práticos e políticos na formação de professores não apenas favorece a reflexão sobre seus contextos de atuação, mas também contribui para a construção de uma sociedade baseada nos valores de equidade e liberdade.

Em âmbito nacional, alguns autores, como Medeiros e Borges (2022), ressaltam a importância de se propor espaços de formação de professores voltados à Educação Bilíngue com ênfase na construção de conhecimentos teóricos, práticos e políticos que possibilitem a reflexão e as demandas envolvidas nesta área.

El Kadri, Santana e Megale (2023), em um estudo realizado na mesma Escola Pública bilíngue desta pesquisa, compartilham da visão que a formação de professores para Escola Bilíngue Pública no Brasil necessita assumir uma posição política em defesa da interculturalidade crítica e do compromisso com a mudança social.

Ainda na concepção dos mesmos autores, o papel da Educação Bilíngue não deve se limitar ao aprendizado de línguas de prestígio e defender interesses neoliberais e visões eurocêntricas de mundo, mas sim, por meio do diálogo

colaborativo, moldar e dar sentido a desconstrução desses discursos na formação de professores no contexto da Educação Bilíngue.

Na visão de El Kadri, Santana e Megale (2023), visualizar os professores como um coletivo ativo é fundamental para compreender o contexto no qual a educação ocorre, e assim, com o envolvimento dos professores nas discussões, as lutas passam a ser evidenciadas, estimulando-se o agir em prol da reconfiguração de suas práticas no intuito de enfrentar conflitos.

Assim, torna-se imprescindível refletir sobre como essas perspectivas se materializam na prática, especialmente no contexto da Educação Bi/Multilíngue Pública no Brasil, tema explorado a seguir.

## 2.6 EDUCAÇÃO BI/MULTILÍNGUE PÚBLICA NO BRASIL

Nesta seção, são abordados estudos sobre as Escolas Bilíngues Públicas no Brasil, destacando as principais reflexões e desafios enfrentados na implementação dessa modalidade educacional. A crescente expansão das Escolas Bilíngues no contexto público reflete um movimento de democratização do ensino de línguas adicionais, buscando garantir maior equidade e inclusão social.

Para tanto, serão analisadas pesquisas e publicações recentes que investigam a organização curricular, as políticas educacionais, a formação de professores e as práticas pedagógicas adotadas nessas instituições.

O objetivo desta discussão é compreender como a Escola Bilíngue Pública vem sendo estruturada no setor público e quais perspectivas emergem desse cenário, trazendo insights relevantes para o debate sobre o acesso à educação de qualidade no Brasil.

El Kadri, Passoni e Megale (2024) mergulham nas questões da Educação Bilíngue Pública, destacando a importância da equidade nesse contexto. A organização deste livro surge a partir do projeto de pesquisa financiado pelo CNPq e cadastrado na Universidade Estadual de Londrina (UEL) intitulado como: “Ensino Bilíngue na rede pública: currículo, materiais, práticas, desafios, formação de professores e aprendizagens”, UEL-Chamada CNPq/MCTI/FNDCT nº18/2021.

Deste modo, segundo as organizadoras na introdução da obra, os autores dos dez capítulos do livro são os educadores, professores, coordenadores e pesquisadores da área de Educação Bilíngue que aceitaram fazer parte deste grupo

de pesquisa e compartilhar visões detalhadas sobre propostas de escolas bi/multilíngues em contextos públicos, suas motivações e seus processos de implementação e de decisões curriculares, com propostas de diversas escolas bilíngues públicas do país.

De uma forma geral, os capítulos abordam uma variedade de temas cruciais relacionados à Educação Bilíngue, como por exemplo a equidade na Educação Bilíngue Pública, na qual exploram a importância de garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário a oportunidades de Educação Bilíngue, independentemente de sua origem socioeconômica, étnica ou linguística.

Os desafios para a implementação de uma Escola Bilíngue Pública também são tratados ao longo dos capítulos do livro, assim ilustrando os desafios práticos e políticos enfrentados na implementação de Escolas Bilíngues em contextos públicos. A formação de professores para este contexto também é um dos tópicos referidos em alguns dos capítulos do livro.

Segundo Bartolomé (1994), um foco importante é dado à formação de professores para atuar em ambientes bilíngues públicos, destacando a necessidade de programas de formação adequados que incorporem tanto conhecimentos linguísticos, pedagógicos e de clareza política.

As políticas educacionais existentes também são analisadas em alguns dos capítulos, além de algumas propostas de diretrizes e recomendações com o objetivo de promover políticas mais inclusivas e equitativas em relação à Escola Bilíngue Pública. Outro tópico também abordado ao longo dos capítulos do livro é o impacto da Escola Bilíngue Pública na sociedade, incluindo questões de identidade, diversidade cultural e coesão social.

Logo na introdução do livro, El Kadri, Passoni e Megale (2024) delineiam os principais temas, objetivos e abordagens que serão explorados ao longo da obra. Destaca-se a importância da Educação Bilíngue Pública como um meio de promover a equidade educacional e justiça social, fornecendo uma visão geral das reflexões e ideais.

Primeiramente uma breve contextualização sobre a Educação Bilíngue no Brasil é mencionada pelas organizadoras, enfatizando que à mesma é ainda permeada por um sistema elitista e de privilégios no Brasil, e que a rede privada têm proliferado a modalidade orientada pela lógica de mercado e concebendo as línguas como um bem à disposição somente daqueles que podem pagar por ele, assim

acirrando ainda mais as desigualdades em relação ao ensino público no qual a oferta de línguas adicionais é obrigatória como disciplina escolar apenas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2018).

As organizadoras também afirmam que a origem da Educação Bilíngue está diretamente ligada às exigências de uma elite que contrapondo as limitações do ensino de línguas estrangeiras nas escolas, busca instituições bilíngues com o objetivo de proporcionar uma formação adequada que conecte a proficiência de um idioma integrando-o globalmente com o objetivo de alcançar prestígio e melhores condições no mercado de trabalho.

Reforçam ainda que as modalidades de Educação Bi/Multilíngues abrangem também contextos de fronteiras, de minorias linguísticas, de imigração e de surdos, que são fundamentais e necessitam de maiores investimentos tanto na área de pesquisa quanto em termos de políticas linguísticas. Entretanto, as organizadoras destacam que o foco deste livro recairá sobre as Escolas Bi/Multilíngues Públicas de língua de prestígio.

Este termo é utilizado pelas organizadoras para evidenciar as escolas que são bilíngues por uma questão de escolha, diferentemente das que são bilíngues por questões circunstanciais como a geografia do contexto, a preservação de uma língua, ou a necessidade de comunicação por sinais.

El Kadri, Megale e Passoni (2024) apontam que, a partir deste cenário, novas iniciativas de esforços públicos têm se dedicado à construção de espaços voltados para a Educação Bi/Multilíngue de línguas de prestígio, trazendo discussões sobre a natureza deste tipo de educação e sobre quais visões e perspectivas estão sendo consideradas nestes contextos.

As organizadoras deste livro, também autoras de textos anteriores sobre Educação bi/multilíngue, deixam claro que a função da escola bilíngue, principalmente em um contexto público de ensino, é promover aprendizados que proporcionem novas formas de engajamento, participação ativa na sociedade e outros modos de agir no mundo.

Assim, muito além do que promover o aprendizado de uma língua adicional, na visão das organizadoras do livro, a Educação Bilíngue deve incorporar outras narrativas e outras maneiras de compreender o mundo, possibilitando a formação de uma agência transformadora. Na concepção das organizadoras, a Educação Bilíngue

está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento da capacidade de refletir e reconstruir a cultura, criando, assim, condições mais dignas e equitativas.

Além disso, a organização desta publicação surge como uma defesa e um compromisso com uma Educação Bilíngue intercultural crítica, buscando apresentar e descrever algumas das Escolas Bilíngues Públicas brasileiras. O objetivo da obra é ampliar a divulgação de práticas pedagógicas e fomentar o acesso aos princípios, às decisões curriculares e ao conhecimento geral sobre o funcionamento dessas instituições.

As organizadoras mencionam a citação de Galeano (1993) sobre utopias, na qual ele afirma que elas estão sempre no horizonte: quando damos dois passos em sua direção, elas se afastam dois, e por mais que caminhemos, jamais as alcançaremos.

No entanto, é justamente esse movimento que nos impulsiona a continuar caminhando. Com esta citação as organizadoras do livro mergulham na poesia da utopia sendo uma inspiração e motivação para continuarmos a jornada da educação com a certeza de que mesmo distante, o horizonte nos reserva possibilidades infinitas de transformação.

Deste modo, são compartilhadas práticas, reflexões e indagações, como também sonhos profundos de um país onde todos indistintamente tenham acesso a uma educação que assume um compromisso central com a promoção da justiça social e equidade. Com isso em mente, apresentamos cada um dos capítulos dispostos nesta obra.

Costa et al. (2024) apresentam as Escolas Bilíngues Públicas do Rio de Janeiro, destacando sua organização curricular, materiais didáticos e desafios enfrentados pelos professores.

Entre os desafios enfrentados, destacam-se a adequação dos Projetos Pedagógicos ao ensino bilíngue, a escolha de metodologias para a Educação Infantil, o engajamento do corpo docente, a escassez de materiais didáticos e a falta de formação continuada para os professores. Apesar das dificuldades, as autoras ressaltam o potencial da Escola Bilíngue Pública para a inclusão social e a ampliação de horizontes dos alunos.

Almeida (2024) apresenta a Escola Bilíngue Dom José Maria Pires, em João Pessoa, Paraíba, destacando seu processo de implementação, desafios e conquistas desde sua inauguração em 2018. Além dos desafios pedagógicos, a escola lida com

questões sociais, como sua localização em uma área de disputas de poder e o processo seletivo de alunos. Apesar das dificuldades financeiras e estruturais, a escola é reconhecida por seu impacto transformador na comunidade, sendo considerada um "oásis no deserto" para seus alunos.

Fistarol e Heinzle (2024) discutem a Educação Bilíngue e a internacionalização na educação básica no Brasil, enfatizando a necessidade de uma abordagem integradora que permeia todo o currículo, em vez de tratar a língua adicional como uma disciplina isolada.

Fistarol e Heinzle (2024) apresentam como a Educação Bilíngue foi concebida e implementada, problematizando suas implicações linguísticas e culturais. Destaca-se também a importância de práticas translíngues e interculturais na formação de cidadãos globais e críticos, promovendo inclusão social e valorização da diversidade linguística. A crítica à horizontalização dos componentes curriculares feita pelos autores reforça a necessidade de um currículo integrado, que reconheça a função social da Educação Bilíngue.

Fistarol e Heinzle (2024) apresentam uma contribuição relevante para as políticas educacionais, apontando caminhos para uma educação mais inclusiva e equitativa.

Fonseca et al. (2024) analisam a trajetória da Educação Bilíngue em Blumenau/SC, destacando a Escola Básica Municipal Bilíngue Professor Fernando Ostermann como referência na valorização da cultura e língua alemã, além do ensino do inglês. Os autores discutem que a implementação do bilinguismo na rede municipal reflete a necessidade de qualificação profissional diante da diversificação econômica e cultural da região.

Fonseca et al. (2024) enfatizam a abordagem CLIL para a integração de conteúdos e idiomas, a interculturalidade promovida por práticas colaborativas e a importância da formação continuada dos docentes. Relatos de experiências abordados pelos autores mostram o envolvimento dos alunos por meio de atividades lúdicas e interativas. Assim, na concepção de Fonseca et al. (2024), a Escola Bilíngue se configura como um espaço de inclusão, diversidade e desenvolvimento integral dos estudantes.

Schiller et al. (2024), por sua vez, apresentam a experiência de uma Escola Bilíngue Pública em Bombinhas/SC, com ênfase no ensino de língua espanhola. A escola adota uma proposta pedagógica que prioriza a oralidade e a formação integral

dos estudantes, contando com parcerias institucionais e programas de formação docente. Discute-se os desafios da implementação do Ensino Bilíngue, incluindo a diversidade linguística dos alunos, a necessidade de formação continuada dos professores e a formulação de políticas linguísticas equitativas. Por fim, os autores destacam a importância da Educação Bilíngue na formação de competências interculturais e na ampliação das oportunidades acadêmicas e profissionais dos estudantes.

Capelin et al. (2024) apresentam a experiência do projeto Bilíngue Público em São Lourenço do Oeste/SC, como uma iniciativa para suprir lacunas no ensino de língua inglesa e preparar os alunos para os desafios do mundo globalizado. Para as autoras, a formação continuada dos professores é um elemento central na busca por qualidade educacional.

Entre os desafios do projeto, as autoras apontam a escassez de materiais específicos, resistência de alguns alunos à aprendizagem da língua e limitações de espaço físico para atividades complementares. No entanto, os avanços são perceptíveis, com melhorias na aprendizagem dos estudantes e aceitação positiva da comunidade escolar (Capelin et al., 2024).

O estudo destaca o ensino bilíngue como ferramenta essencial para a formação acadêmica e cultural dos alunos, enfatizando a importância de um projeto estruturado, aliado à formação docente contínua, para oferecer um ensino de qualidade e preparar os estudantes para um contexto globalizado.

El Kadri et al. (2024), em “Criando inéditos viáveis: a proposta da Escola Pública bilíngue de Ibiporã no Complexo Educacional Integral Bilíngue Professora Ivanildes Gonçalves Nalim”, discutem a implementação da Escola Bilíngue Pública de Ibiporã/PR, que é o objeto de estudo desta pesquisa.

A instituição é apresentada como parte de um projeto de pesquisa financiado pelo CNPq e vinculado à Universidade Estadual de Londrina (UEL), reunindo gestores, pesquisadores e participantes de escolas bilíngues públicas em âmbito nacional.

El Kadri et al. (2024) relatam que a motivação para a implementação do projeto veio do histórico do município em relação à valorização da língua inglesa, bem como dos desejos dos gestores, administradores e colaboradores da universidade, culminando na criação da Escola Bilíngue Pública em Ibiporã/PR. Os autores também mencionam que o processo de implementação contou com etapas como a formação

da equipe pedagógica, a elaboração do Projeto Político Pedagógico e do currículo bilíngue, a preparação e entrega de materiais formativos, e a formação dos professores por meio de cursos virtuais e presenciais.

Deste modo, a escola, segundo El Kadri et al. (2024), localizada no Complexo Educacional Integral, passou a oferecer turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental bilíngue, com 30% das disciplinas ministradas em língua inglesa, cujos princípios orientadores envolvem a visão heteroglóssica de língua, perspectivas decoloniais e interculturais para a Educação Bilíngue, além da integração curricular com base nas áreas de conhecimento e objetivos de aprendizagem da BNCC.

El Kadri et al. (2024) destacam que o material didático adotado no projeto é o portfólio *Global Kids*, que abrange as áreas do conhecimento e os objetivos de aprendizagem da BNCC, promovendo a integração curricular e valorizando o repertório linguístico dos alunos.

A seleção e formação dos professores, como descrito no capítulo, envolveram cursos de formação complementar em Educação Bilíngue, parcerias com a Universidade Estadual de Londrina (UEL) e estagiários do curso de Letras-Inglês, e atividades teórico-práticas durante a Semana Pedagógica.

No que se refere aos desafios enfrentados, os autores do capítulo incluem a estrutura física da escola, a dificuldade no trabalho com a alfabetização em duas línguas, a resistência nas (des) aprendizagens necessárias para a prática decolonial, e a falta de formação prévia dos professores em Educação Bilíngue.

Na concepção dos autores, a escola se destaca como um lócus de transformação mútua entre os participantes, onde os desafios vivenciados têm provocado reflexões e investigações que orientam a prática pedagógica.

Desta maneira, os projetos de pesquisa desenvolvidos a partir das dificuldades enfrentadas evidenciam o potencial formativo e construtivo da escola, que se coloca como um laboratório de pesquisa em que se ensina, pesquisa e aprendem juntos. Por fim, para os autores, a Escola Bilíngue de Ibiporã/PR representa não apenas um espaço de ensino, mas também um espaço de pesquisa e extensão, onde se busca a construção de inéditos viáveis na Educação Bilíngue Pública brasileira.

Esse capítulo é importante para esta pesquisa porque descreve o processo de implementação no contexto em que esta pesquisa é realizada.

Melo et al. (2024), discutem os desafios e possibilidades da implementação de uma Escola Bilíngue de tempo integral em uma região com alta demanda por

educação de qualidade para famílias de baixa renda. Entre os desafios, destacam-se a formação de professores para alfabetização bilíngue, a conscientização das famílias sobre a importância da parceria escola-família e a criação de um ambiente escolar acolhedor.

Os autores ressaltam que a escola tem como objetivo principal promover uma Educação Bilíngue integral, formando jovens autônomos, solidários e críticos, preparados para os desafios sociais, políticos e econômicos.

Entre os objetivos específicos do projeto político-pedagógico, estão a construção da identidade social da escola, a valorização do pluralismo cultural e linguístico, a criação de um ambiente seguro para a imersão linguística e a utilização de metodologias inovadoras para uma aprendizagem significativa.

Além disso, a proposta enfatiza a integração da sociedade no cotidiano escolar e a contextualização do ensino da língua inglesa por meio da diversificação curricular. Melo et al. (2024) evidenciam o compromisso da escola em proporcionar uma formação integral que não apenas desenvolva a proficiência bilíngue dos alunos, mas também promova valores como respeito, responsabilidade, solidariedade e democracia.

Para Melo et al. (2024) a proposta pedagógica, aliada a projetos educacionais inovadores e parcerias estratégicas, demonstra o potencial da educação pública bilíngue como ferramenta de inclusão social e formação de cidadãos críticos e preparados para a sociedade globalizada.

Welp et al. (2024), discute a implementação de um currículo bilíngue em uma escola pública de ensino fundamental no sul do Brasil, como resposta ao aumento da demanda por uma educação inclusiva e linguisticamente diversificada. Para os autores, a iniciativa busca reduzir disparidades educacionais entre os setores público e privado, promovendo equidade e preparando os alunos para um mundo globalizado e multicultural.

Welp et al. (2024) destacam que a Educação Bilíngue não se restringe ao ensino de idiomas, mas desenvolve habilidades cognitivas e criativas aplicáveis a diversas áreas da vida. A proposta envolve a valorização da diversidade linguística e cultural dos estudantes, fortalecendo suas identidades bilíngues e promovendo a interação em contextos globais.

A parceria entre a universidade e a prefeitura reforça o compromisso com uma Educação Bilíngue Pública de qualidade, que valoriza a diversidade cultural e

linguística, contribuindo para a formação integral dos estudantes e sua inserção em um contexto globalizado.

Mendes et al. (2024) analisam os contextos de Escolas Bilíngues Públicas no Maranhão e no Paraná, ambas em fase de preparação para implementação. As iniciativas enfatizam a formação omnilateral dos alunos, a qualificação docente e parcerias institucionais como estratégias essenciais para consolidar a Educação Bilíngue no ensino público, promovendo inclusão e transformação social.

Para Mendes et al. (2024) a parceria com universidades e o envolvimento de pesquisadores são elementos chave para o sucesso dessas iniciativas. Na concepção dos autores, a expectativa é que suas propostas contribuam significativamente para a transformação social e acadêmica de seus alunos, preparando-os para os desafios do século XXI.

A obra, “Construindo horizontes na Educação Bilíngue Pública: reflexões e utopias para a equidade” de El Kadri, Passoni e Megale (2024) discute a implementação de Escola Bilíngue Pública no Brasil e traz reflexões sobre os desafios e possibilidades desse tipo de educação. Segundo as organizadoras, os autores dos dez capítulos compartilham experiências de diferentes contextos, evidenciando um interesse crescente e significativo na criação dessas escolas. As motivações para a implementação geralmente estão ligadas a questões sociais e educacionais, visando formar indivíduos capazes de lidar com as desigualdades da sociedade.

É destacada pelas organizadoras do livro a importância da formação contínua de professores, o processo de alfabetização em duas línguas, a carência de investimentos e recursos didáticos como desafios enfrentados. A colaboração entre universidades e escolas é apontada como fundamental para superar esses obstáculos e promover uma Educação Bilíngue de qualidade.

O papel do poder público, das universidades e dos professores é ressaltado como essencial para garantir a sustentabilidade e continuidade das escolas bilíngues públicas.

Por fim, El Kadri, Passoni e Megale (2024) encerram incentivando os leitores a se engajarem no debate sobre a Educação Bilíngue Pública e a participarem do movimento em prol de uma educação mais inclusiva e transformadora. A obra demonstra um olhar crítico e engajado na promoção de uma Educação Bilíngue de qualidade, destacando a importância da colaboração e do comprometimento de todos os envolvidos nesse processo.

É nítido que o foco principal da obra é a promoção de uma Educação Bilíngue mais inclusiva e justa, abordando uma variedade de questões desde a formação docente até o impacto social dessa modalidade de ensino. Ao longo dos capítulos e no posfácio do livro, os autores e organizadores enfatizam a necessidade de garantir igualdade de acesso a uma Educação Bilíngue para todos, independentemente de suas origens socioeconômicas, étnicas ou linguísticas.

Essa proposta desafia as barreiras impostas pela desigualdade social, que ainda persistem no sistema educacional brasileiro, particularmente no acesso a línguas adicionais em escolas públicas.

Outro ponto destacado pelas organizadoras é sobre a implementação de escolas bilíngues que enfrentam obstáculos tanto práticos quanto políticos. Questões como infraestrutura, políticas públicas insuficientes e resistências burocráticas são abordadas em alguns dos capítulos, evidenciando uma certa dificuldade em introduzir a Educação Bilíngue no contexto público.

Outra perspectiva tratada no livro é a formação dos professores para atuar em ambientes bilíngues. A obra discute em alguns dos capítulos a necessidade de programas de formação que englobem conhecimento linguístico, didático e uma compreensão crítica sobre o papel social e político do profissional atuante na Educação Bilíngue.

A falta de políticas públicas consistentes para a Educação Bilíngue Pública também é mencionada em alguns dos capítulos. Este fato acaba limitando o alcance e a qualidade dos programas existentes, demandando uma reformulação que priorize a equidade.

Um aspecto evidente do livro é a visão da Educação Bilíngue como uma ferramenta para a construção de uma agência transformadora. Tanto as organizadoras do livro quanto os autores dos capítulos não veem o aprendizado de uma segunda língua apenas como um fim utilitário, mas como uma oportunidade para os alunos refletirem e transformarem sua realidade cultural e social.

A abordagem intercultural crítica trabalhada nas escolas bilíngues públicas se mostra como inovadora, valorizando o contexto local sem perder de vista o contexto global.

Em um contexto em que a maioria dos estudos sobre Educação Bilíngue se concentra em instituições privadas, a obra se destaca por seu foco nas escolas públicas e pelo objetivo de democratizar o acesso ao ensino de línguas adicionais. Ao

reunir pesquisadores, professores e coordenadores, a obra também promove um diálogo que enriquece a compreensão sobre a Educação Bilíngue Pública.

Essa iniciativa, ao dar visibilidade às experiências e desafios enfrentados na Educação Bi/Multilíngue Pública, também nos convida a refletir sobre os discursos que permeiam a Educação Bi/Multilíngue no Brasil, tema que abordaremos a seguir.

## 2.7 DISCURSOS PRESENTES NA EDUCAÇÃO BI/MULTILÍNGUE NO BRASIL

Para Fortes (2016), a Educação Bilíngue português-inglês tem experimentado uma significativa expansão no Brasil, um fenômeno frequentemente justificado pela crescente demanda pela aquisição precoce da língua inglesa. Essa expansão é sustentada por uma multiplicidade de discursos que atravessam a produção de sentidos sobre bilinguismo, Educação Bilíngue e currículo, os quais foram analisados por Fortes (2016; 2017) a partir de uma perspectiva discursiva.

Fortes (2016) propõe uma categorização dos discursos que participam da construção desse cenário educacional: (i) o discurso científico, que se ancora em pesquisas acadêmicas sobre bilinguismo; (ii) o discurso político-educacional, presente em documentos legislativos e normativos; (iii) o discurso profissional, formado pelas falas de professores e coordenadores das instituições bilíngues; e (iv) o discurso institucional, constituído por materiais produzidos pelas próprias escolas e pela mídia publicitária e jornalística.

Na concepção de Fortes (2016), o discurso científico sobre bilinguismo e Educação Bilíngue se ancora na produção acadêmica, que busca compreender os processos cognitivos, linguísticos e educacionais envolvidos na aprendizagem de mais de uma língua.

Fortes (2016) aponta que esse discurso é frequentemente mobilizado para justificar e legitimar a expansão das escolas bilíngues no Brasil, ainda que nem sempre haja consenso na comunidade científica sobre as melhores práticas e abordagens pedagógicas.

Já o discurso político-educacional, segundo Fortes (2016), se manifesta em documentos normativos e diretrizes oficiais que orientam o funcionamento da Educação Bilíngue no Brasil. No entanto, Fortes (2017) destaca que esse discurso é marcado por uma lacuna regulatória, pois a legislação educacional brasileira não

define com precisão o que constitui uma Escola Bilíngue e quais parâmetros devem nortear essa modalidade de ensino.

Fortes (2016) descreve o discurso profissional como formado pelas falas de professores e coordenadores de Escolas Bilíngues, e este, para a autora, reflete o modo como esses sujeitos percebem e vivenciam a prática pedagógica no contexto bilíngue. Fortes (2017) demonstra que esse discurso é fortemente atravessado pelo discurso institucional, resultando na reprodução da imagem idealizada da Escola Bilíngue.

Para Fortes (2017), o discurso institucional cumpre um papel central na construção da representação das escolas bilíngues como instituições sem falhas. Esse discurso é produzido e circulado principalmente por materiais publicitários, textos institucionais de escolas e reportagens midiáticas, os quais promovem um ideal de excelência e qualidade incontestáveis.

O discurso institucional, conforme analisado por Fortes (2017), destaca seu papel na legitimação da Educação Bilíngue como um espaço idealizado, sua relação com o mercado e a mídia e os impactos dessa discursividade sobre os profissionais da Educação Bilíngue.

Essa representação institucional, de acordo com a autora, é sustentada pela celebração da vantagem bilíngue, conceito introduzido por Fortes (2016), que descreve o modo como a mídia e as escolas enfatizam benefícios do bilinguismo – tais como sucesso acadêmico e profissional futuro – ao mesmo tempo em que silenciam desafios e problemáticas estruturais dessa modalidade educacional.

A análise de Fortes (2017) revela que a base significativa predominante do discurso institucional é a legitimação pela veneração da imagem da instituição, um processo discursivo que se ancora fortemente em lógicas do mercado. Isso significa que a escola bilíngue é promovida não apenas como um espaço de ensino, mas como um produto de consumo altamente valorizado, desejado pelas famílias e pela sociedade.

Fortes (2016) ainda aponta que a mídia jornalística tem um papel crucial na disseminação e legitimação da Educação Bilíngue no Brasil. A autora explica que desde os anos 2000, observa-se um crescente destaque ao aumento das escolas bilíngues no mercado educacional, com ênfase nos benefícios de uma educação de língua dupla para o futuro das crianças.

Na concepção da autora, o discurso midiático, ao destacar a vantagem bilíngue, seleciona e enfatiza determinados sentidos, como a superioridade da Educação Bilíngue sobre o ensino tradicional, ao mesmo tempo em que marginaliza ou silencia possíveis críticas, como a ausência de regulamentação específica para essas instituições.

Dessa forma, a escola bilíngue é apresentada como um espaço de perfeição, onde a aquisição do inglês se dá de forma natural e fluida, sem desafios estruturais ou pedagógicos.

Em Fortes (2017), a autora enfatiza que essa construção discursiva da escola bilíngue como espaço idealizado se ancora no funcionamento ideológico do mercado, em que a educação passa a ser compreendida como mercadoria e, portanto, passível de ser mensurada em termos de qualidade e eficácia. Esse discurso confere legitimidade às escolas bilíngues, promovendo a ideia de que investir nesse tipo de ensino é sinônimo de garantir um futuro promissor aos alunos.

A análise discursiva de Fortes (2017) demonstra que o efeito de legitimação da escola bilíngue opera como um simulacro, ou seja, como uma representação que se apresenta como verdade absoluta, mas que, na realidade, oculta lacunas e contradições. A principal lacuna identificada pela autora é a ausência de regulamentação específica para o funcionamento das escolas bilíngues no Brasil, o que resulta em uma expansão desordenada e sem critérios normativos claros.

Para Fortes (2017), essa ausência regulatória gera impactos diretos sobre o trabalho docente e a formação dos profissionais da Educação Bilíngue. No entanto, essa questão é frequentemente encoberta pelo próprio discurso institucional, que constrói a imagem da Escola Bilíngue como um espaço de excelência inquestionável.

Essa idealização é reforçada por enunciados que emergem do discurso profissional, como os encontrados na pesquisa da autora, em que professores e coordenadores descrevem suas instituições com expressões como: "o serviço é bem-feito", "temos controle dessa qualidade", "o programa é excelente", "realmente funciona" e entre outros.

Segundo Fortes (2017) essas afirmações demonstram como o discurso institucional atravessa e molda o discurso profissional, levando os próprios sujeitos a reiterarem a representação da escola bilíngue como um espaço sem falhas.

Fortes (2017) destaca que esse processo ocorre porque os sentidos legitimados pelo discurso institucional circulam socialmente e retornam aos indivíduos como se fossem seus próprios dizeres.

A análise discursiva de Fortes (2016; 2017) permite compreender como o discurso institucional contribui para a legitimação da Educação Bilíngue português-inglês no Brasil, promovendo uma representação idealizada das escolas bilíngues e reforçando sua associação com o sucesso acadêmico e profissional. Para a autora, essa construção discursiva é sustentada por discursividades midiáticas e de mercado, que enfatizam vantagens e ocultam desafios estruturais, como a ausência de regulamentação específica.

Além disso, Fortes (2017) demonstra que o discurso institucional atravessa o discurso profissional, influenciando a forma como professores e coordenadores percebem e descrevem suas instituições. A idealização da escola bilíngue, ancorada na noção de um espaço sem falhas, contribui para um processo contínuo de legitimação e expansão desse modelo educacional no Brasil.

Por fim, a análise da autora revela que a Educação Bilíngue se insere em uma lógica mercadológica, na qual a língua inglesa é tratada como um produto de alto valor agregado e o ensino bilíngue como um serviço diferenciado e desejado pela sociedade. Fortes (2017) ressalta que essa perspectiva reforça a necessidade de um debate crítico sobre a regulação, a qualidade e os impactos dessa modalidade de ensino na educação brasileira como um todo.

Os discursos sobre a Educação Bilíngue apresentados por Fortes (2016; 2017) são fundamentais para a compreensão das representações dos professores analisadas nesta pesquisa.

Encerra-se este capítulo, para trabalhar as principais perspectivas que fundamentam este estudo. A seguir, apresenta-se a seção de Metodologia.

### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo, explicitamos a metodologia adotada nesta pesquisa. Inicialmente, abordamos a natureza do estudo, seguidos pela descrição detalhada do contexto de coleta de dados, o Complexo Educacional Integral Bilíngue Professora Ivanildes Gonçalves Nalim. Apresentamos também o instrumento de coleta utilizado, a entrevista semiestruturada, além do perfil dos participantes, das questões éticas envolvidas e dos procedimentos de análise de dados.

#### 3.1 DA NATUREZA DA PESQUISA

A metodologia deste projeto segue o viés do paradigma qualitativo-interpretativista crítico. Visa analisar a percepção dos indivíduos sobre uma questão depois de uma ação, sendo que seus resultados são frutos da interpretação. Para Cohen, Manion e Morrison, (2000) o foco recai sobre os significados que as pessoas atribuem aos seus comportamentos e experiências.

Para os mesmos autores a pesquisa qualitativa envolve a organização, a contabilização e a explicação dos dados, dando sentido aos mesmos em termos das definições dos participantes sobre a situação, observando padrões, temas, categorias e regularidades.

Para Given (2008) a pesquisa interpretativa se baseia em formas filosóficas e metodológicas de compreensão da realidade social e é amplamente considerada como uma prática e um conjunto de paradigmas integrados em diferentes quadros teóricos.

Enquanto quadro epistemológico, a pesquisa interpretativa tem sido amplamente utilizada nas ciências sociais e humanas, especialmente na antropologia, sociologia, comunicação, estudos culturais, trabalho social e educação.

Ainda na concepção de Given (2008), toda investigação social é interpretativa, porém é importante distinguir o que significa a investigação interpretativa no âmbito da complexa teia mais vasta da investigação qualitativa. Para a autora, no âmbito da investigação qualitativa, os paradigmas, práticas e métodos interpretativos tornaram-se centrais e constantemente moldam e remodelam métodos de investigação específicos.

Na pesquisa interpretativa, para Given (2008) o significado é revelado, descoberto e experimentado. A ênfase está no sentido, na descrição e nos detalhes. Para o pesquisador interpretativo, na concepção da autora, a ação humana constitui interpretações subjetivas de significados. Portanto, a criação de significados é destacada como o principal objetivo da pesquisa interpretativa na compreensão dos fenômenos sociais.

Inscrita na linguística aplicada, esta pesquisa adota a perspectiva interpretativa para compreender os discursos e as práticas pedagógicas no Ensino Bilíngue Público, analisando como os sujeitos constroem significados e negociam identidades em contextos educacionais específicos por meio da abordagem do ciclo de políticas.

Esta abordagem oferece uma lente analítica capaz de evidenciar os diferentes momentos e espaços de formulação, circulação e concretização das políticas públicas. O ciclo de políticas enfatiza três contextos principais: de produção, relacionado à criação dos documentos de política pública e às interações entre os diferentes agentes envolvidos; de influência, associado às forças sociais, políticas e econômicas que impactam a formulação da agenda política; de prática, que considera as formas como essas políticas são interpretadas e implementadas nas instituições, especialmente nas escolas.

Dessa maneira, ao articular a perspectiva interpretativa com a abordagem do ciclo de políticas, esta pesquisa busca compreender não apenas o que é proposto nas políticas e nos discursos institucionais, mas também como essas propostas são ressignificadas nas práticas cotidianas.

Assim, esta pesquisa não apenas investiga os fenômenos linguísticos e educacionais, mas também considera as dimensões sociais e culturais que permeiam a Educação Bilíngue Pública no Brasil, ao olhar para os contextos que constituem a dinâmica da educação bi/multilíngue pública brasileira.

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa e interpretativa por trazer as representações das professoras, coordenadoras e diretora envolvidas na implementação do complexo educacional Integral Bilíngue Professora Ivanildes Gonçalves Nalim. A investigação organiza e interpreta suas percepções sobre o projeto, enfatizando as descrições e os detalhes expressos em suas falas.

Contudo, reconhece também que essas representações são atravessadas pelos contextos de influência e de produção de texto, uma vez que diretrizes normativas (como o Parecer CNE/CEB nº 2/2020), debates midiáticos (notícias e

reportagens sobre a implementação de escolas bilíngues públicas) e contradiscursos teóricos (Megale, Liberali e Vieira, 2022) impactaram diretamente a concepção e execução do projeto, mostrando o entrelaçamento entre discursos institucionais, midiáticos e acadêmicos.

Esta pesquisa também se caracteriza como crítica pois busca analisar os discursos dos indivíduos envolvidos na Escola Bilíngue Pública de Ibiporã/PR. Para Denzin (2018), há uma necessidade de desestabilizar os conceitos racionais relacionados à pesquisa por meio de questionamentos como, de que maneira este tipo de trabalho pode se tornar parte da conversa pública, sobre quem pode falar e para quem, e ainda como as vozes são representadas.

Ainda na concepção de Denzin (2018), como pesquisadores devemos dar proeminência, interrogar, imaginar e envolver novas formas de fazer uma investigação qualitativa crítica na esfera pública neoliberal. E que o papel da pesquisa qualitativa crítica nunca se fez tão necessário quanto no presente momento com indispensabilidade de justiça social.

Na concepção de Denzin (2018) a busca pela justiça social dentro de um paradigma transformador desafia as formas prevalentes de desigualdade, pobreza, opressão e injustiça. Deste modo o autor incentiva o uso da pesquisa qualitativa para fins de justiça social, incluindo tornar tais pesquisas mais acessíveis para educação pública, formulação de políticas sociais e transformação comunitária.

Denzin (2018) acredita que os pesquisadores de investigação qualitativa crítica estão unidos no compromisso de expor e criticar às formas de desigualdade e discriminação que operam no cotidiano, sendo assim não são convocados apenas para interpretar o mundo, o que era à orientação da investigação qualitativa tradicional, mas sim são chamados a mudar o mundo e transformá-lo de maneira à resistir a injustiça enquanto celebram a liberdade e a democracia participativa plena e inclusiva.

Denzin (2018) explica que esta forma de pesquisa não pode ser considerada apenas um estudo qualitativo e sim uma pesquisa ativista eticamente responsável com compromisso declarado de justiça social concentrada em fazer a diferença na vida de pessoas socialmente oprimidas. Desta maneira o autor estabelece alguns objetivos para este tipo de pesquisa, como, colocar as vozes dos oprimidos no centro da investigação, usar a investigação para revelar espaços de mudança e ativismo, usar o ativismo para ajudar pessoas, afetar a política social elaborando críticas a

serem ouvidas e influenciarem decisores políticos e afetar às mudanças na vida do investigador, servindo assim de modelo de mudança para os outros.

A pesquisa qualitativa abordada por Denzin (2018) está inteiramente ligada a esta pesquisa pelo fato de o contexto de coleta de dados ocorrer em uma escola bilíngue em contexto público.

Espera-se que, por meio desta pesquisa, seja possível identificar e revelar espaços propícios à transformação social e ao ativismo por meio do trabalho realizado na Escola Pública bilíngue, utilizando a pesquisa como uma ferramenta para promover mudanças concretas na vida das pessoas.

O objetivo é influenciar a política social, gerando críticas construtivas que sejam ouvidas e levadas em consideração pelos decisores políticos, como peças-chave na implementação de mais Escolas Públicas bilíngues no país.

Denzin (2018) afirma que a pesquisa qualitativa pode contribuir para a justiça social de quatro maneiras: a) permite a identificação de diferentes definições de um problema ou situação que demanda transformação, promovendo um entendimento mais amplo sobre a necessidade de mudança. E reflete na importância de analisar a implementação da Escola Pública bilíngue de Ibiporã/Paraná e identificar os desafios enfrentados até o momento; b) possibilita a identificação e a contestação de pressupostos mantidos por diferentes partes interessadas, que muitas vezes são refutados pela experiência. No caso das Escolas Bilíngues no Brasil, ainda há muitos mitos e concepções equivocadas, especialmente no contexto da educação pública, o que pode intensificar a disseminação de informações imprecisas sobre o tema; c) viabiliza a localização de pontos estratégicos para intervenções sociais, possibilitando a melhoria e avaliação de programas educacionais; d) a partir da identificação dos problemas, possibilita a apresentação de perspectivas morais alternativas, contribuindo para uma compreensão mais crítica e reflexiva das questões envolvidas.

No âmbito desta pesquisa, isso se traduz na identificação de barreiras e desafios enfrentados, com o objetivo de sugerir melhorias para o funcionamento da Escola Bilíngue Pública de Ibiporã/PR e oferecer subsídios para futuras propostas de implementação de escolas bilíngues públicas.

Para Denzin (2018), o método interpretativo sugere que os programas devem ser sempre julgados pelo ponto de vista das pessoas mais diretamente afetadas, o que, no caso desta pesquisa, são as pessoas diretamente envolvidas na implementação na Escola Bilíngue Pública (professoras, coordenadoras e diretora).

E por fim, os limites das estatísticas e avaliações estatísticas podem ser expostos com os materiais qualitativos e interpretativos fornecidos por essa abordagem, enfatizando a singularidade e individualidade como medida de eficácia de todos os programas aplicados. Ponto de que relaciona à esta pesquisa devido à importância dada à singularidade dos dados coletados durante as entrevistas realizadas.

Na concepção de Denzin (2018), acadêmicos críticos devem estar comprometidos em mostrar como as práticas de pesquisa qualitativa crítica e interpretativista podem ajudar a mudar o mundo de maneiras positivas, criando práticas de investigação qualitativa crítica central para o funcionamento de uma sociedade democrática livre.

Para Denzin (2018), este compromisso se baseia na importância da interpretação e da compreensão como características-chave da vida social, ou seja, a vida cotidiana gira em torno de pessoas que interpretam e fazem julgamentos sobre comportamentos e experiências próprias e de outros o tempo todo, e muitas vezes tais interpretações são baseadas em entendimentos incorretos. Tais interpretações devem então ser formuladas em programas sociais que visam alterar e moldar a vida das pessoas.

Denzin (2018) explica que muitas vezes os entendimentos sobre os quais os programas sociais se baseiam têm pouca relação com os significados, interpretações e experiências das pessoas às quais estão destinados a servir, e como consequência existe uma lacuna ou falta de compreensão, fazendo com que os programas não funcionem pelo fato de não estarem baseados em uma falha na perspectiva e na atitude da pessoa atendida.

Assim, esta pesquisa possui o potencial de preencher lacunas do conhecimento na área e auxiliar com dados sobre as representações da Escola Bilíngue Pública de Ibiporã/PR, assim como as possíveis dificuldades, barreiras e desafios enfrentados pelo corpo docente desta mesma escola.

Desta maneira, pretende colaborar com futuras possibilidades de novas aberturas de Escolas Bilíngues Públicas em outros municípios e até mesmo para a expansão das Escolas Bilíngues Públicas no município, já que o projeto da escola pública bilíngue de Ibiporã/PR é caracterizado como piloto e há o interesse público da administração em ampliar esta oferta.

Na concepção de Denzin (2018), um dos principais objetivos da pesquisa qualitativa interpretativista crítica é a criação de espaços seguros nos quais autores, professores e estudantes estejam dispostos a correr riscos, transitar entre o pessoal e o político, e integrar o passado e o futuro no presente, viabilizando o engajamento com pedagogias utópicas, porém realistas, de esperança.

Esta pesquisa concretiza esse propósito ao se inserir no contexto das escolas bilíngues públicas, que, a nosso ver, funcionam como iniciativas concretas de esperança. Ao promover uma educação inclusiva e transformadora em ambientes marcados pela desigualdade social, essas escolas não apenas oferecem uma aprendizagem linguística e intercultural, mas também atuam como agentes de justiça social e equidade, visando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

### 3.2 CONTEXTO DE COLETA

A Escola Bilíngue Pública de Ibiporã/PR é situada no Complexo Educacional Municipal Professora Ivanildes Gonçalves Nalim, realidade propiciada pelo investimento em Educação da Prefeitura Municipal de Ibiporã por meio da Secretaria Municipal de Educação e viabilizada por meio de um Termo de Fomento<sup>10</sup> com a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Estadual de Londrina (FAUEL).

A instituição de ensino abrange toda a Educação Infantil (bebês de 6 meses a 1 ano), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I (1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano).

Conforme explicitado em El Kadri et al. (2024), o Complexo Educacional Integral Bilíngue Professora Ivanildes Gonçalves Nalim é mantido pelo Poder Público Municipal e administrado pela Secretaria Municipal de Educação do município de Ibiporã/PR.

A unidade foi fundada em 2001 com a oferta apenas dos anos iniciais do ensino fundamental I (primeira à quarta série) com turmas distintas nos períodos matutino e vespertino. A partir daí diversas modificações na oferta de níveis de ensino

---

<sup>10</sup> Termo de fomento é um instrumento por meio do qual são formalizadas as parcerias estabelecidas pela administração pública com organizações da sociedade civil para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco propostas pelas organizações da sociedade civil, que envolvam a transferência de recursos financeiros.

aconteceram nesta escola como por exemplo, desde 2013 a instituição opera em regime de período integral – Programa de Ensino Integral (PEI), abrangendo tanto educação infantil quanto ensino fundamental, com jornada diária de estudos de 8 horas e 30 minutos.

Em 2022, com a proposta do Ensino Bilingue de língua de prestígio de acordo com as Diretrizes Curriculares Plurilíngues, estabelecidas pelo Parecer CNE/CP nº 02/2020<sup>11</sup> e pela Resolução CNE/CP nº 01/2020. Essas diretrizes, embora ainda não plenamente implementadas, orientam a organização curricular das instituições que adotam uma abordagem Bi/Multilíngue.

Desta forma a escola passa a ser a primeira Escola Bilíngue Pública do Estado do Paraná no par inglês-português e ao mesmo tempo um prolífero campo de pesquisa em prol do desenvolvimento educacional devido à parceria realizada com a Universidade Estadual de Londrina (UEL) por meio da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Estadual de Londrina (FAUEL), inicialmente, e por meio de projetos de extensão, depois de sua implementação.

De acordo com o Regimento escolar do complexo (Ibiporã – PR, 2022), além dos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também se oferta atividades educativas alinhadas com o currículo brasileiro por meio de projetos de recuperação escolar e cultural e através do inglês como língua de instrução.

Como a proposta bilíngue se instalou em um local onde já existia outra proposta educacional, foram realizadas reuniões, antes da implementação, com a comunidade de responsáveis dos alunos para esclarecimentos sobre o que seria uma proposta de Ensino Bilíngue. Segundo este documento, os alunos são matriculados no georreferenciamento, ou seja, o encaminhamento da matrícula dos alunos é feito para a escola mais próxima de sua respectiva residência, deste modo os pais não escolheram pela Escola Bilíngue.

Ainda no regimento escolar é mencionado sobre o compromisso com a formação e o desenvolvimento humano integral dos estudantes em suas dimensões intelectuais, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

---

<sup>11</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue** (2019). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category\\_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 maio 2025.

A partir disso, alguns objetivos de ensino são detalhados como, assegurar a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecer meios para progressão na vida acadêmica, no trabalho e na vida pessoal, desenvolver a capacidade de aprendizagem tendo como meios o domínio da leitura, da escrita e do cálculo, propiciar o acesso à uma língua adicional (língua inglesa) com estatuto de língua franca via estudo dos conteúdos curriculares e entre outros.

Nos dois primeiros anos de implementação, a escola acolheu aproximadamente 250 alunos distribuídos em cinco turmas de educação infantil, que compreende da creche à pré-escola.

A creche engloba as diferentes etapas do desenvolvimento da criança de 0 (zero) à 3 (três) anos e 11 (onze) meses, sendo organizada nas seguintes etapas: Berçário I (Junior Nursery), berçário II (Senior Nursery) e maternal (Preschool).

A pré-escola, que compreende em Pré I (Pre-k) e Pré II (Kindergarten), engloba as diferentes etapas do desenvolvimento da criança de 4 (quatro) até 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses. Já o Ensino Fundamental I está modelado em regime de progressão continuada, ou seja, cada ano, gradativamente, um nível dos anos iniciais do fundamental passa a fazer parte da proposta bilíngue.

O tempo dedicado às disciplinas ministradas em língua inglesa são de, no mínimo, 30% da carga horária mínima para um turno de estudo, conforme orientação advinda das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue<sup>12</sup>.

De acordo com essas diretrizes, a carga horária destinada às disciplinas ministradas em língua adicional deve corresponder a, no mínimo, 30% da carga horária total de um turno de estudo. Essa exigência visa garantir uma exposição significativa à língua-alvo, possibilitando o desenvolvimento da proficiência dos alunos em um contexto imersivo e integrado ao currículo escolar.

Como mencionado anteriormente, El Kadri et al (2024) descrevem o contexto da proposta da Escola Bilíngue Pública de Ibiporã/PR, como uma das ações do projeto. Neste mesmo capítulo, os autores realizam uma breve contextualização sobre a cidade de Ibiporã e seu histórico de valorização da língua inglesa considerando a oferta de ensino de línguas nas escolas municipais ao longo dos anos.

---

<sup>12</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue foram aprovadas por meio do Parecer CNE/CEB nº 2/2020, mas ainda não foram homologadas. O documento tem sido alvo de inúmeras críticas por especialistas da área (El Kadri, 2023), especialmente em relação à ausência de debates mais amplos, à abordagem do conceito de bilinguismo e às implicações práticas para a implementação da educação plurilíngue nas escolas públicas.

Segundo El Kadri et al (2024), na cidade de Ibiporã/PR a disciplina de inglês começou a ser ofertada em 2009 dentro das escolas de período integral e em 2012 houve o primeiro concurso específico para professores de inglês.

Em 2021 criou-se a Assessoria Pedagógica da disciplina de inglês cujo objetivo era de investigar as possibilidades e caminhos para que a implantação de uma Escola Bilíngue Pública fosse possível no município de Ibiporã/PR que realizou contato com a Universidade Estadual de Londrina (UEL) em busca de formação de professores para o contexto bilíngue. Vale ressaltar que até então as motivações para o projeto da escola bilíngue ainda eram quase exclusivamente relacionados à valorização do aprendizado da língua inglesa e do reconhecimento do poder de inclusão social trazida pela língua.

Após diversas reuniões entre a secretaria de educação, a assessoria pedagógica e pesquisadores de Educação Bilíngue da Universidade Estadual de Londrina, as discussões sobre as possibilidades de implementação de uma Escola Bilíngue Pública no município resultaram na ressignificação do que seria uma Escola Bilíngue Pública. Para os envolvidos, a Escola Bilíngue Pública deveria potencializar o agir dos alunos no mundo e possibilitar oportunidades de expansão dos repertórios linguísticos e das formas de participação dos mesmos por meio de outras narrativas e compreensões de outros discursos, deste modo promovendo inclusão e participação social (Megale e El Kadri, 2023).

El Kadri et al (2024) também relatam que inicialmente a implementação do projeto da Escola Bilíngue Pública de Ibiporã/PR ocorreu via parceria com a Fundação da Universidade Estadual de Londrina (FAUEL).

Durante o processo de implementação houve diversas reuniões entre o secretário de educação, prefeito, assessoras do município e membros da FAUEL, todos trabalhando colaborativamente para a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do currículo bilíngue da escola. Através destes encontros, preparou-se e entregou-se materiais formativos como exemplificação de integração curricular e iniciado a formação de professores por meio do curso de 120 horas virtuais e 30 horas presenciais.

El Kadri et al (2024) relatam que foi necessário realizar uma transposição didática dos conceitos de Educação Bilíngue, uma vez que muitos professores não possuíam vivências nesse contexto. Destaca-se, ainda, a importância de construir, junto aos docentes, práticas pedagógicas alinhadas à concepção de sujeito bilíngue

dinâmico, ou seja, que envolvam práticas linguísticas complexas, não lineares e interdependentes (Garcia, 2009).

Além disso, a adoção de uma perspectiva heteroglóssica, que pressupõe a existência de um único sistema linguístico com características integradas (Garcia, 2009), demandou uma abordagem pedagógica diferenciada.

Diante desse cenário, a equipe responsável pela implementação do projeto optou por realizar a transposição didática por meio de um portfólio adaptado às especificidades da educação infantil. Esse material foi desenvolvido em um formato ampliado, com espaço para a produção livre dos alunos e uma carga horária de 7 horas e 30 minutos voltada à oralidade, buscando promover uma aprendizagem mais contextualizada e significativa.

Segundo os autores, em 2021, após encontros com os responsáveis pelos alunos com a finalidade de proporcionar à comunidade a oportunidade de compreender o processo, esclarecer dúvidas e alinhar expectativas sobre o projeto da Escola Bilíngue Pública, as aulas se iniciaram.

Em 2023 foi estabelecido um convênio tripartite entre a Universidade Estadual de Londrina, a secretaria de educação e a FAUEL para a continuidade das ações entre a instituição e o município de Ibiporã/PR, para que assim fosse possível ampliar as ações da UEL junto à escola, vinculado ao projeto “*Bilingual Cities*” que passou a ser responsável pela seleção de professores bolsistas e coordenadores bilíngues para o apoio nas atividades da escola.

Os autores ainda apontam que, considerando os princípios, valores e organização curricular, os responsáveis pela implementação do projeto se basearam na visão heteroglóssica de língua (Garcia, 2009), nas perspectivas decoloniais e interculturais para a Educação Bilíngue (Candau, 2008; Megale, 2022), juntamente com a integração curricular com a BNCC para a Educação Infantil (Brasil, 2018).

Para eles, o currículo foi desenvolvido de forma colaborativa, com base no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos necessários para uma abordagem decolonial, intercultural e bilíngue. Esse processo envolveu pesquisadores da área de Linguística Aplicada, professores com vasta experiência em Educação Bilíngue e docentes da cidade de Ibiporã/PR.

Orientados por Oliveira e Hofling (2021), os autores do capítulo ressaltam que o grupo desenvolveu um currículo no qual o repertório e recursos linguísticos múltiplos

dos alunos fossem altamente valorizados, reconhecendo, portanto, também o português como ponto de partida para o desenvolvimento de uma língua adicional.

De acordo com o Regimento Escolar da Escola Bilíngue Pública de Ibiporã/PR, o currículo está de acordo com as normas e princípios do Currículo do Estado do Paraná e das diretrizes curriculares da BNCC e Referencial Teórico do Paraná, e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Plurilíngue<sup>13</sup> sendo assim contempla um tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade, as vivências práticas vinculadas à educação escolar, ao mundo do trabalho e a prática social, a possibilidade de aproveitamento de estudos visando o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais e sociais, além dos currículos ministrados em duas línguas de instrução: Inglês e Português.

Ainda no Regimento escolar do Complexo são citados alguns princípios relacionados à Educação Bilíngue, como o desenvolvimento multidimensional dos sujeitos, a promoção de saberes entre as línguas e a valorização da translíngua como forma de construção de compreensão.

A função da Educação Bilíngue, principalmente em contexto público, no regimento escolar do Complexo, vai além da promoção do aprendizado de uma língua estrangeira para fins instrumentais, e consiste também na integração do sujeito permitindo novos modos de participação em uma sociedade global.

Já a função do aprendizado de língua mencionado no regimento da Escola Bilíngue Pública Ibiporã/PR visa possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o engajamento e participação, além de contribuir para o desenvolvimento da criticidade dos estudantes para o exercício da cidadania ativa.

Outro princípio também priorizado pela equipe de implementação do projeto é a abordagem holística e integrada em relação às línguas. Segundo os autores, ou seja, para a equipe, ambas as línguas devem ser combinadas ao invés de serem tratadas como únicas (Garcia, 2009), favorecendo estratégias de translíngua como parte do processo, reconhecendo as similaridades e diferenças entre as línguas.

---

<sup>13</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue foram aprovadas por meio do Parecer CNE/CEB nº 2/2020, mas ainda não foram homologadas. O documento tem sido alvo de inúmeras críticas por especialistas da área (El Kadri, 2023), especialmente em relação à ausência de debates mais amplos, à abordagem do conceito de bilinguismo e às implicações práticas para a implementação da educação plurilíngue nas escolas públicas.

O desenvolvimento de competências plurilíngues e pluriculturais, como utilizar as duas línguas para propósitos diferentes de comunicação e participar de interações culturais, também foi um princípio estabelecido para a criação do currículo do projeto, assim como o ensino de áreas disciplinares por meio do inglês, que se refere à conectar e analisar conteúdo e língua como indissociáveis e deste modo o conhecimento a ser desenvolvido envolve conhecimento de estruturas de texto, gramática, vocabulário, comparação e contraste entre as características das línguas, gêneros e linguagem específica para cada área do conhecimento.

El Kadri et al (2024) explica que a perspectiva intercultural de Walsh (2012) também está relacionada à criação do currículo do projeto, pois possibilita questionamentos e proporciona à construção de novas sociedades ao questionar as relações de poder construídas em uma sociedade que privilegia determinados saberes, sujeitos e práticas.

Esta perspectiva vai além do ensino de elementos discretos da cultura como festividades e comidas e amplia as possibilidades de atuação dos sujeitos no mundo a partir de uma visão mais informada da realidade por meio da inclusão de diversas culturas, dentre elas, as não hegemônicas por meio da perspectiva do inglês como língua franca<sup>14</sup> e pelo entendimento de cultura como discursos e narrativas produzidos em um determinado tempo, sócio historicamente situado além de estereótipos culturais associados a países ou regiões.

Segundo El Kadri et al. (2024) a perspectiva decolonial também foi priorizada na construção do currículo do projeto devido a tentativa de se afastar da imposição dos valores do Norte Global como forma de desestabilizar os padrões coloniais reproduzidos pelas escolas em geral como uma resposta às necessidades de histórias locais por meio da inclusão de narrativas diversas, principalmente das advindas do Sul-Global, princípios da educação antirracista e na não estereotipação das questões de gênero.

---

<sup>14</sup> Segundo Gimenez et al. (2015) o termo “inglês como língua franca” é utilizado para descrever a prática do inglês como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, em contextos em que a língua inglesa não é falada por nativos, mas sim como uma ferramenta de interação pragmática. Pesquisadores que defendem essa abordagem afirmam que, nessas interações, o inglês é utilizado de forma adaptada, com recursos linguísticos e pragmáticos que tornam a referência a falantes nativos irrelevante, priorizando a eficácia na comunicação entre os interlocutores. Esse fenômeno tem implicações importantes para a compreensão da linguagem, sugerindo que a comunicação não deve ser rigidamente baseada em normas nativas, mas sim em convenções linguísticas que atendem aos objetivos comunicativos de falantes de diferentes origens culturais e linguísticas.

Para El Kadri et al. (2024) a integração curricular do projeto acontece por meio dos campos de experiências da BNCC alinhados aos objetivos de aprendizagem do WIDA, um consórcio educacional internacional que desenvolve padrões e recursos para apoiar a instrução e a avaliação de estudantes multilíngues. De acordo com Carroll e Bailey (2016), o WIDA (*World-Class Instructional Design and Assessment*) fornece diretrizes para o ensino e a avaliação de aprendizes de inglês, enfatizando a relação entre o desenvolvimento da proficiência linguística e o aprendizado acadêmico. Os autores utilizaram o *World-Class Instructional Design and Assessment* para o planejamento linguístico do material, já que seus padrões de desenvolvimento da linguagem acadêmica orientam as funções e características linguísticas para o trabalho com conteúdo em diferentes áreas e fornecem um referencial essencial para a formulação do currículo, planejamento da instrução e a avaliação de aprendizes multilíngues.

Sendo assim, como explicado por El Kadri et al. (2024), a Escola Bilingue Pública de Ibiporã/PR passa a ter um currículo integrado e ministrado em português e inglês, atendendo da Educação Infantil ao Fundamental (Anos iniciais) com princípios orientadores pautados na visão heteroglóssica de língua, perspectivas decoloniais e interculturalidade na Educação Bilingue, alinhados com os objetivos de aprendizagem da BNCC, com carga horária de 30% a 35% em língua adicional.

Ainda de acordo com os mesmos autores, os professores que compõem o quadro docente da escola são professores graduados em Letras ou Pedagogia e todos passaram por formação complementar em Educação Bilingue e formação continuada ao longo dos anos via projeto "*Bilingual Cities*".

De acordo com o Regimento Escolar do complexo, o ensino bilíngue deve conter uma disciplina da BNCC ministrada em Língua Inglesa, uma disciplina Diversificada, como Ciências e *Language Arts*, estar de acordo com a BNCC e fazer uso de metodologias que permitam à integração curricular, tais como CLIL<sup>15</sup> (*Content*

---

<sup>15</sup> Segundo Coyle, Hood e Marsh (2010) se refere a uma abordagem educacional com foco duplo, na qual uma língua adicional ou duas são utilizadas no ensino de conteúdos acadêmicos, promovendo simultaneamente o aprendizado do conteúdo disciplinar e o desenvolvimento da proficiência linguística.

*and Language Integrated Learning*), pedagogia de projetos<sup>16</sup>, sequências didáticas<sup>17</sup> e outros.

Para El Kadri et al. (2024) a organização curricular do projeto também prioriza abordagens que integrem língua e conteúdo, como, Pedagogia de Projetos e STEM (*Science, Technology, Engineering and Math*) Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática, e que estejam associadas às perspectivas recentes de trabalho pedagógico como a translinguagem pois permitem que os alunos usem ativamente seus repertórios linguísticos.

El Kadri et al. (2024) relatam que durante a implementação do projeto houve a necessidade de produzir um material didático adequado ao contexto dos alunos e que também estivesse fundamentado nas referências mais atuais sobre bilinguismo e Educação Bilíngue.

Este material didático seria um apoio aos professores, contemplaria as perspectivas de Educação Bilíngue e os conceitos discutidos durante as formações pedagógicas ao mesmo tempo que estabeleceria um diálogo com as necessidades locais do contexto da comunidade escolar e superasse a colonialidade instaurada no cenário da educação brasileira (Liberali, 2020).

Deste modo o material didático Global Kids – Portfólio Bilíngue (El Kadri; Saviolli, 2022) foi proposto composto por 5 volumes que contemplam desde o berçário 1 até a pré-escola e é destinado às escolas bilíngues de língua de prestígio (Inglês-português) que pretendem ofertar entre 30% a 40% do conteúdo curricular em língua inglesa orientado pelas diretrizes curriculares nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue.

El Kadri e Saviolli (2022) explicam que o material contempla todas as áreas de conhecimentos e objetivos de aprendizagem da BNCC e promove a integração curricular. Portanto, além de ser ancorado pela BNCC e pelo referencial linguístico do WIDA, valoriza todo o repertório linguístico do aluno com atividades propostas em

---

<sup>16</sup> A pedagogia de projetos, conforme proposta por Hernández (1998), entende o projeto como um processo dinâmico e dialógico com o contexto, que busca concretizar ideias orientadas para o futuro, estimulando a colaboração interdisciplinar. A expressão “projeto de trabalho” se contrapõe à ideia de aprendizagem espontânea ou naturalizada, defendendo um processo ativo de “aprender a conhecer, a fazer e a compreender com e do outro”, em um movimento de investigação, reflexão crítica e transformação social.

<sup>17</sup> As sequências didáticas, para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), são concebidas como um conjunto de atividades escolares sistematicamente organizadas em torno de um gênero textual oral ou escrito, visando o desenvolvimento progressivo de competências discursivas dos alunos.

língua inglesa, mas também propostas de trabalho complementares em língua portuguesa.

Na concepção das mesmas autoras, este material didático entende a criança como um sujeito histórico que constrói suas identidades por meio das interações e práticas cotidianas que vivencia quando brinca, imagina, canta, dança, observa. Este material também é baseado na proposta de aprendizagem sócio interacional que discute a aprendizagem por meio da interação e participação em práticas sociais se de um currículo organizado por regras estruturais de língua.

Cada unidade do material didático foi organizada por meio de uma prática social (Berçário I e II – o Brincar, maternal – o cantar, Pré I e II - contar histórias) e a noção de sujeito bilíngue adotada pelo mesmo se distancia da noção popular do sujeito bilíngue associada ao falante nativo que acredita que o ser bilíngue deve ser capaz de dominar as duas línguas perfeitamente.

Diferentemente da noção popular, as autoras enfatizam que o material busca pensar propostas a partir da perspectiva de repertório linguístico que acredita que o sujeito bilíngue deve interagir e dar conta das demandas do contexto no qual está inserido por meio das línguas que o constituem (García, 2009).

Assim, o foco passa a ser o desenvolvimento multidimensional do indivíduo através da promoção de saberes entre as línguas e a valorização da translíngua. Para El Kadri e Saviolli (2022) o material também busca promover o uso de repertórios linguísticos múltiplos dando visibilidade à língua de nascimento dos alunos.

Com a visão do sujeito bilíngue como dinâmico, alinhada com a função das Escolas Bilíngues Públicas das autoras, surge uma proposta de um material didático com traços de um currículo decolonial que reconhece o caráter do inglês como língua franca por meio de uma perspectiva intercultural crítica.

As unidades do material didático do Pre K e do *kindergarden*, por exemplo, são organizadas pautadas em obras literárias que buscam inserir diversos discursos e narrativas não muito presentes nos currículos escolares, tais como propostas de educação antirracista, de diversidade racial que fortalece o autoconceito de estudantes discriminados, pautas sobre imigrantes e muçulmanos e outras que desafiam estereótipos de gênero (El Kadri, Santos & Saviolli, 2022; El Kadri, Saviolli & Molinari, 2022; 2024; Megale & El Kadri, 2023).

As autoras explicam que as histórias foram escolhidas de forma proposital para as unidades como forma da tentativa de superação do daltonismo cultural propagado

pelo caráter monocultural das escolas, proporcionado a possibilidade de acesso à outras narrativas e discursos com o objetivo da formação de sujeitos mais agentivos e responsivos (Megale, El Kadri e Saviolli, 2023).

Diversas pesquisas foram realizadas demonstrando a perspectiva intercultural deste material e como a inclusão de diversas narrativas, entre elas, a do indígena, da mulher, do negro, dos imigrantes, por exemplo, e a importância de se trazer esses discursos para o currículo (El Kadri, Santos & Saviolli, 2022; El Kadri, Saviolli & Molinari, 2022; 2024; Megale & El kadri, 2023).

A seleção de professores para atuarem na Escola Bilíngue Pública de Ibiporã/PR foi feita inicialmente entre os docentes concursados do município, deste modo que todos foram convidados a participar de uma formação bilíngue.

Diversos momentos formativos ocorreram na proposta de Ibiporã/PR, como por exemplo, antes da implementação da escola, o curso de formação inicial em Educação Bilíngue de 120 horas em parceria com a FAUEL (El Kadri, Saviolli & Molinari, 2022) e, em seguida, formações continuadas para os professores ao longo dos dois primeiros anos. Professores de língua inglesa, pedagogos, de artes e educação física foram selecionados para realizar o curso de formação complementar bilíngue antes da implementação.

Tais cursos foram realizados de modo a atender o que prevê o Parecer CNE/CEB nº 02/2020, segundo o qual, professores que desejam atuar na Educação Bilíngue necessitam de certificação em curso de extensão de formação complementar em Educação Bilíngue ou possuir diploma de pós-graduação na área, podendo ser especialização *lato sensu*, mestrado ou doutorado.

Um dos princípios para a implementação do projeto da escola de Ibiporã/PR é a formação crítica dos professores envolvendo teoria e prática que articule com os saberes da Educação Bilíngue.

Deste modo, uma equipe de 50 professores de língua portuguesa, disciplinas específicas e de língua inglesa integrantes da rede pública de ensino de Ibiporã/PR e da Secretaria Municipal de Educação participaram também de formações continuadas. Dada a natureza inclusiva dos currículos escolares bilíngues, é importante sublinhar a importância de incluir professores que trabalham em ambas as línguas.

El Kadri et al. (2024) mencionam que para a implementação do projeto foi fundamental que os professores de língua portuguesa frequentassem as formações e compreendessem o processo de ensino e aprendizagem em situações bilíngues.

Ainda para os mesmos autores, o curso de formação complementar em Educação Bilíngue promovido pela FAUEL e pela Secretaria Municipal de Educação de Ibiporã ofertado aos professores do projeto é hoje um curso oferecido pela Universidade Estadual de Londrina com o título “Formação em Educação Crítica Bilíngue/Multilíngue”.

Para El Kadri et al. (2024), esta formação abrange importantes conhecimentos teóricos e práticos da área de Educação Bilíngue como, as concepções de sujeito bilíngue, metodologias e abordagens para a Educação Bilíngue, conteúdo integrado, planejamento de conteúdo e língua, possíveis dúvidas dos responsáveis sobre a alfabetização em duas línguas, dentre outros temas.

Outro momento relacionado às formações continuadas no projeto, de acordo com El Kadri et al. (2024), foi o convite à participação em cursos específicos dependendo das dificuldades delineadas e mencionadas pelos professores como práticas de matemática em contextos bilíngues e alfabetização em duas línguas. Outro curso proposto se baseia nas necessidades dos professores que ministram suas aulas em língua materna, mas que pretendem interagir com os alunos em língua inglesa.

Neste curso, intitulado “Formação Linguística para Professores em Ambientes Bilíngues/Multilíngues”, são priorizadas as interações em ambientes escolares em língua inglesa. Para além de cursos, professores vivenciaram uma proposta de formação continuada pautada na práxis e nos desafios trazidos por eles (El Kadri, Santana e Megale, 2023).

Nestes dois anos de implementação, como relatado por El Kadri et al. (2024), o projeto da Escola Bilíngue Pública de Ibiporã/PR tem vivenciado diversos desafios como por exemplo em relação à estrutura física da escola e sobre a organização das escolas públicas brasileiras em geral. Um dos principais desafios pedagógicos relatados está relacionado ao trabalho com a alfabetização em duas línguas por meio da perspectiva heteroglóssica.

No que se refere à formação de professores, outros desafios também surgem, como a falta de recursos humanos para atender à demanda das aulas ministradas em língua inglesa no próprio município de Ibiporã/PR. Como apontado por El Kadri et al (2024), um convênio entre a Secretaria Municipal de Educação de Ibiporã e a

Universidade Estadual de Londrina seria uma alternativa para o fornecimento de professores bolsistas para atuarem diretamente com os professores de cada turma.

Outro desafio apontado por El Kadri, Santana e Zucoloto (2023) é a falta de professores à nível de graduação. Para estes autores, os pedagogos possuem pouco conhecimento sobre a língua e sobre os processos bilíngues e os professores formados em Letras possuem pouco conhecimento para o trabalho com crianças.

Os desafios vivenciados pelo corpo docente da escola têm sido constantemente discutidos nos encontros formativos e tais problematizações se transformam em propostas de pesquisa de mestrado e doutorado. Sendo assim a Escola Bilíngue Pública de Ibiporã/PR passa ser um laboratório de pesquisa permitindo a transformação múltipla de seus participantes. Discutir os problemas vivenciados na escola passa a ser uma tentativa de criar espaços para que professores e pesquisadores estejam em constante aprendizado.

Alguns dos problemas evidenciados e discutidos foram sobre a dificuldade dos professores no planejamento de atividades interculturais, além das já propostas pelo material didático, sobre a compreensão dos responsáveis a respeito da Educação Bilíngue e sobre a própria concepção de formação dos professores envolvidos. O projeto da Escola Bilíngue Pública de Ibiporã/PR apresenta um potencial formativo e construtivo permitindo posicioná-la em um lugar de construção de práticas e de conhecimento sobre a Educação Bilíngue.

### 3.3 COLETA DE DADOS

O método de coleta de dados utilizado nesta pesquisa é a entrevista semiestruturada. Castro e Oliveira (2022) exploram as possibilidades de a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados na pesquisa qualitativa-interpretativa.

Castro e Oliveira (2022) afirmam que a pesquisa acadêmica em Linguística aplicada tem seus pressupostos teóricos advindos da Ciências Sociais por meio de um modelo investigativo apto a voltar suas lentes para fenômenos de natureza contextual, baseando-se em variadas formas de linguagem. Ainda para os mesmos autores, a pesquisa acadêmica na área de Linguística Aplicada requer mecanismos que proporcionem abertura a interpretações subjetivas e flexíveis, porém com rigor ético, teórico e metodológico.

Sendo assim, para estes autores uma opção metodológica frequentemente adotada é a pesquisa qualitativa de cunho interpretativo, cujo uma das técnicas de coleta de dados é a entrevista guiada por roteiro de perguntas, objetivando expandir possibilidades analíticas entre o entrevistador e o entrevistado.

Deste modo, Castro e Oliveira (2022) apresentam as possibilidades oferecidas pela entrevista semiestruturada como instrumento de coleta e tratamento de dados em uma perspectiva qualitativa-interpretativa.

Na concepção destes autores a entrevista semiestruturada se mostra eficiente nestes casos devido ao realce da relação pesquisador-pesquisado, permitindo maior flexibilidade na geração de dados por parte do entrevistado e na atuação do pesquisador de modo consciente ao longo do processo de pesquisa.

Para Castro e Oliveira (2022) a entrevista permite analisar as relações humanas no uso da linguagem sem estabelecer parâmetros e critérios fixos, ou seja, não contanto com um desenho de pesquisa pré-estabelecido, mas com um plano investigativo suscetível à análise.

Baseados em Severino (2016), Castro e Oliveira (2022) afirmam que a entrevista é uma técnica de pesquisa que serve de mediação prática para análises interpretativas em que o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam e argumentam. Deste modo, os autores caracterizam a entrevista semiestruturada como semidireta e semiaberta, na qual o pesquisador se guia por um roteiro, mas não necessariamente se atém a um questionário.

Castro e Oliveira (2022) diferenciam a entrevista semiestruturada da estruturada pela sua flexibilidade em relação às atitudes e compreensão do pesquisador. Para os mesmos autores, a entrevista semiestruturada possui um roteiro pré-estabelecido, porém o pesquisador pode ou não o alterar no decorrer das respostas dadas. Assim o roteiro passa a ser um meio de se organizar perante os objetivos propostos pela pesquisa, mas ainda assim questões momentâneas podem fazer surgir informações de forma mais livre.

Com base em Triviños (1987), Castro e Oliveira (2022) caracterizam a entrevista semiestruturada como um meio de valorização da presença do pesquisador, oferecendo perspectivas para que o entrevistado alcance a liberdade e espontaneidade necessárias enriquecendo a pesquisa. Desta maneira, para os autores, a entrevista semiestruturada converge aspectos dialógicos na interação entre pesquisador e entrevistado, fazendo com que o entrevistado siga à linha de

pensamento do pesquisador e passe a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa.

Portanto, os dados deste estudo foram coletados por meio de gravações de áudio de entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras, coordenadoras e diretora envolvidas na implementação do Complexo Educacional Integral Bilíngue Professora Ivanildes Gonçalves Nalim, em Ibiporã/PR.

O corpus de análise desta pesquisa é composto por diferentes materiais que, em conjunto, permitem uma compreensão mais ampla dos discursos e representações sobre a Educação Bilíngue Pública no Brasil. As análises se concentram nos discursos presentes em entrevistas realizadas com professoras, coordenadoras e a diretora da escola investigada; em reportagens e matérias jornalísticas que abordam a temática; no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (Parecer CNE/CEB nº 2/2020); bem como em estudos e produções teóricas da área (Liberali, Megale e Vieira, 2022), que oferecem contrapontos críticos à perspectiva dominante. Essa diversidade de fontes possibilita uma análise articulada entre práticas, normativas e discursos críticos, contribuindo para a compreensão dos sentidos atribuídos à implementação da Educação Bilíngue no contexto da escola pública.

A coleta dessas notícias foi realizada no mês de junho de 2024, por meio de uma pesquisa na aba "Notícias" da plataforma Google, utilizando-se o descritor " Escola Bilíngue Pública no Brasil".

Como critério de inclusão, foram consideradas apenas as reportagens que tratavam da implementação de Escolas Bilíngues Públicas voltadas ao ensino de línguas de prestígio. Foram excluídas da análise notícias que abordavam escolas bilíngues indígenas, escolas bilíngues de fronteira ou aquelas voltadas para a educação de surdos, por se tratar de contextos educacionais e sociolinguísticos específicos, que escapam ao foco desta pesquisa.

Além disso, priorizaram-se reportagens publicadas antes da implementação do Complexo Educacional Integral Bilíngue Professora Ivanildes Gonçalves Nalim, restringindo-se, portanto, a notícias publicadas até o ano de 2020. Essa estratégia visou compreender o cenário midiático que antecedeu a criação da Escola Bilíngue Pública de Ibiporã/PR, permitindo uma análise crítica dos discursos de legitimação e contestação da Educação Bilíngue Pública no Brasil.

No desenvolvimento desta pesquisa, adotou-se uma postura interpretativa e reflexiva, assumindo um papel ativo na construção dos significados produzidos no contexto investigado. Atuou-se na mediação entre as falas das professoras, coordenadoras e diretora, os documentos institucionais, as diretrizes normativas e os discursos midiáticos, buscando compreender as representações construídas sobre a Educação Bilíngue Pública.

Minha atuação envolveu não apenas a coleta e a organização dos dados, mas também a interpretação crítica das informações, respeitando os princípios éticos da pesquisa qualitativa, como o consentimento livre e esclarecido e a garantia do anonimato dos participantes. Reconhecemos que, na perspectiva interpretativa adotada, o pesquisador não é um observador neutro, mas alguém que participa ativamente da produção do conhecimento, interagindo com os contextos, com os sujeitos e com os discursos em análise.

Em relação a coleta de dados das entrevistas, primeiramente foi pré-estabelecido um roteiro de perguntas durante um dos encontros de orientação de doutorado juntamente com a orientadora desta pesquisa. Após criado o esqueleto do roteiro, ele foi visitado por diversas vezes pela pesquisadora e orientadora da pesquisa com o objetivo de estabelecer perguntas mais diretas e condizentes possíveis com os objetivos desta pesquisa.

O roteiro final da entrevista (Apêndice A) abordou 21 (vinte e uma) questões de diferentes tópicos englobando motivação, expectativas, razões para se haver uma Escola Bilíngue Pública; o que é uma Escola Bilíngue Pública, dificuldades enfrentadas, aprendizagens, mudanças sugeridas, o material didático utilizado, aperfeiçoamento pessoal, boas práticas realizadas na escola, o currículo que está sendo criado, reuniões formativas, desafios vivenciados, possibilidades criadas pela escola, possíveis contribuições no projeto, status de ambas as línguas na escola e avaliação geral sobre o andamento do projeto até o momento. As entrevistas tiveram duração de 30 minutos a 1 hora, dependendo da extensão das respostas das entrevistadas.

Na concepção de Castro e Oliveira (2022), é possível perceber que o caráter flexível da entrevista semiestruturada em contexto de aplicação representa a possibilidade de maior diálogo entre seus participantes pelo fato de o roteiro de perguntas ser permeado por questões espontâneas no momento da entrevista. Este foi um dos motivos que levaram à escolha desse método para a presente pesquisa,

pois ele permite um diálogo mais aberto e dinâmico com as participantes, favorecendo a expressão de suas experiências e perspectivas de maneira mais rica e autêntica.

No que se refere às vantagens do uso do método da entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa, Castro e Oliveira (2022) afirmam como pontos positivos os seguintes aspectos: a) a opção por um roteiro com questões guias, às quais organizam a entrevista e aproximam o entrevistador dos objetivos da pesquisa b) a possibilidade de questões momentâneas permeando a interação entre pesquisador e participante, contribuindo para a obtenção de informações c) o espaço para o entrevistado participar efetivamente da pesquisa e contribuir com seu pensamento juntamente do entrevistador e d) a riqueza de dados, os quais poderão ser interpretados, classificados, categorizados e analisados por meio de técnicas como a análise de conteúdo.

#### 3.4 PARTICIPANTES

Foram entrevistadas 1 (uma) diretora; 3 (três) coordenadoras, sendo 1 (uma) especificamente de língua inglesa, 1 (uma) de Educação Infantil e 1 (uma) do Ensino Fundamental; 6 (seis) professoras, sendo 3 (três) professoras pedagogas que ministravam aulas na língua de nascimento e 3 (três) professoras da área de Letras que ministravam aula em língua inglesa.

O quadro 2 apresenta a caracterização das participantes da pesquisa, incluindo a descrição de seus perfis e o tempo de atuação na escola. Conforme indicado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), as participantes optaram por manter o anonimato, razão pela qual seus nomes foram substituídos por pseudônimos.

Ao todo, foram convidadas 11 (onze) participantes, contudo, uma das professoras se recusou a participar da entrevista. As entrevistas ocorreram dentro do Complexo Educacional Municipal Professora Ivanildes Gonçalves Nalim no mês de outubro do ano de 2023. As entrevistas aconteceram durante os períodos de hora-atividade das professoras e com hora marcada diretamente com as coordenadoras e diretora.

## Quadro 2 – Descrição das participantes

PARTICIPANTES	DESCRIÇÃO	TEMPO NA ESCOLA
THALITA	Coordenadora Pedagógica do ensino bilíngue e professora de L2 nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Graduação em Letras-Inglês e Pedagogia. Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas. Possui a formação complementar em Ensino Bilíngue.	Desde março de 2023.
ROSANA	Coordenadora Pedagógica de Ensino Fundamental. Graduada em Pedagogia. Especialista em Gestão Escolar e em Educação Bilíngue. Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas. Possui a formação complementar em Ensino Bilíngue.	Desde a implementação.
PRISCILA	Diretora Pedagógica. Graduada em Pedagogia e Pós-graduada em Administração, Supervisão e Orientação Educacional. Possui formação complementar em Ensino Bilíngue.	Desde a implementação.
PAULA	Professora de L2 no Ensino Bilíngue. Possui formação complementar em Ensino Bilíngue.	Desde a implementação.
LUANA	Professora de L2 no Ensino Bilíngue. Antiga Assessora de Língua inglesa do município de Ibiporã/Paraná. Graduada em Letras Portugêso-Inglês e Pedagogia. Mestrado em Letras Estrangeiras Modernas. Possui formação complementar em Ensino Bilíngue.	Desde a implementação.
LAURA	Coordenadora Pedagógica de Educação Infantil. Graduada em Letras-Português. Possui formação complementar em Ensino Bilíngue.	Desde a implementação.
GIOVANA	Professora de L1 no Pré-L (pré-escola/pré I). Graduada em Pedagogia e Pós-graduada em Gestão Educacional e Pedagogia Empresarial. Possui formação complementar em Ensino Bilíngue.	Desde a implementação.
CLARA	Professora de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Ensino Religioso e Informática no 2º ano do Ensino Fundamental. Graduada em Pedagogia e Letras Portugêso. Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais. Possui formação complementar em Ensino Bilíngue.	Desde a implementação.
CAMILA	Professora regente em L1 no Berçário II (Senior Nursery). Graduada em Pedagogia e Pós-graduada em Psicopedagogia. Mestranda em Letras Estrangeiras Modernas. Possui formação complementar em Ensino Bilíngue.	Desde a implementação.
ALICE	Professora regente em L1 no pré-II (Kindergarten). Graduada em Pedagogia e Especialização em Neuroaprendizagem e Alfabetização e Letramento. Possui formação complementar em Ensino Bilíngue.	Desde a implementação.

Fonte: Da Autora (2025)

Todas as entrevistadas fazem parte do quadro de funcionários da escola desde a implementação em 2022, com exceção da coordenadora pedagógica do ensino bilíngue que está no projeto desde março de 2023. Todas as entrevistadas possuem formação complementar em Ensino Bilíngue, realizados no momento de implementação da escola.

### 3.5 ANÁLISE DE DADOS

Os dados coletados nesta pesquisa foram analisados à luz dos referenciais teóricos que fundamentam o estudo, especialmente a ACP de Stephen Ball e seus colaboradores (Bowe et al., 1992; Ball, 1994).

Para melhor contextualização do percurso analítico, apresenta-se o Quadro 3, que organiza os objetivos gerais e específicos da pesquisa, as perguntas norteadoras, os tipos de coleta de dados e os referenciais teórico-analíticos utilizados.

A análise de dados foi conduzida com base na abordagem dinâmica proposta por Bowe et al. (1992) e Ball (1994), que entendem o processo de formulação, implementação e avaliação de políticas educacionais como uma interação contínua entre múltiplos contextos: o contexto de influência, o contexto de produção de texto, o contexto de prática, o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política.

Como mencionado anteriormente no referencial teórico desta pesquisa, o contexto de influência refere-se às forças sociais, políticas e econômicas que moldam a agenda política, enquanto o contexto de produção de texto abrange a elaboração dos documentos de política e as interações entre atores envolvidos.

O contexto de prática considera como as políticas são interpretadas e implementadas nas instituições, o contexto dos resultados/efeitos analisa como as políticas são avaliadas e seus impactos nas práticas educacionais, e o contexto da estratégia política examina as táticas e ações empregadas para influenciar a formulação e aplicação das políticas.

Nesta pesquisa, além das entrevistas semiestruturadas com professoras, coordenadoras e diretora da Escola Bilíngue Pública de Ibiporã/PR, também foram coletados e analisados documentos institucionais, como o regimento escolar e o projeto político-pedagógico, bem como notícias veiculadas na mídia sobre a Educação Bilíngue Pública no Brasil.

**Quadro 3** – Objetivos de Pesquisa, Perguntas de Pesquisa e Coleta de Dados

OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PERGUNTAS DA PESQUISA	COLETA DE DADOS	REFERENCIAL TEÓRICO-ANALÍTICO
Caracterizar a implementação de uma escola bilíngue pública por meio da abordagem do ciclo de política.	Analisar a política educacional da educação bilíngue.	Como se deu a implementação de uma escola bilíngue pública?	Documentos nacionais e locais sobre a educação bilíngue: Diretrizes Nacionais Plurilíngues, Legislação Local e PPP.	Contexto de influência e de textos (Ball, 1992).
		Como a política é recontextualizada na prática?	Entrevistas com professores da escola.  Manchetes em jornais sobre a escola.	Contexto da prática (Ball, 1992).
	Apontar possibilidades, desafios e dificuldades enfrentadas pelos mesmos no dia a dia da rotina escolar.	Quais são as principais possibilidades, desafios e dificuldades encontradas?	Entrevistas com professores da escola.	Contexto da prática (Ball, 1992). Análise de Conteúdo.

**Fonte:** Da Autora (2025)

Realizou-se a coleta das notícias no mês de junho de 2024, por meio de uma busca na aba "notícias" da plataforma Google, utilizando o descritor " Escola Pública bilíngue no Brasil". Como critério de seleção, incluiu-se apenas as reportagens publicadas antes de 2020, abordando Escolas Bilíngues Públicas voltadas ao ensino de línguas de prestígio, sendo excluídas notícias relacionadas a Escolas Bilíngues indígenas, escolas bilíngues para surdos e de fronteira, dado o escopo específico desta pesquisa.

O processo de análise seguiu as três etapas indicadas por Triviños (1987) e Castro e Oliveira (2022): pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. Em pré-análise foram organizados os materiais coletados, compreendendo entrevistas, documentos institucionais, diretrizes oficiais, manchetes e contradiscursos acadêmicos, sendo realizada uma seleção inicial dos dados com base em sua pertinência direta aos objetivos da pesquisa e excluindo-se fontes que abordavam outros contextos de Educação Bi/Multilíngue.

Na etapa de descrição analítica, os dados foram sistematicamente categorizados de acordo com os cinco contextos do ciclo de políticas, classificando-se cada dado conforme sua pertinência e permitindo a construção de eixos temáticos que orientaram a análise.

Na interpretação, buscou-se relacionar as falas dos participantes, as diretrizes, os documentos institucionais e as reportagens midiáticas com as categorias analíticas estabelecidas, a fim de compreender como as políticas educacionais foram apropriadas, ressignificadas e implementadas no contexto da Escola Bilíngue Pública. Utilizamos o referencial teórico sobre discursos relacionados à educação bilíngue (Fortes, 2017).

O capítulo de análise de dados organiza-se, portanto, segundo a abordagem do ciclo de políticas, explorando em cada seção os diferentes contextos teóricos e suas manifestações práticas, evidenciando como os discursos, textos e práticas se articulam no processo de implementação da Escola Bilíngue Pública de Iporã/PR e apontando, também, para os efeitos e estratégias políticas mobilizadas nesse cenário.

### 3.6 QUESTÕES ÉTICAS

Egido (2015) analisa a abordagem ética em investigações na área da Linguística Aplicada no Brasil, destacando a relevância de uma ética emancipatória que reconheça o envolvimento ativo dos participantes e favoreça a construção conjunta do conhecimento. O autor critica a ética burocrática, que perpetua relações assimétricas de poder, nas quais os pesquisadores mantêm o controle sobre a pesquisa, relegando aos participantes a uma posição passiva e meramente objetificada.

Em contrapartida, a ética emancipatória se configura como uma proposta que subverte essas dinâmicas, propondo práticas que integram os sujeitos como co-autores da pesquisa, valorizando suas vozes e experiências no processo investigativo.

Egido (2015) identifica duas pesquisas, uma dissertação de mestrado (Francescon, 2014) e um capítulo de livro (Reis, 2014), como exemplos de práticas emancipatórias. A ética emancipatória, para o autor, é caracterizada por práticas que envolvem o retorno das análises aos participantes, a incorporação de suas contribuições nos resultados da pesquisa e a promoção de relevância social para as comunidades envolvidas.

Tais práticas não apenas desafiam o modelo tradicional de pesquisa, mas também fomentam uma relação de poder mais equânime, pautada pelo respeito e pelo reconhecimento das subjetividades dos participantes. Este estudo adota esses princípios e os concretiza por meio de estratégias de devolutiva e participação ativa das colaboradoras, conforme detalhado mais adiante nesta seção.

O mesmo autor observa que ambas as pesquisas adotaram posturas éticas que promovem o dialogismo e o cuidado com o outro, características fundamentais para a democratização da produção do conhecimento. Essas posturas, ao romper com o autoritarismo da investigação tradicional, propiciam um ambiente de colaboração mútua entre pesquisadores e participantes, o que potencializa a validade e a aplicabilidade social dos resultados.

O estudo conclui que é imprescindível que os pesquisadores reconheçam a importância do envolvimento ativo dos participantes, não apenas como um mecanismo ético, mas também como um meio de enriquecer as pesquisas e torná-las mais pertinentes à realidade social das comunidades estudadas.

Egido (2015) reforça a necessidade urgente de uma mudança de paradigma nas práticas de pesquisa, favorecendo uma abordagem que privilegie a construção colaborativa do conhecimento, com ênfase no protagonismo dos participantes.

Ao colocar a ética emancipatória no centro desse processo, o autor enfatiza o papel transformador dessa abordagem para a pesquisa acadêmica, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de a academia adotar um compromisso ético mais profundo com as questões sociais e comunitárias envolvidas.

Assim, considerando os cuidados éticos exigidos por essa abordagem, este projeto faz parte de uma pesquisa mais ampla vinculada a um projeto financiado e desenvolvido no âmbito da Universidade Estadual de Londrina (UEL), o que reforça seu compromisso com a produção científica qualificada e socialmente relevante.

Em termos de ética burocrática, a pesquisa foi devidamente aprovada pela Plataforma Brasil e pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEPESH) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), conforme parecer nº 6.421.007, garantindo a observância dos princípios éticos fundamentais para a condução de pesquisas envolvendo participantes humanos.

Além da aprovação ética institucional, a pesquisa contou com a autorização formal da Escola Bilíngue Pública onde foi conduzida, assegurando a anuência da instituição para a realização do estudo. Esse aval institucional foi essencial para

garantir que a investigação fosse conduzida em alinhamento com as diretrizes pedagógicas e administrativas da escola, respeitando seu contexto e comunidade escolar. Somente após essa autorização, foram feitos os convites individuais às participantes, que aceitaram ou recusaram contribuir com a pesquisa. Dessa forma, a condução do estudo seguiu protocolos éticos rigorosos, assegurando tanto o consentimento institucional quanto a participação livre e esclarecida das envolvidas.

Esta pesquisa adota a ética emancipatória como princípio fundamental, reconhecendo a importância do envolvimento ativo dos participantes e promovendo a construção conjunta do conhecimento. Para garantir a proteção e o respeito à privacidade das participantes, todas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual foram informadas sobre os objetivos, procedimentos e possíveis implicações da pesquisa.

Além disso, puderam optar pelo anonimato, assegurando que seus nomes fossem substituídos por pseudônimos. Dessa forma, a pesquisa segue rigorosamente os princípios éticos, garantindo a confidencialidade dos dados e a autonomia das participantes ao longo do estudo.

Por meio de práticas que integram os sujeitos ao processo investigativo, esta abordagem valoriza suas vozes, experiências e saberes, proporcionando participação efetiva na produção do conhecimento.

Deste modo, o retorno das análises aos participantes, a incorporação de suas contribuições nos resultados da pesquisa e a promoção de relevância social para as comunidades envolvidas serão realizados por meio da devolução dos resultados às participantes em formato de *e-book*, acompanhado de uma apresentação para elas.

Os dados serão enviados previamente às entrevistadas, antes da publicação da tese, para que suas percepções sejam consideradas e integradas, reforçando o compromisso com a colaboração mútua e o caráter inclusivo da pesquisa. Esta abordagem entende os participantes não como objetos passivos de estudo, mas como protagonistas e agentes ativos, cujas contribuições são essenciais para a construção de um saber mais plural, inclusivo e socialmente relevante.

Articulou-se aspectos sobre a metodologia desta pesquisa fundamentada no paradigma qualitativo-interpretativo crítico. Foi detalhado também o contexto de coleta de dados, que ocorreu no Complexo Educacional Integral Bilíngue Professora Ivanildes Gonçalves Nalim, bem como a coleta e análise de dados. Além disso, o perfil

das participantes e as considerações éticas envolvidas. No próximo capítulo, apresenta-se as análises realizadas.

## **4 ANÁLISE DE UMA ESCOLA BILÍNGUE PELA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS: OS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA, DE TEXTO, DE PRÁTICA, DE RESULTADOS E ESTRATÉGIA POLÍTICA**

Neste capítulo, apresenta-se a análise dos contextos de influência; de texto; de prática; de resultados; e de estratégia política na Escola Bilíngue Pública pelas lentes da Abordagem do Ciclo de Políticas.

### **4.1 CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E TEXTO**

Pela abordagem do ciclo de políticas, o contexto de influência refere-se ao espaço em que as políticas públicas são inicialmente formuladas e onde os discursos políticos que orientam suas direções são construídos. Bowe et al. (1992) destacam que é nesse ambiente que diferentes grupos de interesse disputam o poder de moldar as finalidades sociais da educação.

Em relação ao contexto da produção de texto, para Bowe et al (1992), este está relacionado a textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre textos oficiais, pronunciamentos oficiais etc.

O contexto de produção de texto na abordagem do ciclo de políticas de Bowe et al. (1992) refere-se ao processo pelo qual os documentos de políticas educacionais são elaborados.

No caso da implementação da Escola Bilíngue Pública em Ibiaporã/PR, os contextos de influência e de produção de texto se mostram intrinsecamente entrelaçados, visto que as diretrizes normativas (Parecer CNE/CEB nº 2/2020), os debates midiáticos (notícias sobre escolas bilíngues públicas) e os contradiscursos teóricos (Megale, Liberali e Vieira, 2022) impactaram diretamente sua concepção e execução.

O contexto de influência dessa política educacional remonta ao Parecer CNE/CEB nº 2/2020, que surgiu em resposta à expansão significativa de escolas bilíngues no Brasil. O documento foi moldado pela crescente demanda de redes privadas e por pressões do mercado educacional, que demandavam uma normatização para o setor.

Segundo El Kadri, Saviolli e Moura (2020), em meados de 2020, redes privadas de educação destacaram a necessidade de traçar o histórico das Diretrizes

Curriculares Nacionais voltadas à oferta da Educação Plurilíngue no Brasil. Essa trajetória foi marcada por demandas oriundas do mercado educacional, que pressionou pela formalização e normatização da Educação Bilíngue, conforme expresso no Parecer CNE/CEB nº 2/2020<sup>18</sup>.

O próprio documento enfatiza que o crescimento exponencial de instituições bilíngues levou o Conselho Nacional de Educação (CNE) a receber um volume significativo de solicitações relacionadas à necessidade de regulamentação para o setor. Embora o tema já tivesse sido abordado anteriormente pela Câmara de Educação Básica, o parecer destaca o esforço de sistematizar e problematizar experiências pioneiras, tanto na esfera privada quanto pública.

O Parecer CNE/CEB nº 2/2020 define a educação plurilíngue como uma abordagem educacional que visa promover o ensino e a aprendizagem de múltiplas línguas em diferentes níveis e contextos escolares.

Essa perspectiva considera tanto o desenvolvimento das competências linguísticas em mais de uma língua quanto a valorização das práticas culturais e sociais associadas a essas línguas. O documento reconhece que a educação plurilíngue vai além da noção tradicional de bilinguismo, ao integrar diversas línguas ao processo de ensino-aprendizagem, incluindo línguas majoritárias, línguas estrangeiras, línguas indígenas e de comunidades surdas, além de considerar os repertórios linguísticos dos estudantes.

Assim, o objetivo não é apenas a aquisição instrumental das línguas, mas também a formação de sujeitos interculturais, capazes de atuar em contextos globais e locais com respeito à diversidade linguística e cultural.

No entanto, El Kadri (2023) apresenta críticas ao documento, destacando que, embora as Diretrizes posicionem as universidades como essenciais na formação de profissionais ao exigir certificação em nível de formação inicial e específica, há preocupações quanto à exigência de proficiência linguística.

Na concepção da autora a determinação de uma única matriz de proficiência linguística, baseada em parâmetros internacionais e testes caros que seguem a perspectiva de falantes nativos, pode não ser adequada para avaliar a proficiência dos

---

<sup>18</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue** (2019). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category\\_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 maio 2025.

professores brasileiros.

Embora a proficiência na língua adicional seja essencial, para El Kadri (2023), seria mais apropriado desenvolver parâmetros que reflitam o trabalho em contextos bi/multilíngues. Além disso, a autora argumenta que o documento exige que professores que já atuam no setor possuam graduação em Pedagogia ou Letras para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou diploma em Letras ou licenciatura correspondente para outras disciplinas na Educação Básica, além de certificação em Educação Bi/Multilíngue por meio de curso de extensão universitária de no mínimo 120 horas ou pós-graduação *lato sensu*, mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC na área de Educação Bi/Multilíngue.

Para El Kadri (2023), embora essa exigência valorize a formação universitária, é preocupante que a formação exigida seja em Letras ou Pedagogia, já que o primeiro não trata especificamente dos processos de ensino-aprendizagem da Educação Infantil e o segundo não aborda questões referentes ao ensino e aprendizagem de inglês ou por meio do inglês.

Outra crítica relevante feita por El Kadri (2023) é que o documento não legisla para uma educação bi/multilíngue política e ideologicamente orientada, excluindo, por exemplo, a educação de migrantes em situação de crise no contexto de aprendizagem do português como língua adicional, educação de e para as fronteiras, educação indígena e educação de surdos.

Liberali, Megale e Vieira (2022) também criticam essa limitação e apresentam discussões relevantes para uma educação sob a ótica decolonial, desafiando os efeitos de uma política pública ainda em construção, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue, publicadas pelo CNE em 2020.

Portanto, ao questionar "O que muda na formação de professores com as Diretrizes?", El Kadri (2023) argumenta que pode não haver mudanças significativas se continuarmos a reproduzir a lógica neoliberal, consumindo cursos predatórios de formação de professores para certificá-los rapidamente e exigindo certificações inacessíveis para muitos. No entanto, para a autora, há potencial para mudanças substanciais, pois o debate está em pauta e as universidades foram incentivadas a pensar na educação desse contexto, historicamente elitizado.

A formação de professores para atuar na Educação Bilíngue no Brasil é um tema de grande relevância no Parecer CNE/CP nº 2/2020, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue.

Conforme discutido por El Kadri, Saviolli e Moura (2020) e aprofundado por El Kadri (2023), essas diretrizes destacam a importância de preparar professores para lidar com as especificidades do Ensino Bilíngue, promovendo competências linguísticas e interculturais que respondam às demandas de um mundo globalizado. No entanto, as autoras fazem uma crítica contundente às soluções que vêm sendo debatidas, como a mera adição de disciplinas nos cursos de Pedagogia ou a incorporação de conhecimentos da educação infantil na formação em Letras. Essas abordagens, segundo as autoras, não atendem às necessidades reais da Educação Bi/Multilíngue, pois não consideram a especificidade do conhecimento exigido para a atuação nesse contexto.

Segundo El Kadri, Saviolli e Moura (2022), o Ensino Bi/Multilíngue exige um profissional com uma formação que transcenda a dicotomia entre Letras e Pedagogia, uma vez que ambas as licenciaturas possuem focos distintos e são fundamentais dentro de suas respectivas áreas. As autoras defendem a necessidade da criação de uma nova licenciatura, que contemple, de forma integrada, a formação de professores aptos a ensinar desde a educação infantil até o ensino médio, aliando conhecimentos pedagógicos, linguísticos e teóricos sobre aquisição da linguagem e metodologias inovadoras.

Outro ponto crítico levantado por El Kadri, Saviolli e Moura (2022) é a ausência de uma formação crítica no currículo desses profissionais. Segundo as autoras, os cursos de formação de professores precisam preparar educadores para questionar as ideologias dominantes em relação às línguas e evitar a reprodução de discursos que reforcem a hegemonia do inglês como língua de prestígio, como a visão do inglês como commodity, o mito do falante nativo e a ideia de que essa língua é a única válida no campo científico. Para superar essa visão limitada, as autoras defendem a incorporação de abordagens translíngues e o desenvolvimento de currículos que valorizem a diversidade linguística e cultural do Brasil.

Em relação à carga horária e aos requisitos para a formação docente, o parecer estipula à graduação em Pedagogia ou Letras para a atuação na Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental ou ainda diploma em Letras ou, no caso de outras disciplinas do currículo, licenciatura correspondente a área curricular de atuação na Educação Básica para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, uma certificação em Educação Bi/Multilíngue via curso de extensão universitária com no mínimo 120 horas ou pós-graduação *lato sensu*, mestrado ou

doutorado reconhecidos pelo MEC na área de Educação Bi/Multilíngue.

El Kadri, Saviolli e Moura (2020) ressaltam que essa formação deve incluir módulos de linguística aplicada, práticas interculturais e decoloniais, de forma a equipar os professores para o desenvolvimento de currículos integrados que combinem a aprendizagem de línguas e conteúdos escolares.

Entretanto, a definição desses requisitos gerou uma corrida por certificações e cursos de formação em Educação Bilíngue. Essa demanda acelerada levou à proliferação de formações de curta duração que, em alguns casos, priorizam abordagens prescritivas e superficiais, sem preparar adequadamente os professores para os desafios complexos do Ensino Bilíngue.

A ênfase excessiva na obtenção de certificações pode gerar um mercado de credenciais que não necessariamente garante a qualidade da formação docente, esvaziando o debate sobre o que realmente constitui uma formação robusta e adequada para essa atuação.

Por outro lado, essa mobilização também teve um efeito positivo ao reacender o debate sobre a necessidade de repensar a formação de professores para contextos bilíngues. As discussões provocadas por essa busca por qualificação trouxeram à tona a inadequação dos modelos atuais de formação docente e impulsionaram reflexões sobre a necessidade de uma licenciatura específica para o ensino bilíngue, como defendem El Kadri, Saviolli e Moura (2022).

Nesse sentido, El Kadri, Saviolli e Moura (2020) enfatizam que os professores devem ser formados não apenas em termos de fluência linguística, mas também em abordagens pedagógicas que integrem práticas culturais, estratégias de ensino para a diversidade linguística e a promoção de equidade no acesso à aprendizagem de línguas.

Por fim, aponta-se que, embora as diretrizes representem um avanço significativo, ainda existem desafios a serem enfrentados, como a ausência de programas amplamente disseminados e a necessidade de maior articulação entre políticas públicas e instituições de ensino superior para garantir a implementação efetiva das propostas no campo da formação docente.

Esse panorama evidencia como o bilinguismo no Brasil se consolidou como um fenômeno que transcende o âmbito educacional, envolvendo interesses do mercado e demandas sociais.

Conforme argumenta Marcelino (2009), o aumento do bilinguismo no país

reflete uma transformação tanto na educação quanto nas expectativas de famílias e instituições. Originalmente, como explica o autor, o aprendizado de um segundo idioma era suprido por institutos de línguas, que ofereciam uma educação complementar para crianças e jovens, muitas vezes com foco em certificações internacionais.

A partir da terceirização do ensino de idiomas por escolas regulares, emergiram desafios estruturais como a falta de fluência dos professores, insuficiência de carga horária e infraestrutura inadequada.

A criação das Escolas Bilíngues, por sua vez, buscou integrar o papel dos institutos de idiomas às escolas regulares, oferecendo uma solução abrangente que rapidamente conquistou a aceitação dos pais.

Na concepção de Marcelino (2009) a convergência entre qualidade educacional e ensino eficaz de línguas estrangeiras consolidou essas instituições como uma resposta às demandas de um mercado em constante expansão, posicionando tais escolas como sendo aquelas que seriam capazes de promover uma educação linguística de sucesso.

No entanto, o contexto de influência da e Escola Bilíngue Pública de Ibiporã/PR não se limita às forças de mercado e às demandas institucionais. Contradiscursos, como os apresentados por Megale, Liberali e Vieira no livro “Por uma Educação Bi/Multilíngue insurgente” (2022), questionam as premissas subjacentes às diretrizes. As autoras argumentam que as políticas de Educação Bi/Multilíngue frequentemente refletem interesses do mercado e reproduzem desigualdades estruturais, em vez de promover uma verdadeira democratização do acesso ao bilinguismo.

Após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue pelo Conselho Nacional de Educação, Megale Liberali e Vieira (2022) argumentam que ainda que representem um avanço normativo, essas diretrizes parecem estar alinhadas a um projeto neoliberal que, historicamente, tem moldado políticas educacionais em consonância com interesses de mercado, frequentemente em detrimento de uma abordagem mais equitativa e socialmente comprometida.

Em contraposição a essa lógica, Megale, Liberali e Vieira (2022) defendem uma perspectiva crítica da Educação Bi/Multilíngue, concebendo-a como um espaço de resistência e transformação. As autoras alegam que essa abordagem deve ir além da mera instrumentalização das línguas para fins mercadológicos e, em vez disso,

promover a pluralidade linguística e cultural de maneira insurgente, questionando as hierarquias de poder e as normatividades impostas pelo capitalismo global.

Para Megale, Liberali e Vieira (2022) a Educação Bi/Multilíngue deve ter como princípio a construção de repertórios que permitam aos sujeitos não apenas aprender diferentes idiomas, mas, sobretudo, criar e mobilizar recursos representacionais diversos para interpretar, significar e interagir com o mundo. Tal concepção se fundamenta em uma visão heteroglóssica da linguagem, a qual rompe com a noção tradicional de línguas como sistemas autônomos e estanques.

Em contrapartida, entende-se que os repertórios linguísticos são socialmente construídos e historicamente situados, problematizando fronteiras arbitrárias entre línguas e reconhecendo práticas discursivas dinâmicas e interconectadas.

Além disso, Megale, Liberali e Vieira (2022) enfatizam que a educação bi/multilíngue deve estar comprometida com a formação intercultural dos sujeitos. Porém tal educação intercultural crítica não pode se limitar à superficialidade do ensino de aspectos culturais discretos, como festividades, culinária ou vestimentas típicas.

Pelo contrário, na concepção de Megale, Liberali e Vieira (2022) deve estar comprometida com a ampliação das possibilidades de atuação social dos sujeitos, proporcionando-lhes ferramentas para uma participação mais ativa, crítica e consciente na sociedade.

Inspiradas em Walsh (2009), esclarece-se que a Educação Bi/Multilíngue, quando pautada por uma perspectiva intercultural crítica, deve estar necessariamente vinculada a processos de questionamento, transformação, intervenção e ação, criando condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida. Trata-se de uma pedagogia ancorada na decolonialidade, que busca desestabilizar estruturas coloniais de poder e instaurar práticas educacionais mais justas e democráticas.

As notícias trazidas são anteriores a 2020 e antecedem a implementação da Escola Bilíngue Pública de Ibiporã/PR, entretanto já demonstravam os discursos e representações sobre as Escolas Bilíngues que circulavam na mídia, conforme Quadro 4. O quadro apresentado a seguir, reúne um conjunto de notícias veiculadas pela mídia em períodos anteriores a 2020, que expressam os sentidos atribuídos à Educação Bilíngue e evidenciam as diferentes vozes que compõem o contexto de influência dessa política pública.

## Quadro 4 – Notícias sobre Escolas Bilingue no período anterior a 2020

MANCHETE	REGIÃO	O QUE ANUNCIA?	DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES: Marcos Linguísticos
Maranhão abriga a primeira escola bilingue do Brasil	Maranhão	Implementando a primeira escola pública bilingue do Brasil. A implantação da escola servirá como projeto piloto para a rede de ensino do Maranhão, que pensa em expandir o modelo e experiência posteriormente para outras escolas. experiência com a oferta da educação bilingue pelo Fundamental menor, exatamente por esse ser o momento adequado para alfabetização das crianças, inclusive em um idioma estrangeiro. A escola integral bilingue será de exclusiva responsabilidade do Governo do Estado e buscará consultoria das embaixadas americana e britânica.	Inovar, experiência inédita, modelo para Redes Públicas.
Niterói terá à primeira escola pública bilingue do Brasil.	Niterói (RJ)	Inauguração do Ensino Médio Intercultural Brasil-França. Será a primeira escola pública bilingue do Brasil, fruto da parceria entre os governos estadual e francês. Também serão inaugurados o Ensino Médio Intercultural Brasil-Estados Unidos no CIEP Carlos Drummond de Andrade, em Nova Iguaçu, e o Colégio Estadual Hispânico João Cabral de Melo Neto, no Méier. Objetivo de desenvolver a proficiência em Língua Francesa, garantindo atividades pedagógicas que possam contribuir no aprendizado do idioma.	Promoção da educação de mais qualidade, projeto inédito e um grande feito que merece o nosso prestígio.
Implementação de escolas bilíngues na Rede Pública do Distrito Federal começa em Julho.	Distrito Federal	O Governo do Distrito Federal anunciou nesta quarta-feira (8) o cronograma de implementação da primeira escola bilingue na rede pública da capital. O francês será o segundo idioma na unidade. Ao fim dos três anos de implementação, a expectativa do GDF é que todas as atividades do contraturno sejam faladas na língua estrangeira, além de algumas disciplinas no período regular. Todos os educadores assistirão às aulas, mas só os que forem ministrar lições em francês precisarão ter fluência no idioma. A implantação das escolas bilíngues faz parte da bandeira Excelência para Todos, prevista no plano estratégico proposto pelo GDF para a Educação. As pesquisas mostram que os ganhos do bilinguismo vão para além do aprender uma nova língua. Há ganhos cognitivos. Os estudantes que aprendem uma nova língua aprendem melhor também as demais disciplinas, além de proporcionar a eles diferentes pontos de vista para enxergar o mundo.	Para além do aprender uma nova língua, ganhos cognitivos e diferentes pontos de vista para enxergar o mundo.
Em Bombinhas, o governador prestigia inauguração da primeira escola pública bilingue do Brasil.	Bombinhas (SC)	Inauguração do Centro de Educação Integral Leonel Brizola, a primeira escola pública bilingue do Brasil.	Qualidade da estrutura e possibilidade de novas escolas nesse modelo surgirem pelo Estado.

MANCHETE	REGIÃO	O QUE ANUNCIA?	DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES: Marcos Linguísticos
Escola Pública bilíngue no Amazonas: Japonês/Português	Amazonas	<p>Tradicional escola amazonense inaugurada em 1980, a escola estadual Djalma da Cunha Batista está localizada na avenida General Rodrigo Octávio, nº 1600, bairro Coroado I, em frente à Universidade Federal do Amazonas (Ufam), e recebeu investimentos da ordem de R\$ 10,5 milhões para ser adaptada ao modelo de educação de tempo integral. Primeira escola pública com o modelo de ensino bilíngue do japonês na educação básica do País, trabalho desenvolvido em parceria com o Consulado do Japão, Associação Nipo-Brasileira da Amazônia Ocidental (Nipaku) e o curso de Língua Japonesa da Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Além de ensinar o idioma, a escola bilíngue será referência no acesso à cultura japonesa. Um currículo escolar especialmente elaborado, com materiais didáticos e ambientes para o aprendizado da cultura do país asiático serão desenvolvidos. Este ano, o Governo do Amazonas também começa a desenvolver projetos de escolas bilíngues em inglês, espanhol e francês para implementação das escolas no ano que vem, de acordo com o titular da Seduc.</p>	<p>Não é só ensinar a língua japonesa, mas trazer a cultura e permitir que o aluno saia com aprendizado diferenciado. Primeira escola pública do Brasil a ser bilíngue no idioma.</p>
Brasil tem primeira Escola Pública bilíngue: Português/Mandarim	Niterói (RJ)	<p>A partir deste ano, 72 alunos da rede pública de ensino do Rio de Janeiro têm a oportunidade de estudar na única escola do Brasil com ensino bilíngue de português e mandarim, com especialização em matemática. A escola foi criada em parceria entre o governo do Rio de Janeiro e a Universidade de Hebei, na China, para oferecer ensino especializado em ciências exatas e em inglês e mandarim. A universidade chinesa envia professores e material didático para a escola e a ideia é oferecer intercâmbios entre estudantes dos dois países. Através da parceria com a Universidade de Hebei, os alunos poderão se candidatar, ao final do curso, a um intercâmbio na instituição chinesa.</p>	<p>Oportunidade e privilegiado.</p>
Em Bombinhas, o governador prestigia inauguração da primeira Escola Pública bilíngue do Brasil	Bombinhas (SC)	<p>É de Santa Catarina a primeira escola pública bilíngue do Brasil. A obra foi inaugurada na manhã desta quinta-feira, 20, com a presença do governador Eduardo Pinho Moreira, do ministro da Secretaria de Governo da Presidência da República, Carlos Marun, demais autoridades, alunos, pais e o corpo docente do Centro de Educação Integral Leonel Brizola, em Bombinhas. "Eles terão aqui ferramentas modernas e atrativas para permanecerem o maior tempo na escola, se dedicando à construção de uma sociedade mais justa e próspera", enfatizou Moreira. "Começamos, por Santa Catarina, mostrando que é muito melhor construir uma escola para formar pessoas mais humanas e conscientes da sua responsabilidade no convívio social, do que um presídio para corrigir os problemas decorrentes da falta de acesso a uma educação de qualidade", disse o ministro Marun.</p>	<p>Primeira escola pública bilíngue do Brasil. Oportunidade de um futuro melhor. Cidadãos protagonistas. Futuro com mais oportunidades. Sociedade mais justa.</p>

MANCHETE	REGIÃO	O QUE ANUNCIA?	DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES: Marcos Linguísticos
Primeira Escola Pública bilingue é inaugurada no Rio de Janeiro: Português/Espanhol	Rio de Janeiro	<p>O Colégio Estadual Hispano-Brasileiro João Cabral de Melo Neto foi inaugurado hoje (31) no Méier, zona norte do Rio. No local, os 106 matriculados vão fazer os três anos de ensino médio em uma escola bilingue da rede pública em que as aulas são dadas em português e espanhol. Como as vagas são limitadas, os alunos precisaram passar por uma prova, classificada pelo secretário, como uma espécie de "vestibulinho".</p> <p>Durante o turno da manhã, o aluno estuda com 90% do currículo em português e o restante em espanhol e, no turno da tarde, a situação se inverte. O Colégio Estadual Hispano-Brasileiro João Cabral de Melo Neto faz parte do programa Dupla Escola do governo estadual que inclui além de escolas bilingues, colégios com especialização. Na quarta-feira (29) foi inaugurada no Ciep Governador Leonel de Moura Brizola, em Niterói, a escola que terá aulas em português e francês e ontem foi a vez do Ciep Carlos Drummond de Andrade, em Nova Iguaçu, onde as aulas serão ministradas em inglês e português.</p>	Iniciativa fascinante e um avanço.
Avanço no ensino bilingue na Rede Pública da capital é exposto durante o maior evento de educação e tecnologia da América Latina	João Pessoa (PB)	<p>Um exemplo disso é a presença do diretor do Centro de Línguas Estrangeiras (Celest) da Secretaria de Educação e Cultura da Capital (Sedec), Jonathan Vieira, que foi convidado para ser um dos palestrantes do maior evento de educação e tecnologia da América Latina que é o Bett Educator 2018. O tema da palestra foi 'Educação bilingue na escola pública: desafios e oportunidades' onde ele expõe sobre o que vem sendo feito pela PMJP quando se trata de educação bilingue na rede pública. Capital da Paraíba virou uma referência na rede pública de ensino em todo o Brasil quando se trata da aquisição de uma segunda língua.</p> <p>Em janeiro deste ano, o prefeito Luciano Cartaxo entregou a primeira Escola Bilingue da rede pública da Paraíba, situada no Alto do Mateus.</p>	Conhecimento de uma língua adicional como o inglês, é um direito das pessoas. Investe-se diretamente no futuro da cidade e do Estado.
Bombinhas lança programa de escola bilingue	Bombinhas (SC)	<p>O programa foi lançado oficialmente no auditório da escola, com a participação da comunidade, servidores da unidade escolar e da Secretaria de Educação, representantes do legislativo e executivo municipal, e da deputada estadual Paulinha.</p> <p>O programa bilingue inicia com 10 alunos e cinco professores, com o objetivo de em 2024 ter 50% da escola, fluentes e com aulas na língua espanhola, além da matriz portuguesa.</p>	Fluência na língua espanhola extremamente significativa devido à vocação turística da cidade.
Primeira Escola Pública bilingue será na Praça Quinze	Rio de Janeiro	<p>As aulas terão início em fevereiro de 2014, e a nova unidade funcionará no antigo prédio do Museu da Imagem e do Som, na Praça Quinze, que passará por reformas. A escola será voltada para a formação de alunos do ensino médio, que, no período da manhã, aprenderão as matérias regulares, e, depois, o novo idioma e questões sobre a cultura francesa. Proporcionar um estudo bilingue para alunos que não podem pagar por isso e prepará-los para trabalhar na Copa do Mundo, Olimpíadas e para o mercado de trabalho é fantástico.</p>	Convênio com o governo Francês. Oportunidade única para os jovens do Rio. Preparar alunos para mercado de trabalho é fantástico.

Esse debate ganha contornos ainda mais significativos no caso de Ibiporã/PR, onde a implementação de uma Escola Bilíngue Pública evidencia o embate entre diferentes perspectivas educacionais. O desafio central reside na necessidade de equilibrar as expectativas do mercado com as demandas sociais e os princípios de equidade, garantindo que a Educação Bi/Multilíngue não se torne um privilégio acessível apenas a determinados grupos, mas um direito efetivo e um instrumento de transformação social.

Notícias veiculadas na mídia desempenham um papel significativo no contexto de influência e de produção de texto, contribuindo diretamente para moldar as percepções e os discursos dos envolvidos. Escola Bilíngue Pública são retratadas como projetos de sucesso, inovação e ampliação de oportunidades no mercado de trabalho, influenciando a compreensão sobre os benefícios dessas iniciativas.

Com a inauguração da Escola Bilíngue em Niterói<sup>19</sup> (2014), destacada por seu foco no intercâmbio cultural e na parceria internacional com o governo francês, e o projeto em Bombinhas (2018), apresentado como modelo de educação integral com infraestrutura moderna, reforçou-se a ideia de que Escola Bilíngue Pública são sinônimo de qualidade e progresso.

Em 2015, no Rio de Janeiro<sup>20</sup> implementou-se a primeira Escola Bilíngue português-mandarim, fruto de uma parceria com a Universidade de Hebei, na China e Escola Pública bilíngue em português-espanhol<sup>21</sup>. Essa iniciativa enfatizou o ensino especializado em matemática e ciências exatas, além de intercâmbios, evidenciando a Educação Bilíngue como uma porta para oportunidades internacionais.

No Amazonas<sup>22</sup> (2016), a inauguração da primeira escola pública com Ensino Bilíngue em português-japonês destacou não apenas o aprendizado da língua, mas a valorização da cultura nipônica, reforçando a ideia de que o bilinguismo vai além da

---

<sup>19</sup> PEIXOTO, Felipe. BLOG. **Niterói terá a primeira escola pública bilíngue do Brasil** (2014). Disponível em: <https://felipepeixoto.com.br/blog/niteroi-tera-a-primeira-escola-publica-bilingue-do-brasil/>. Acesso em: 05 maio 2025.

<sup>20</sup> RIBOLDI, Bruna. CONEXÃO LUSÓFONA. **Brasil tem primeira escola pública bilíngue português-mandarim** (2015). Disponível em: <https://www.conexaolusofona.org/brasil-tem-primeira-escola-publica-bilingue-portugues-mandarim/>. Acesso em: 05 maio 2025.

<sup>21</sup> DO BRASIL Cristina Índio. AGÊNCIA BRASIL. **Primeira escola pública bilíngue em português e espanhol é inaugurada no Rio** (2014). Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2014-01/primeira-escola-publica-bilingue-em-portugues-e-espanhol-e-inaugurada-no-rio>. Acesso em: 05 de maio 2025.

<sup>22</sup> MOURA, Selma. FLATSOME. **Escola pública bilíngue no Amazonas: Japonês/Português** (2016). Disponível em: <https://educacaobilingue.com/2016/01/31/escola-publica-bilingue-no-amazonas-japonesportugues/>. Acesso em: 05 maio 2025.

comunicação e se insere na formação cultural dos alunos.

Em 2018, no Centro de Educação Integral Leonel Brizola, em Bombinhas, em Santa Catarina<sup>23</sup>, foi novamente retratado como um exemplo de inovação e qualidade estrutural, evidenciando o potencial de expansão desse modelo pelo Estado.

Em João Pessoa<sup>24</sup>, a capital paraibana foi apresentada como referência no ensino de uma segunda língua na rede pública, consolidando a narrativa de que a Educação Bilíngue é um direito e um investimento no futuro da cidade.

Em 2019, no Distrito Federal<sup>25</sup> anunciou-se a implementação de sua primeira Escola Bilíngue com o ensino do francês, reforçando os benefícios cognitivos do bilinguismo e sua contribuição para um aprendizado mais amplo.

Ainda em 2019, em Bombinhas lançou-se um programa de Ensino Bilíngue em espanhol, alinhado à vocação turística da cidade, sugerindo que a fluência em outra língua poderia impulsionar a economia local e as oportunidades para os alunos.

Em 2020, no Maranhão<sup>26</sup> implantou-se a primeira Escola Bilíngue Pública, enfatizando seu caráter inovador e sua intenção de servir como modelo para a rede estadual de ensino. O projeto foi descrito como uma experiência inédita, com apoio de consultorias internacionais, reforçando o discurso de modernização e expansão do bilinguismo na educação pública.

As notícias analisadas enfatizam consistentemente a ideia de pioneirismo ao utilizar expressões como "primeira Escola Bilíngue Pública do Brasil", reforçando um discurso de inovação e avanço educacional. Essa recorrência sugere um esforço institucional e midiático para destacar a relevância do projeto e sua inserção dentro de uma agenda de modernização da educação pública.

A ênfase na expressão "primeira Escola Bilíngue" surge em quase todas as notícias, mesmo quando há outras escolas anteriores que também se autodenominam

---

<sup>23</sup> RÁDIO SECOM. Agência de Notícias SECOM. **Em Bombinhas, governador prestigia inauguração da primeira escola pública bilíngue do Brasil** (2018). Disponível em: <https://estado.sc.gov.br/noticias/em-bombinhas-governador-prestigia-inauguracao-da-primeira-escola-publica-bilingue-do-brasil/>. Acesso em: 05 maio 2025.

<sup>24</sup> SILVA, Natália Helena Nery e. **Ensino bilíngue em uma escola pública em João Pessoa**. 2021. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

<sup>25</sup> ALVES, Pedro. G1. **Implementação de escolas bilíngues na rede pública do DF começa em julho** (2019). Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/05/08/implantacao-de-escolas-bilingues-na-rede-publica-do-df-comeca-em-julho.ghtml>. Acesso em: 05 maio 2025.

<sup>26</sup> IPOL. Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística. **Maranhão abriga primeira escola pública bilíngue do Brasil** (2020). Disponível em: <http://ipol.org.br/maranhao-abriga-primeira-escola-publica-bilingue-do-brasil/>. Acesso em: 05 maio 2025.

"primeiras".

Esse fenômeno pode ser compreendido como uma estratégia discursiva para valorizar cada nova iniciativa, atribuindo-lhe um caráter inovador. A estratégia é reforçada com a utilização de termos, como: "inovar" (Maranhão), "experiência inédita" (Maranhão), "projeto inédito" (Rio de Janeiro) e "avanço no ensino" (João Pessoa). Esses termos constroem a ideia de que a implementação dessas escolas não apenas representa uma novidade, mas também um marco histórico na educação pública.

Outro elemento recorrente é a caracterização das Escolas Bilíngues como exemplos a serem seguidos, posicionando-as como "modelos para outras redes públicas" (Maranhão) e impulsionando a sua replicação. Isso pode ser observado nas manchetes e declarações que destacam: "qualidade da estrutura – novas escolas nesse modelo surgirão" (Bombinhas); e "oportunidade única para os jovens do Rio" (Rio de Janeiro). Esse discurso reforça a legitimidade e a necessidade de expansão dessas iniciativas, sugerindo que a Educação Bilíngue deveria ser uma prioridade para a educação pública.

As notícias também enfatizam que a Educação Bilíngue proporciona vantagens educacionais e sociais para os alunos, vinculando-a a um futuro promissor. Expressões como: "oportunidade" (Rio de Janeiro, Bombinhas); "preparar alunos para o mercado de trabalho" (Rio de Janeiro); "investindo diretamente no futuro da cidade e do Estado" (João Pessoa); e "cidadãos protagonistas" (Bombinhas), indicam que o ensino bilíngue é apresentado como um diferencial competitivo, tanto para os indivíduos quanto para o desenvolvimento econômico e social das regiões onde as escolas são implementadas.

Outro ponto relevante é que a abordagem bilíngue não é apresentada apenas como o ensino de um novo idioma, mas como uma experiência que amplia a visão de mundo dos estudantes. Esse argumento aparece com termos como: "para além do aprender uma nova língua" (Distrito Federal); "ganhos cognitivos" (Distrito Federal), "diferentes pontos de vista para enxergar o mundo" (Distrito Federal) e "não é só ensinar a língua, mas trazer a cultura" (Amazonas). Isso reforça a ideia de que a Educação Bilíngue não se limita à aquisição de um idioma, mas promove um impacto educacional e cultural mais amplo.

Em análise, as notícias revelam discursos homogêneos que enfatizam a inovação, pioneirismo, modelo educacional de qualidade e promessa de um futuro melhor. Ao afirmar repetidamente que cada nova Escola Bilíngue é a "primeira do

Brasil", as manchetes reforçam a ideia de que cada iniciativa é única e inédita, criando uma sensação de constante avanço na educação pública, mesmo que essas iniciativas não sejam necessariamente as primeiras.

Além disso, o discurso promove a percepção de que a Educação Bilíngue é um passaporte para oportunidades melhores, tanto para os alunos quanto para o desenvolvimento das cidades e estados. Essa narrativa contribui para a legitimação do investimento público no setor e fortalece a ideia de que o ensino de idiomas é uma ferramenta de transformação social e econômica.

Essa construção discursiva está alinhada com a análise de Fortes (2017), que argumenta que o discurso institucional sobre as Escolas Bilíngues está marcado por uma representação da instituição educacional como perfeita e sem falhas. Para a autora esse processo é amplamente sustentado por discursividades da mídia e do mercado, que contribuem para a criação de um ideal de Escola Bilíngue, ideal de aluno e ideal de práticas pedagógicas. O fato de diversas escolas serem apresentadas como "primeiras" ilustra como a mídia jornalística não apenas informa, mas também produz sentidos específicos, legitimando e reforçando um ideal educacional associado à modernidade, excelência e inovação.

Fortes (2016) aponta que as discursividades sobre o ensino bilíngue português-ínglês circulam amplamente na mídia, na academia e em materiais institucionais, criando um efeito de valorização e distinção desse modelo educacional. A autora destaca que, desde os anos 2000, a mídia tem enfatizado o crescimento das Escolas Bilíngues no Brasil, sempre destacando suas vantagens e sua superioridade em relação ao ensino tradicional. Isso pode ser claramente observado nas notícias analisadas, que enfatizam a Educação Bilíngue como um diferencial positivo, sem questionar desafios estruturais, dificuldades de implementação ou possíveis limitações do modelo.

Além disso, Fortes (2016) identifica que certos sentidos (e não outros) são colocados em circulação pela mídia, consolidando a exaltação da vantagem bilíngue e evitando problematizações sobre a real acessibilidade desse ensino ou seus impactos na equidade educacional. No corpus analisado, esse padrão se mantém: os textos reforçam a ideia de progresso e oportunidade, mas não discutem, por exemplo, se a implementação dessas escolas é sustentável, se há formação adequada de professores ou se todos os alunos realmente têm acesso igualitário a esses espaços.

Assim, as notícias sobre as Escolas Bilíngues analisadas aqui exemplificam o

que Fortes (2017) descreve como um discurso institucional legitimador, no qual a Escola Bilíngue é representada como um espaço idealizado e incontestável. Esse discurso não apenas reforça a legitimidade do ensino bilíngue como um modelo a ser expandido, mas também se alinha às discursividades do mercado e da mídia, que promovem essa modalidade educacional como um diferencial competitivo e uma ferramenta essencial para o futuro dos estudantes.

Esses textos, apresentados pela mídia como narrativas de êxito, criam um ambiente de otimismo em relação à implementação de Escolas Bilíngues e exerceram uma influência direta sobre o discurso das entrevistadas. A ideia de que essas escolas oferecem não apenas uma educação diferenciada, mas também oportunidades de desenvolvimento pessoal e inserção no mercado de trabalho global, foi um discurso existente sobre as Escolas Bilíngues.

Assim, o contexto de influência da mídia e os textos que circularam antes de 2020 contribuíram para legitimar o projeto e podem ter sido responsáveis por muitas das expectativas criadas pelos professores em relação ao que era esperado e à forja dos discursos de que Escola Bilíngue é, por si só, uma estratégia inovadora e alinhada às demandas contemporâneas por educação de qualidade e conectada às necessidades do mundo do trabalho.

Discursos de gestores políticos, muitas vezes, também ressoam discursos sobre a Educação Bilíngue voltados para a aprendizagem instrumental de língua inglesa e dos benefícios em se falar uma língua adicional para o mercado de trabalho. Egido et.al, (2024) por exemplo, analisam o discurso de dois prefeitos que implementaram escolas bilíngues públicas e apontam que alguns políticos brasileiros fizeram a coisa certa (*i.e.*, promover o Ensino de Língua Adicional, neste caso o Inglês ou o Espanhol, para jovens aprendizes) pelo motivo errado (*i.e.*, acreditando que podem promover o Ensino de Língua Inglesa ou Espanhola agora para garantir o sucesso profissional das crianças no futuro).

De fato, gestores políticos alinham seus discursos de implementação á motivações geridas pelo mercado de trabalho. Contudo, coadunamos com a perspectiva de que tais representações e discursos só tem a chance de serem ressignificados se contrastados com contradiscursos provenientes da Universidade Pública, como no caso entre parcerias entre universidades e secretarias de educação (El Kadri, 2022).

Essas narrativas consolidaram-se como o contexto de influência e textos no

ciclo de políticas, funcionando como exemplos concretos que moldaram o discurso das entrevistadas e fortaleceram a percepção de que a implementação de uma Escola Bilíngue Pública em Ibiporã/PR seria uma resposta inovadora às demandas educacionais e ao desenvolvimento local.

A associação entre Educação Bilíngue e acesso ampliado ao mercado de trabalho, evidenciada em diversas reportagens, contribuiu para legitimar a iniciativa, promovendo-a como uma estratégia capaz de preparar os estudantes para desafios globais e para uma inserção profissional mais qualificada. Assim, a influência exercida por essas narrativas midiáticas não apenas contextualiza o debate, mas também baliza o discurso político e pedagógico que fundamenta o projeto em Ibiporã/PR.

A Universidade Estadual de Londrina (UEL) também se destacou como parte do contexto de influência no ciclo de políticas ao desempenhar um papel central no projeto de implementação da Escola Bilíngue Pública de Ibiporã/PR, trazendo um contradiscurso.

A UEL, por meio de sua Fundação de Apoio ao Desenvolvimento (FAUEL), não apenas contribuiu para a formação de professores e elaboração do currículo, mas também incorporou ao projeto um discurso crítico sobre Educação Bi/Multilíngue (El Kadri, 2022), alinhado às perspectivas acadêmicas contemporâneas e aos discursos trazidos pela literatura acadêmica da época, principalmente amparada nos textos de Megale e Liberali (2021), pesquisadoras que já defendiam perspectivas outras para a Educação Bi/Multilíngue.

Esse discurso, fundamentado em uma visão heteroglóssica, crítica e intercultural, enfatiza o uso das línguas como práticas sociais dinâmicas, reconhecendo a diversidade linguística e cultural como elementos centrais do processo educativo (Liberali, Megale e Vieira, 2022).

Com o reflexo no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, a abordagem rejeita uma visão monoglóssica e mercadológica da Educação Bilíngue, defendendo um modelo que valoriza a integração de saberes, a formação cidadã e a construção de uma consciência crítica nos estudantes.

Assim, a UEL influenciou diretamente a concepção da escola ao trazer uma perspectiva acadêmica com viés crítico, buscando forjar discursos de propósito de uma Educação Bi/Multilíngue que vá além da mera aquisição linguística, promovendo interculturalidade e justiça social.

A oferta do curso de extensão “Formação em Educação Bilíngue crítica”, pela

Universidade Estadual de Londrina (UEL), e que reúne, desde 2020, diversos pesquisadores vinculados a diversas universidades no país e no exterior e que defendem uma visão de Educação Bi/Multilíngue para além da visão instrumental, influenciou fortemente na implementação da escola, já que a Secretaria Municipal de Ibiporã/PR iniciou essa parceria ao inscrever seus professores no referido curso.

O discurso de influência do meio acadêmico advindo desse curso e da literatura disponível à época da vertente de uma Educação Bi/Multilíngue que buscava se afastar da política neoliberal modelou os discursos para a criação do currículo, de um portfólio bilíngue, das formações oferecidas e do próprio PPP da escola. A vertente da interculturalidade crítica, da decolonialidade e de discursos sobre o ensino de línguas advindos da Linguística Aplicada Crítica foram os referenciais escolhidos para orientar este trabalho.

Estudos e iniciativas que tensionam a hegemonia de modelos de Educação Bilíngue pautados por interesses de mercado e por uma abordagem monoglóssica e instrumental da linguagem exerceram influência significativa na formulação dos discursos que sustentaram a implementação da Escola Pública bilíngue de Ibiporã/PR.

El Kadri, Saviolli e Santos (2022) propõem um afastamento de discursos neutros e normativos ao explorar o Letramento Racial Crítico (LRC) como uma possibilidade para práticas pedagógicas antirracistas desde a educação infantil bilíngue. Essas autoras propõem, a partir de uma análise do material didático *Global Kids*, que a escolha intencional de narrativas que representem positivamente protagonistas negras pode contribuir para uma formação crítica e inclusiva, alinhada a uma proposta de bilinguismo socialmente comprometido.

Megale, El Kadri e Saviolli (2023) evidenciam a articulação entre uma educação bi/multilíngue crítica e os conceitos freirianos de "inédito viável", mostrando como a construção de práticas pedagógicas interculturais pode emergir como resposta às desigualdades educacionais e à lógica neoliberal dominante. Essas autoras defendem uma educação que reconheça e valorize a pluralidade cultural e linguística, superando o daltonismo cultural<sup>27</sup> ainda presente em muitas escolas públicas.

---

<sup>27</sup> A expressão *daltonismo cultural*, conforme proposta por Stoer e Cortesão (1999) e retomada por Megale e Liberali (2021), refere-se à dificuldade coletiva de perceber e valorizar a diversidade cultural, mesmo quando há aparente abertura para o outro. Trata-se de uma metáfora que denuncia a redução da sensibilidade às múltiplas tonalidades culturais existentes no mundo, contribuindo para a manutenção de uma lógica monocultural, especialmente no âmbito escolar.

El Kadri, Saviolli e Molinari (2022), revelam o fortalecimento de uma rede de pesquisadores e professores resultante da experiência com o curso de extensão “Formação em Educação Bi/Multilíngue” que vêm construindo coletivamente novos sentidos para a Educação Bi/Multilíngue no Brasil. As autoras articulam teoria e prática, reforçando a importância da formação docente contínua como instrumento de transformação pedagógica e política, apontando para uma Educação Bi/Multilíngue que se enraíza nos contextos locais e nas demandas reais da comunidade escolar.

Esses estudos, ao dialogarem com perspectivas decoloniais, críticas e interculturais, contribuíram para forjar um discurso de resistência frente à lógica dominante da Educação Bi/Multilíngue elitizada, consolidando-se como importantes vetores no contexto de influência que sustentou a implementação do projeto em Ibiporã. Dessa forma, a Escola Bilíngue Pública de Ibiporã/PR emerge como resposta política e ética a um cenário educacional marcado por desigualdades históricas.

A implementação da Escola Bilíngue Pública de Ibiporã/PR exemplifica a interação dinâmica entre os contextos de influência e de produção de texto no ciclo de políticas.

É possível compreender como forças mercadológicas, normativas institucionais, contribuições acadêmicas e discursos midiáticos se articularam para moldar o projeto, através da análise desses contextos, evidenciando as complexidades e tensões envolvidas na concepção e execução desta política pública. Assim, na próxima seção, trago as representações de professores e os discursos aos quais se alinham como forma de olhar para o contexto da prática.

#### 4.2 O CONTEXTO DE PRÁTICA

Nesta etapa da análise, adentra-se o contexto da prática, que para Bowe et al. (1992), é compreendido como o espaço em que as políticas públicas educacionais deixam de ser apenas diretrizes abstratas para se concretizarem nas ações, decisões e interações cotidianas das instituições escolares.

É nesse contexto que os sujeitos envolvidos, as professoras, coordenadoras e diretora, interpretam, negociam e, muitas vezes, reconfiguram as políticas de acordo com suas realidades locais, valores e experiências.

Assim, longe de serem meros executores de textos políticos, essas profissionais atuam como agentes ativos na produção de sentidos para a política

educacional, sendo capazes de transformar e ressignificar suas diretrizes a partir das demandas e condições concretas vivenciadas na escola.

#### 4.2.1 Motivações

No que tange às motivações na participação do projeto da Escola Bilíngue Pública de Ibiporã/PR, inicialmente, é possível observar que as entrevistadas se dividem mencionando aspectos pessoais e profissionais, convergindo para a valorização do projeto como uma inovação educacional.

Enquanto algumas se sentiram atraídas pela oportunidade de aprender e ensinar inglês em um ambiente pioneiro (Camila e Priscila), outras encontraram no projeto uma forma de alinhar suas práticas pedagógicas com demandas contemporâneas (Thalita e Luana). Além disso, o apoio dos colegas e as formações oferecidas pela escola fortaleceram o compromisso com a implementação da escola bilíngue (Rosana e Clara).

Diversas são as motivações de professores para se engajarem na proposta. Uma das motivações que aparece na fala das professoras é a consciência da importância da língua adicional na atualidade (Rosana) e próprio potencial desafiador e inovador do projeto (Alice e Camila).

Outras, ainda mencionam seu caráter de inovação por propor o ensino bilíngue dentro do contexto da escola pública (Clara e Luana), o que para algumas das participantes, do mesmo modo, gerou curiosidade sobre como seria o funcionamento da escola e o processo de aprendizagem das crianças em contraste com outras experiências já vividas em Escolas Bilíngues privadas (Priscila e Giovana).

Algumas das participantes da pesquisa também elencam como motivação o avanço do *status* da língua inglesa dentro da escola (Paula, Thalita) que até o momento anterior à implementação do projeto, e assim como as outras escolas públicas da cidade, era trabalhada apenas à partir do primeiro ano do fundamental como uma disciplina isolada, fator que, na concepção de algumas entrevistadas, a Escola Bilíngue Pública gerou mais visibilidade para à área da língua inglesa juntamente com o aumento do senso de relevância para com suas respectivas profissões. (Thalita).

Outra motivação também se deu pela confiança no trabalho de quem estava à frente na coordenação do projeto (Rosana). Há motivações também atreladas à

relação com crianças, como por exemplo, a relação com a neta que vive no exterior. (Rosana).

Bom, pessoal, é uma área que sempre me interessou. Eu tenho um histórico de, de com a língua inglesa, assim, de achar isso muito, **sempre achei muito importante, sempre priorizei na minha vida pessoal, não a aprendizagem em mim, mas eu sempre julguei isso muito importante, que as pessoas soubessem, tivessem a habilidade de falar em outro idioma que não seja um único, um único idioma.** Quando essa proposta veio para o município, para mim foi uma assim. Não é uma coisa que eu nem pensei duas vezes. Eu falei eu vou, claro que vou fazer isso. É uma coisa que eu gosto, né? Então sempre gostei. E profissionalmente, eu também. Eu não. **Eu gosto de desafios, gosto de coisas diferentes. Gosto de aprender coisas diferentes. E isso veio junto com o fato de eu ter uma neta que nasceu em outro país. Então isso juntou tudo. Mas também tinha um vínculo de já conhecer a Michele. Em outras oportunidades,** a Michele já foi professora da minha filha. Então, quando eu vi que ela ia ali e aquilo me deu segurança, **mesmo que a língua para mim fosse uma insegurança, o resto eu estava me sentindo segura.** Então foi isso. Eu, para mim, eu viria de qualquer jeito. Inicialmente eu achei que era como professora da escola, né? Mas aí surgiu o convite para coordenação e eu acabei topando. (Rosana)

**Olha, eu sempre acreditei que seria possível, porque dentro da educação infantil, já há 12 anos, sempre vi as crianças trazendo algo.** Eles encontravam no YouTube uma musiquinha, alguma coisa assim. **Meu filho também, desde pequenininho, tenho um filho de sete anos e ele sempre teve bastante curiosidade quanto a isso.** Então ele sempre usava uma coisa ou outra. Então, **no berçário dois, as crianças falavam muitas cores em inglês e tudo mais. Em casa eu via na minha, minha turma sempre vi também.** (Alice)

Eu sou formada em inglês e quando me ofereceram, quando falaram dessa escola bilíngue, foi assim, **uma coisa inovadora.** (Camila)

**Eu vou ter que saber falar muito bem o inglês e eu não sabia. Eu não sei falar inglês, não sei falar nada de inglês. Aí tá. Aí depois, assim, eles foram amadurecendo mais essa ideia e a, uma pessoa da própria secretaria mesmo e pediu para conversar comigo. E né, a gente conversando assim, ela me ligou algumas vezes e tal. E sabe quando você acaba pensando: "Ah, por que não, né?",** assim, ela me explicou melhor daí. Ela falou que não, que não precisaria falar inglês assim, e que seria para a língua portuguesa mesmo, né? Assim que é, seria tranquilo, né, que estaria com pessoas que eu conhecia. Ela me deu alguns nomes assim. **Aí fizemos o curso, o curso intensivo lá do Bilíngue e assim, nossa, foi assim, clareou minha mente porque não fazia ideia de como que era uma escola bilíngue, como que ainda mais pública, né?** (Clara)

**Eu acredito no ensino público de qualidade. Eu acho desafiador, mas eu acredito que temos que investir para termos uma educação de qualidade.** E daí, no ano de 2021 eu recebi o convite pelo secretário de Educação para assumir essa função, diante desse desafio de implantar o ensino bilíngue. **Eu até questioneei ele, se ele sabia da grandiosidade, né, assim, porque não é simplesmente um professor para o ensino bilíngue, é a equipe toda, né, que tem, que tem que estar preparada para abraçar a ideia.** E daí, tanto é que eu trabalhei primeiramente na assessoria para implementação da escola, mas em todo momento eu ficava naquela expectativa que eu queria estar aqui dentro. E daí, enfim, diante dessa falta de professores, tudo, eu acabei pedindo antes do fim do ano passado que eu gostaria de vir para cá. (Luana)

Eu queria muito desde o princípio. Quando eu fiquei sabendo da ideia do neto do projeto bilíngue, porque a gente já vem do nosso contexto da educação superior. **Então a gente que faz Letras, nós temos essa convicção de que tudo é possível, que a gente consegue ensinar também. Durante um bom tempo eu estudava sobre crianças, né? O ensino de inglês para crianças. Então, isso me motivava cada vez mais a fazer acontecer. Porque uma das coisas que talvez colaborem para que não aconteça em outros contextos de ensino daqui, seja aquelas aulas de 01h ou até de duas horas, mais uma vez na semana.** Entende? O pouco tempo que as crianças têm e a gente sabe que a gente tenta caprichar no nosso trabalho. A gente tenta fazer o nosso melhor e às vezes a gente não colhe os resultados. **E aqui, no contexto de Ibiporã, durante muito tempo nós do inglês sofríamos muito por sermos de uma disciplina específica, assim como os professores de educação Física e os de artes, né? Mas a gente, principalmente porque o nosso foi muito tarde, né, que foi iniciada as aulas de inglês em Ibiporã. Então, para a gente era muito difícil. Muitos professores não davam bola para a nossa disciplina. Para eles, era como se você só ensinasse os nomes dos animais e aquilo ali qualquer um dá conta.** (Thalita)

**Primeiro porque é uma inovação, né? A primeira do Paraná, então, a gente queria, né? Eu queria participar disso pra ver como é, né? Não sabia como funcionava o ensino bilíngue e fiz o curso pra saber como funcionava.** (Priscila)

**Curiosidade. Porque assim eu trabalhei em Londrina, eu trabalhei, até falei na entrevista para entrar aqui. Foi assim, por curiosidade mesmo e aceitei e eles me convidando. Foi um desafio, uma coisa nova para mim que eu nunca tive essa e essa oportunidade de trabalhar numa escola bilíngue e ter esse contato maior com o inglês.** (Giovana)

**A única motivação era porque seria ensinado o inglês, que não é contemplado no currículo da educação infantil em nenhuma, nenhuma área, nenhuma competência, simplesmente começa do primeiro ano para frente.** (Paula).

Os excertos das professoras revelam motivações atreladas ao discurso que refletem o contexto de prática da ACP de Ball (1994), que se refere à implementação de políticas educacionais no ambiente local, moldadas por interpretações e experiências individuais. As representações das professoras evocam diversos discursos sobre a Educação Bi/Multilíngue. A motivação em participar esta pautada no fato da proposta ser vista como inovadora (Camila e Priscila).

O discurso da inovação (Priscila) presente no contexto de prática nos parece que foram moldadas pelo discurso da mídia, que tem representado um contexto de influência e de produção de texto sobre o que seja essa Escola Bilíngue Pública: conforme demonstrado, geralmente representando-a como algo inovador e transformador simplesmente por ser bilíngue.

Outro discurso que ecoa nas representações das professoras é o discurso da Escola Bilíngue como sendo o local de aprendizagem de língua inglesa de “sucesso”

(Thalita). Paula, por exemplo, enfatizou seu entusiasmo pela inclusão do inglês na educação infantil, algo inédito no currículo tradicional, o que a motivou a integrar a equipe. Thalita também ressaltou o potencial da Escola Bilíngue Pública em ser um exemplo de sucesso no aprendizado de língua inglesa e que representava uma oportunidade única de aplicação prática e aprofundamento nessa área de estudo, valorizando os profissionais da área de língua inglesa.

Thalita ainda expressa sua insatisfação com o modelo tradicional de ensino de inglês e o desejo de criar um ambiente inovador e significativo para a aprendizagem dessa língua. Clara, por sua vez, mostrou-se aberta ao novo, mesmo sem dominar a língua inglesa, demonstrando que também representava essa escola como sendo uma escola onde o aprendizado de língua inglesa teria sucesso. Essas representações refletem também o discurso da mídia, que tradicionalmente enxerga as Escolas Bilíngues como espaços de excelência no ensino de línguas.

Como aponta Marcelino (2009), o bilinguismo no Brasil tem sido frequentemente associado à ideia de prestígio e sucesso educacional, construído socialmente por meio de uma valorização excessiva da língua inglesa, vista como essencial para a inserção em mercados globais e para a formação de um cidadão competitivo. Esse contexto amplia as expectativas em torno de escolas bilíngues, reforçando a percepção de que são espaços destinados à promoção de um ensino de alto nível.

Ao considerar os discursos mobilizados pelas professoras no contexto de prática, é possível relacioná-los às categorias propostas por Fortes (2016; 2017), especialmente ao discurso institucional e ao discurso midiático. Como aponta a autora, esses discursos constroem representações idealizadas da Escola Bilíngue, associando-a a excelência, inovação e sucesso, ao mesmo tempo em que silenciam desafios e lacunas estruturais dessa modalidade de ensino. As falas que destacam a escola como espaço inovador e de valorização do inglês refletem, portanto, sentidos já legitimados socialmente, que reforçam a chamada “vantagem bilíngue”.

Fortes (2017) destaca que esses discursos circulam amplamente e acabam moldando as percepções e expectativas dos próprios profissionais, que muitas vezes internalizam como se fossem suas representações.

Desse modo, as motivações das participantes não se constituem apenas por experiências pessoais, mas também pelo atravessamento de discursos hegemônicos

que conferem prestígio e desejabilidade à proposta bilíngue, sobretudo quando vinculada ao ensino da língua inglesa em escolas públicas.

Outra representação em relação à motivação é baseada em experiências individuais e ecoam o discurso também muito veiculado pela mídia de que “quanto mais cedo melhor” (Alice). Professoras justificam seu interesse por acreditarem que crianças conseguem fazer isso muito facilmente. Alice, por exemplo, foi motivada pelo interesse de seu filho pequeno pelo inglês e por ver as crianças utilizando termos em inglês espontaneamente.

As representações também ecoam a escola sendo representada como algo desafiador (Giovana, Luana, Rosana) e atrelado ao desenvolvimento profissional. Algumas professoras associam o desafio ao fato de poderem aprender e se desenvolver profissionalmente.

As professoras percebem e reinterpretam a Educação Bi/Multilíngue na prática, baseada em suas observações e experiências de vida. O discurso midiático da inovação, do desafio, do “quanto mais cedo melhor” e da ser uma escola onde o ensino de inglês tem “sucesso” predominam no imaginário das professoras. O discurso acadêmico, presente no curso de formação de professores, na literatura da área e no PPP da escola pouca ecoam nos discursos das professoras.

As motivações iniciais não dialogam com o discurso de pesquisadores sobre a Educação Bi/Multilíngue como um espaço de emancipação e construção de sentido. Para Freire (1970), a educação é um ato político, e o educador, em seu papel mediador, possui a capacidade de transformar realidades sociais por meio do diálogo e da conscientização.

No contexto da Escola Bilíngue Pública de Ibiporã/PR, essa visão freiriana é inexistente nas narrativas das participantes (mesmo que o discurso acadêmico da formação e do material tragam essa perspectiva), que enxergam na proposta bilíngue mais um meio de ensino das duas línguas.

A literatura da área tem apontado a Educação Bi/Multilíngue como sendo algo muito além de um caminho para ampliar as possibilidades de seus alunos, particularmente em relação ao acesso à língua inglesa e às oportunidades que ela proporciona.

El Kadri, Passoni e Megale (2023) defendem que a proposta da Educação Bi/Multilíngue deveria ir além do simples aprendizado da língua inglesa, promovendo uma ampliação dos horizontes culturais, sociais e políticos dos estudantes. Entretanto,

esse potencial transformador não se reflete de forma evidente nas motivações expressas pelas professoras, que parecem mais alinhadas aos discursos midiáticos do que aos referenciais acadêmicos. Para as autoras, a função de uma Escola Bi/Multilíngue, especialmente no contexto público, é fomentar aprendizagens que possibilitem novas formas de engajamento e participação em um mundo cada vez mais plural e desigual.

Essa abordagem transcende uma concepção meramente instrumental do aprendizado linguístico, destacando que, embora o desenvolvimento de práticas linguísticas complexas seja um elemento essencial, a Educação Bi/Multilíngue também busca incorporar outras narrativas, favorecendo a emergência de novas maneiras de compreender e interagir com o mundo.

Engajadas ao projeto, as professoras demonstraram percepção pouco clara sobre o potencial da Educação Bi/Multilíngue como ferramenta de empoderamento. Nota-se, nesse sentido, que o discurso científico sobre bilinguismo e Educação Bi/Multilíngue, ancorado na produção acadêmica que busca compreender os processos cognitivos, linguísticos e educacionais envolvidos na aprendizagem de mais de uma língua (Fortes, 2017), aparece de forma limitada nas representações das participantes.

Os excertos também mostram como as entrevistadas internalizam e adaptam os objetivos das políticas públicas bilíngues no contexto de prática da abordagem do ciclo de políticas (Ball, 1994), transpassadas pelo discurso midiático (Fortes, 2017).

No caso da Escola Bilíngue Pública de Ibiporã/PR, o contexto de influência é marcado por narrativas midiáticas que promovem a Educação Bi/Multilíngue como inovadora e transformadora, destacando o prestígio associado à inclusão da língua inglesa. Esse discurso influencia diretamente as percepções e motivações das professoras, que, ao incorporarem essas ideias no contexto de prática, reforçam representações alinhadas à visão midiática.

A perspectiva do ciclo de políticas (Bowe et al., 1992; Mainardes, 2006) compreende como as participantes reconstróem a política educacional bilíngue, apresentando novos significados a partir de suas experiências e práticas locais e como ecoam os discursos que são mais visualizados com frequência.

A análise das motivações das professoras evidencia a complexidade da rede de discursos que circulam e demonstram como o discurso da mídia acaba sendo um

discurso mais fortemente incorporado do que os referenciais acadêmicos, influenciando as interpretações e ações no âmbito escolar.

Segundo Bowe et al. (1992), o contexto de influência desempenha um papel crucial na maneira como as políticas educacionais são concebidas e promovidas. No caso da Escola Bilíngue Pública de Ibiporã/PR, as narrativas midiáticas destacam a proposta como inovadora, associando-a ao prestígio social e ao sucesso educacional por incluir a língua inglesa, reforçando a valorização instrumental da Educação Bi/Multilíngue. Esse discurso, amplamente disseminado, impacta diretamente as percepções e motivações das professoras, moldando suas interpretações da política no momento de sua implementação, ou seja, no contexto de prática.

#### 4.2.2 Expectativas

De modo geral, as perspectivas variam, destacando tanto satisfações quanto frustrações, que refletem a complexidade do projeto.

Os aspectos mencionados pelas entrevistadas acabam se agrupando em duas grandes questões: as expectativas atingidas – geralmente relacionadas ao uso da língua pelos alunos – e as não atingidas – geralmente relacionadas à estrutura física e recursos da escola ou ainda na integração entre os professores.

Em relação às expectativas atingidas, as professoras representam o desenvolvimento linguístico dos alunos como sendo algo que foi esperado e que conseguem ver a concretização.

Por exemplo, uma das professoras enfatiza as expectativas sobre a área pedagógica e de desenvolvimento das crianças (Camila) e a maior parte das participantes alega que suas expectativas iniciais foram e estão sendo atingidas no decorrer do processo de implementação (Thalita, Priscila, Laura, Luana, Giovana e Alice).

Outra, descreve que o desenvolvimento nas duas línguas está sendo visto como um processo natural (Laura) e que o alto nível de língua inglesa das crianças juntamente com avanço notável nos conteúdos também pode ser facilmente identificado (Thalita). Além disso, uma participante (Camila) ainda menciona que a participação dos responsáveis na vida escolar das crianças também é uma expectativa atingida.

**Com certeza. Essas expectativas, sim.** Eu quando eu entrei, eu entrei aqui um pouco atrasada, porque eu tive alguns problemas de saúde do ano passado para cá. Então eu entrei aqui em março, fui convidada para voltar. Eu era de outra escola e quando eu retornei da minha licença, do meu atestado, eles me convidaram para vir aqui direto. E assim, **quando eu cheguei, eu não sabia o que eu ia encontrar, porque até como eu falei para as meninas, né, pra diretora, para coordenadora, quando eu entrei, a gente se questionava se a escola bilíngue estava dando certo, porque lá na outra escola a gente não via assim postagens no Instagram ou gente comentando. A gente não sabia de nada do que estava acontecendo aqui.** Então, muitas vezes chegava alguém e falava assim: “Gente, aí alguém tá sabendo se a escola bilíngue deu certo?” E todo mundo se olhava e falava assim: “Não, a gente não sabe”. E ficava naquilo. A gente não sabia o que estava acontecendo aqui, se estava indo bem ou não. Estava dando certo. **Então, assim, quando eu entrei aqui, eu tinha muito essa curiosidade.** Agora eu vou saber se está acontecendo mesmo ou não. **Eu tenho que dizer que eu fiquei impressionada pelo nível de inglês das crianças, porque daí eu entrei num segundo aninho e eles foram o primeiro ano do ano passado.** A primeira vez que eles tiveram inglês foi ano passado. Então, assim, **eu não esperava que eles tivessem um nível tão bom quanto eles tinham. Eu achei muito bom.** E aí não, né? Inevitável. **A gente começa a fazer comparação do nosso contexto anterior, né? Olha, estão bem assim talvez por essa imersão mesmo do inglês que eles tenham aqui, né?** Porque por mais que você tente em outras escolas, olha, gente, tem como a gente falar “good morning”? Os professores não concordam com isso. Eles não. Você tá doida? Não, entendeu? É bom dia e tal. Não, não presto muita atenção nisso. **Mas como o projeto, ele visa aprender a segunda língua, então todo mundo está colaborando para o mesmo objetivo.** É muito mais fácil, nesse sentido, de você apresentar coisas novas para as crianças em inglês, de você cantar uma música em inglês e ninguém te olhar virando os olhos. Você tá entendendo? **Então, isso. E eu acredito que foi isso até que eu me impressionei, porque eu olhava as crianças, eu falava assim gente, que escola é essa, entendeu? Porque de um ano, em um ano de bilíngue, eles avançaram muito.** (Thalita)

**Muito. Ontem nós tivemos uma reunião de pais aqui na escola e os pais só elogios,** só falando muito bem do nosso projeto. **É claro que não foi do dia para a noite. Nós estamos indo para dois anos, mas os objetivos estão sendo alcançados a curto prazo, a longo prazo, mas os curtos prazos já foram alcançados bastante.** (Priscila)

**Estão sendo, estão sendo. Porque na educação infantil que o bilíngue realmente acontece, se inicia lá, a gente consegue ver a interação entre as duas línguas e para as crianças é um processo natural.** Realmente é um processo natural. **Antes de entrar aqui, eu não tinha expectativa porque era novo pra mim, então eu vim realmente para conhecer e viver, e experiência mesmo e minhas expectativas. assim, o que eu aprendi sobre tenho aprendido, eu vejo que acontece mesmo.** (Laura)

Ah, eu penso o seguinte, que para estarmos no segundo ano de implementação, **estamos indo bem diante de alguns desafios.** Por exemplo, alguns professores com atestado, né? Que são **situações de escolas regulares que a gente está vivenciando aqui também.** Então, eu acredito que, que estamos indo muito bem diante de, dos desafios que estamos enfrentando, tipo esses de professores com atestado, dessa troca de professores, né? De alunos que acabaram ficando ano passado e mais de um mês sem o professor do ensino bilíngue. **Então eu acredito que eles estão indo muito bem. Diante dessa, vamos dizer, dessa falta de professores.** (Luana)

Está sendo. **Está sendo. Porque me motivou a ir em busca de inglês para mim. Para me aperfeiçoar, para me aprofundar. Eu estou fazendo o curso com a que a Michele que a prefeitura está ofertando agora.** Meu marido conhece um pouco de, sabe um pouco de inglês, então às vezes a gente acaba, ele acaba falando como a minha filha já fez curso também, então ele ali dentro, a gente acaba. Algumas coisas, a gente acaba falando em inglês. **O meu pequenininho de quatro anos canta algumas músicas em inglês, do jeitinho dele, mas ele canta.** Então assim tá, está sendo bom porque a gente está começando a treinar em casa, porque **o meu marido fez curso de inglês, a minha filha fez curso. Então a gente acaba meio que interagindo** com algumas, algumas coisas, mas pouca coisa assim. O básico mesmo. (Giovana)

**Em relação ao pedagógico, que quando a gente veio para cá, como para a gente, escola bilíngue sempre foi coisa de escola particular, você ia ter a diferença da comunidade, da questão socioeconômica, porque tem diferença.** Os pais da escola particular estimulam muito mais os alunos do que os da pública. E deu super certo, **porque a gente já vê muita diferença das crianças.** Ano passado foi mais ou menos que era primeiro ano que tinha gente que nunca teve contato com inglês. Os pais ainda tinham um pouco de pé atrás. Agora tá assim muito, muito, muito bom. Tanto que nós já comentamos no outro curso que eu tenho alunos que já falam em inglês não tem mais aquele medo de falar. **Eles já estão mais confortáveis com a situação toda da escola, com a proposta da escola. Isso foi uma expectativa que eu tinha. Eu tinha um pouco de receio, assim como que eu vou ensinar inglês e português para as crianças? Será que eles não vão confundir? Mas não aconteceu.** Graças a Deus deu muito certo. (Camila)

Os excertos evidenciam assim, representações sobre o que esperavam e se suas expectativas foram atingidas. A entrevistada Thalita demonstrou curiosidade em saber se o projeto estaria “dando certo” ou não, mas não apresentou muitas expectativas iniciais sobre o programa. Sua visão, contudo, continua a enfatizar que o objetivo do projeto seria o aprendizado de uma segunda língua.

Essa representação pode estar fortemente marcada na fala de Thalita porque ela se juntou ao projeto após o seu início, podendo não ter participado de toda a discussão de construção da proposta durante o curso. Verdadeiramente, o foco da proposta bilíngue é o desenvolvimento de conteúdos disciplinas e a competências em ambas as línguas, português e inglês, de forma integrada e equitativa.

A resposta da participante Priscila, embora inicialmente direcionada à questão das expectativas, acabou por revelar suas representações pessoais de sucesso em vez de uma análise direta de suas expectativas. O fato sugere que sua visão do programa está mais ancorada nos resultados observados do que em expectativas estabelecidas anteriormente, destacando que as expectativas dos pais e

responsáveis foram atingidas, conforme evidenciado pelos elogios e feedbacks positivos recebidos em reuniões escolares.

A entrevistada Laura destaca como aspecto principal de suas expectativas o uso da língua inglesa pelos alunos. Para ela, essa aplicação prática no dia a dia escolar parece ser um marcador de sucesso da Educação Bi/Multilíngue.

Luana, por sua vez, afirma que suas expectativas foram atingidas, mesmo reconhecendo a falta de professores como uma limitação significativa. Sua percepção positiva destaca a resiliência e o esforço coletivo dos profissionais envolvidos, além da capacidade do programa de atingir seus objetivos educacionais mesmo em condições adversas. A fala de Luana evidencia um equilíbrio entre a valorização do progresso alcançado e o reconhecimento dos desafios enfrentados, como a ausência de professores e a necessidade de adaptações frente a essas dificuldades.

Giovana destaca que suas expectativas foram atendidas, especialmente em relação à interação em inglês e ao progresso dos professores que estão participando dos cursos de formação em língua inglesa. Ela enfatiza que o programa a motivou pessoalmente a buscar aperfeiçoamento na língua, demonstrando comprometimento com o aprendizado ao participar do curso de inglês oferecido pela prefeitura de Ibiporã/PR para os professores da escola. Além disso, sua perspectiva positiva é reforçada pela interação em casa, onde o interesse pela língua inglesa se manifesta na família, envolvendo o marido e o filho, o que evidencia a influência do programa em seu contexto pessoal e profissional.

Camila avalia que suas expectativas pedagógicas foram amplamente atingidas, especialmente no que se refere ao uso do inglês pelos alunos, destacando o sucesso do programa nesse aspecto. Ela menciona que os alunos demonstraram um progresso significativo, superando barreiras iniciais, como o medo de falar inglês, e que estão agora mais confortáveis com a proposta bilíngue da escola. Isso confirma sua expectativa de que a introdução do inglês seria bem-sucedida, mesmo em um contexto público, onde o estímulo dos pais tende a ser menor em comparação com escolas particulares.

Alice enfatizou que suas expectativas foram atendidas, especialmente no que diz respeito ao uso do inglês pelos alunos. Ela destacou como as crianças utilizam a língua inglesa de forma natural e integrada às atividades diárias, o que reflete o impacto positivo da implementação do programa. Para Alice, o uso espontâneo do inglês pelos alunos, tanto durante as aulas quanto nas interações rotineiras,

demonstra o sucesso do programa em promover um ambiente de aprendizagem bilíngue ativo e engajador.

Além disso, ela ressaltou a importância do reforço positivo nas situações em que os alunos usam o inglês, seja misturando as línguas ou respondendo em inglês durante as aulas ministradas em L1. Essa abordagem não apenas valida o esforço das crianças, mas também contribui para ampliar o repertório linguístico e a confiança no uso da segunda língua. Alice observa com satisfação como os alunos reagem positivamente ao reconhecimento de seu progresso, evidenciado por momentos de realização pessoal, como quando conseguem se expressar em inglês.

**Sim. Foram atingidas. No dia a dia, as crianças fazem um uso assim tão natural da segunda língua. Eles misturam principalmente na minha aula, que é em L1, eles misturam e a gente dá um reforço positivo.** A gente faz, coloca, inclui, também tem lista de palavras, alguma coisa assim que a gente está fazendo. **E se eles dão retorno na segunda língua, a gente agrega ali no que a gente está fazendo.** Eles usam muito durante a rotina, então às vezes eles já pedem alguma coisa em inglês. A gente dá um retorno para eles. Quando dá no inglês, eles já acendem aquela luzinha: "ai, consegui". **Então, eu acho que isso de ampliar o repertório é super válido e a gente vê esse resultado dia após dia.** (Alice)

As falas das participantes revelam um panorama diversificado de expectativas e avaliações sobre a proposta de Educação Bi/Multilíngue. De um lado, há percepções positivas, especialmente em relação ao uso do inglês pelos alunos e ao empenho dos professores na formação continuada. Por outro lado, surgem críticas relativas à estrutura física e à integração curricular.

Essa dualidade reflete a complexidade do contexto da prática, conforme abordado no ciclo de políticas de Ball (1994), Bowe et al. (1992) e Mainardes (2006), que enfatizam como as políticas educacionais são reinterpretadas e adaptadas no nível local pelas práticas e percepções dos agentes envolvidos.

Essas representações das professoras sobre o uso do inglês na escola se alinham com a visão que elas têm do que é esperado de uma Escola Bilíngue: elas esperavam que o foco fosse no desenvolvimento linguístico na língua adicional e reconhecem essa evolução, atingindo, assim, suas expectativas.

As falas das participantes indicam que suas representações sociais sobre o ensino bilíngue estão profundamente enraizadas em suas expectativas iniciais e nas experiências vivenciadas. De acordo com Moscovici (2000), as representações sociais são construções coletivas que orientam a percepção e a interpretação da realidade, moldando crenças, atitudes e comportamentos.

Nesse sentido, a análise das falas das participantes revela como suas representações sociais influenciam suas expectativas, práticas e avaliações sobre a proposta de Educação Bi/Multilíngue, evidenciando o papel das interações sociais e do contexto na formação dessas representações.

Em relação às expectativas não atingidas, elas geralmente giram em torno da estrutura física/recursos ou ainda da integração entre as duas línguas. Rosana, por exemplo, enfatiza a questão que havia uma expectativa maior sobre os dois professores (L1 e L2) estarem atuando juntos com maior frequência no conteúdo.

A representação de Rosana faz sentido e é compreensível, já que o ensino bilíngue se iniciou na educação infantil e somente iria progressivamente para as turmas do fundamental (e Rosana, era a coordenadora do fundamental). No momento da coleta, portanto, o fundamental tinha no contraturno aulas de língua inglesa, mas sem a proposta de Educação Bi/Multilíngue com material específico e proposta de ensino de conteúdo por meio do inglês.

Rosana, por exemplo, destacou uma expectativa frustrada quanto à colaboração constante entre os professores de L1 e L2, imaginando que os conteúdos curriculares seriam abordados de forma integrada e colaborativa. Sob a ótica da ACP (Ball, 1994; Bowe et al., 1992; Mainardes, 2006), essas dificuldades refletem o contexto de prática, onde as políticas educacionais, formuladas em níveis superiores, enfrentam barreiras para serem implementadas de forma eficaz em contextos locais.

Além disso, Rosana manifestou insatisfação com a falta de estímulos visuais em inglês na escola, como cartazes e decorações, que poderiam facilitar a imersão na língua. Percebe-se, no entanto, que há uma certa expectativa dos professores em se alinharem ao que conhecem em relação a escolas de idiomas, que tem suas paredes dominadas por materiais prontos encomendados de instituições do exterior.

A formação de professores cujos professores participaram e participam ao longo dos anos, tem enfatizado a necessidade de que a parte “decorativa” da escola seja realizada com a produção dos alunos, como acontece em muitos contextos de Escola Bilíngue.

A sobrecarga de tarefas e a limitação de parcerias dentro da escola também foram destacadas como fatores que dificultaram a concretização das suas expectativas. A entrevistada Rosana também apresenta insatisfações em múltiplos aspectos como a falta de recursos humanos como uma barreira para o pleno desenvolvimento do projeto.

**Ah, eu achei que os professores iam, tipo assim dividir os conteúdos. Conteúdos curriculares.** A professora, por exemplo, daria aula de, vamos pegar Ciências, ela daria um conteúdo em ciências. Aí o outro complementar com outras coisas, com uma experiência, com alguma outra coisa dentro da área, sabe? Porque as professoras fazem isso, elas conversam com as professoras, elas observam o currículo. **Elas observam os conteúdos, elas tentam integrar conteúdo.** A gente tenta fazer uma coisa diferente de uma aula de inglês. Até mais, menos gramatical, mais falado, mais conversado, sabe? É ambientando, tentando ambientar as crianças com a língua. A gente tenta fazer isso. **Uma outra coisa que eu fiquei bastante, que foi uma coisa que ainda é difícil para mim, que é o ambiente da escola. Eu acho que a escola tem pouco estímulo da outra língua, né? E são coisas que eu inicialmente tentei fazer manualmente, mas é humanamente impossível decorar a escola ou colocar muitas coisas pela escola.** De estrutura mesmo, **de estrutura**, de um, de cartazes, de paredes pintadas, de coisas que vão estimular aquela criança em outra língua, né? Eu acho que isso é uma coisa que eu não consegui fazer sozinha. A parceria na escola é pequena para isso, é pouca e eu acho que isso faz muita diferença. (Rosana)

**Olha as minhas expectativas, elas não foram atingidas assim, da forma como eu idealizei no início, tá? Eu idealizava outra coisa. Porque a gente. Porque eu fiz a formação. E na formação você estuda o ideal das coisas.** Mas continuei estudando, continuo. A gente continua em formação. **A gente vem em formação desde o ano de 2021. E aí eu fui. Fui entendendo que não era daquele jeito, que na verdade a gente ia começar do jeito que dava, né?** Nós tivemos muitas perdas no meio do caminho. E é o fato de eu, de mim, como coordenadora pedagógica, não dominar as duas línguas. Acabei me apoiando em outras pessoas. E isso, né, fez com que o trabalho não se desenvolvesse da forma como eu tinha estudado, que era a forma como era pra ser, né? Então, tudo isso fez com que por vários momentos, o que eu idealizei não tivesse sido atingido. Mas a gente vai reconstruindo aquilo que é o ideal e reconstruindo também o ideal, não o ideal, mas o que é possível dentro da realidade que a gente tá. (Rosana)

A participante Clara compartilhou sentimentos semelhantes, especialmente no que diz respeito à estrutura física da escola, mencionando que a expectativa de uma escola reformada e equipada para a proposta de Educação Bi/Multilíngue não se concretizou, deixando o ambiente escolar com uma "cara de escola normal". As dificuldades também se estenderam ao atraso na chegada de materiais didáticos e à falta de livros em inglês na biblioteca, o que afetou a dinâmica do ensino.

**Então, na verdade, assim, a princípio eu tinha muitas expectativas durante o curso, assim, a gente imaginava assim uma coisa muito, muito assim surreal, né? E quando a gente veio para cá, a gente viu o tanto de obstáculo que que tinha, né?** Assim, a estrutura da escola que daí, eu falar por mim assim **eu imaginava que seria a escola seria totalmente reformada**, por exemplo, né? Pelo tamanho do projeto, assim, uma coisa bem ambiciosa. Então eu pensava assim: "Ah, eu acho que vai reformar toda a escola, vai dar uma cara para a escola, né?". Assim, uma logo para a escola, né assim. E assim a gente viu que não deu para fazer assim logo de né? Logo no começo, não é? Ainda estamos assim. **Na verdade ainda tem cara de uma escola normal mesmo** assim, algumas coisinhas que. **Então isso daí foi uma expectativa assim que eu tinha criado que não rolou assim, a princípio, a estrutura da escola especialmente.** E assim a

questão por exemplo, **livros em inglês, eu achava que eles iam dar bastante livro em inglês. Ia ter esse material, né? Ia estar disponível. E não foi bem assim também. As próprias apostilas demoraram a chegar por conta de todo esse processo, né?** Essa burocracia que tem mesmo da gráfica e aí né, de toda da licitação, né, todas essas coisas aí. Então, também demorou ano passado que foi a implementação da apostila. **Demorou a chegar, daí a gente. A gente demorou a começar,** então ficou uma coisa assim. A gente teve que correr muito quando chegou a apostila. Então, assim, a expectativa não foi assim atingida, né? **Por conta dessas, que a gente espera muita coisa também, né? E aí, no fim, não foi bem do jeito que a gente, do jeito que eu imaginei. Aí aos pouquinhos, né, tá indo ainda. Eu vejo assim, que ainda está assim e procurando assim o caminho mesmo, né? Tudo muito novo, entende?** (Clara)

Camila expressa insatisfação com a estrutura física da escola, indicando uma divisão entre as expectativas pedagógicas, que foram atendidas, e as estruturais, que ainda enfrentam limitações. Ela ressalta que promessas feitas no início do projeto, como melhorias físicas e o envio de materiais, não foram cumpridas devido a entraves burocráticos. Apesar dessas dificuldades, Camila reconhece que os avanços pedagógicos, especialmente no aprendizado do inglês, superaram suas expectativas iniciais.

**Para ser bem sincera, algumas não. Porque quando nós viemos para cá, foram prometidas algumas coisas que a gente esbarrou bastante na burocracia. Por exemplo, foi prometido uma escola nova, uma escola nova e ideais novos assim. E a burocracia tem barrado um pouco, por exemplo, e foi combinado no começo do ano passado, sobre as declarações que ia vir da prefeitura, alguns adesivos eu não sei se a Michele comentou uns adesivos que ia colar nas paredes não veio. E por exemplo, o Global, ele veio muito atrasado esse ano, no passado veio atrasado, essas coisas assim, que acaba barrando um pouco e mais expectativas e essas não foram supridas, mas em questão do pedagógico foram todas supridas.** (Camila)

A maioria das participantes, entretanto, destaca que suas expectativas em relação à estrutura disponibilizada não foram atendidas, especialmente no que se refere ao apoio oferecido pela Secretaria de Educação. Essa questão abrange tanto aspectos relacionados ao espaço físico da escola, como observado por Clara e Rosana, quanto à insuficiência de recursos materiais necessários para o pleno desenvolvimento da proposta de Educação Bi/Multilíngue.

Rosana, por exemplo, apontou a ausência de estímulos visuais em inglês, como cartazes, murais e decorações, que poderiam facilitar a imersão na língua. Clara, por sua vez, relatou um atraso considerável na entrega do material didático e a falta de livros em inglês na biblioteca, o que comprometeu a implementação das atividades planejadas.

Além disso, a carência de recursos humanos, como a escassez de professores capacitados, foi vista por Rosana como uma barreira significativa para a concretização dos princípios aprendidos na formação. Esses desafios estruturais evidenciam as dificuldades enfrentadas para alinhar as expectativas pedagógicas à realidade da execução do projeto, refletindo uma discrepância entre o que foi prometido e o que, de fato, foi disponibilizado para a realização das atividades bilíngues.

As representações forjadas pelas expectativas não atingidas estão em grande parte marcadas por um imaginário criado de Escola Bilíngue como uma escola nova, linda, com uma estrutura talvez como as privadas. Imaginamos que esse imaginário tenha sido construído pelas representações geralmente disponíveis de escolas bilíngues do setor privado e pela mídia.

As representações coadunam com o que presenciávamos nas formações: uma idealização da estrutura física, que deixaria de ser regida pelas mesmas regras e dificuldades burocráticas das Escolas Bilíngues Públicas. As representações sobre as expectativas demonstram um imaginário alinhado ao discurso da “escola inovadora”. Aqui, evidencia-se o discurso institucional (Fortes, 2017) que cumpre um papel central na construção da representação das Escolas Bilíngues como instituições sem falhas, como um espaço idealizado (Fortes, 2017).

Esse discurso é produzido e circulado principalmente por materiais publicitários, textos institucionais de escolas e reportagens midiáticas, os quais promovem um ideal de excelência e qualidade incontestáveis, e como pudemos ver na análise das manchetes que fazem parte do contexto de influência e de produção de texto.

Esse descompasso entre expectativas e realidade pode ser interpretado à luz da teoria das representações sociais de Moscovici (2000), que sugere que as expectativas dos indivíduos são moldadas por uma construção idealizada do que o projeto deveria ser frequentemente alimentado por exemplos de escolas privadas de modelo bilíngue, representações da mídia ou ainda pelo pouco repertório das professoras em relação a Educação Bilíngue e em contexto público.

Essa visão idealizada colide com a realidade das limitações estruturais e burocráticas do sistema público de ensino, o que gera frustração e, ao mesmo tempo, uma reconfiguração das expectativas dentro dos limites da realidade local.

Ao aplicar a teoria das representações sociais à análise das falas das participantes, é possível observar que suas expectativas e avaliações sobre a

proposta de Educação Bi/Multilíngue refletem uma construção coletiva e, muitas vezes, idealizada daquilo que uma Escola Bilíngue deveria ser.

As participantes demonstram uma compreensão do projeto baseada em representações sociais adquiridas por meio de exemplos de outras escolas, muitas vezes inspiradas em modelos de instituições privadas e ideais de Ensino Bilíngue, que se distanciam da realidade do contexto público e das limitações materiais e estruturais encontradas.

Nota-se que as participantes internalizaram imagens idealizadas de escolas bilíngues, influenciadas por cursos de formação e mídias, mas que, ao se depararem com a prática, precisam reajustar suas expectativas frente às condições materiais e estruturais do projeto.

Moscovici (2000) argumenta que as representações sociais são construídas a partir de uma combinação de experiências pessoais, influências sociais e coletivas, e são fundamentais para a compreensão de como indivíduos percebem e avaliam novas práticas educacionais.

Os discursos sobre as dificuldades enfrentadas na implementação de práticas bilíngues em um contexto público estão fortemente marcados pela falta de repertório das professoras sobre Educação Bilíngue. Isso porque, a escola possui computador e tela digital em todas as salas; portfolio bilíngue com formação antes da implementação e ao longo do processo e um investimento em assessoria ao projeto por meio da universidade.

Os professores, por estarem atuando pela primeira vez em um contexto bilíngue, não possuem repertório de comparação com outras escolas: o que ouvimos em todos os cursos de formação que participamos com professores de todo o Brasil é que a maioria das Escolas Bilíngues, tanto pública quanto privadas, não possuem material específico, tem poucas oportunidades de formação e quase nenhuma assessoria formativa, o que faz que professores tenham que, sozinhos, realizar seus planejamentos.

Foram possibilitadas à equipe diversas oportunidades de contato, formação e desenvolvimento com outras Escolas Bilíngues Públicas, mas apenas 3 professores da escola se engajaram nesse movimento contínuo de aprendizagem.

As representações idealizadas de uma escola bilíngue como "moderna e bem estruturada", descritas pelas participantes, também dialogam com os desafios

específicos da Educação Bilíngue Pública no Brasil, como abordado por El Kadri, Passoni e Megale (2024).

Argumenta-se que a implementação de propostas de Educação Bi/Multilíngues no sistema público, na maioria das escolas, enfrenta limitações relacionadas à falta de recursos humanos qualificados, infraestrutura e materiais específicos, como apontado pelas entrevistadas. No entanto, essa escola tem sido reconhecida por outras escolas bilíngues públicas como sendo um modelo de práticas pedagógicas e estrutura disponibilizada aos professores.

Essa discrepância reforça a necessidade de um suporte institucional mais sólido em relação à construção de repertório desses professores sobre contextos bilíngues no Brasil e uma necessidade de desafiar os discursos e ideologias do imaginário de que uma Escola Bilíngue é uma escola com recursos ilimitados.

Estes panoramas teóricos evidenciam a complexidade de implementar propostas de Educação Bi/Multilíngues em escolas públicas, ressaltando a necessidade de alinhamento entre objetivos pedagógicos, infraestrutura e formação contínua de professores.

El Kadri, Passoni e Megale (2024) ressaltam a necessidade de políticas públicas que revelem abordagens integradas e soluções coletivas para superar esses desafios no contexto das Escolas Bilíngues. Ainda as mesmas autoras enfatizam a importância e relevância dos diferentes atores no processo de conceber uma escola bilíngue pública, como por exemplo as prefeituras e secretarias de educação que exercem papel primordial em relação aos investimentos.

#### 4.2.3 Definição de Escola Bilíngue

Quando questionadas sobre o que entendem por Escola Bilíngue Pública, as professoras entrevistadas demonstraram dificuldades em oferecer uma definição clara e unificada. Esse processo reflete a complexidade do tema e as diferentes perspectivas que influenciam suas práticas pedagógicas e concepções de ensino.

A análise das respostas revela três grupos principais de representações: as que não definem explicitamente, mas destacam o caráter inovador e desafiador do projeto (Alice e Camila); as que oferecem definições focadas no domínio das línguas envolvidas (Rosana, Priscila, Luana e Thalita); e aquelas que enfatizam o perfil e as oportunidades para os alunos (Thalita e Priscila).

Entre as entrevistadas que não apresentaram uma definição pedagógica clara, encontramos representações marcadas pelo impacto transformador e pela inovação do projeto. Alice, por exemplo, descreve a Escola Bilíngue como um “projeto audacioso” e “um desafio bem grande”, que, mesmo diante de desafios como recursos escassos e a ausência de modelos estabelecidos, tem promovido retornos significativos para o desenvolvimento das crianças. Essa construção reflete uma visão de pioneirismo e constante adaptação às realidades do ensino público.

Seu discurso evidencia um processo de construção ideológica, conforme proposto pela Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2001; Van Dijk, 2008), no qual a escolha de palavras reflete tanto crenças individuais quanto representações coletivas sobre a Educação Bilíngue. O uso dos termos "audacioso" e "desafio" sugere uma narrativa de resistência e superação, destacando as dificuldades enfrentadas em um contexto de poucos recursos.

Camila, por sua vez, define a escola como “revolucionária”, “inovadora”, “coisa nova”, “top 10 do Goiás” associando essas características às mudanças implementadas em parceria com instituições como a Universidade Estadual de Londrina (UEL), que introduzem novas práticas, cursos e reformulações.

Segundo a Análise Crítica do Discurso, esses adjetivos funcionam como estratégias de legitimação discursiva (Van Leeuwen, 2008), na medida em que constroem uma imagem de excelência e transformação social associada a proposta de Educação Bi/Multilíngue.

Além disso, o uso da parceria com a Universidade Estadual de Londrina (UEL) como um elemento de credibilidade reforça o discurso de inovação, conferindo autoridade acadêmica ao projeto.

Dessa forma, a análise das representações das professoras evidencia como suas percepções sobre a escola bilíngue são estruturadas por meio de estratégias discursivas que constroem significados ideológicos e institucionais.

Conforme aponta Fairclough (2001), o discurso não apenas reflete a realidade, mas também a molda, contribuindo para a consolidação de determinadas narrativas sobre o Ensino Bilíngue na escola pública. Assim, ao empregar termos valorativos e metáforas que ressaltam inovação e desafios, as professoras não apenas descrevem suas experiências, mas também produzem e reproduzem significados que influenciam a percepção coletiva sobre a proposta de Educação Bi/Multilíngue.

Então. Para mim, para mim, **a escola bilíngue tem sido, assim, um divisor de águas.** Por quê? **Porque quando perguntam para mim o que a gente faz aqui, todas as pessoas têm a mesma dúvida.** Mas eles aprendem mesmo inglês? Conversam inglês? Conversam do jeito deles. Ah, mas como bebê pode, como o bebê fala? Assim, do jeito deles, eles entendem tudo. **Para mim, eu falo que é uma escola revolucionária, porque como a gente está em parceria com a UEL, direto surgem coisas novas. Por exemplo, tem a questão do LACE, do curso que a gente está fazendo agora,** teve a questão do Pedro, que a gente meio que reformulou algumas datas comemorativas. Então, assim, para mim **é uma coisa inovadora,** inovadora. Eles perguntam o que que a escola bilíngue é para mim e eu falo que é, meu, não tem assim palavra para definir, sabe? Porque para mim foi muito importante. Eu acho muito importante. Tanto que tem a proposta de aumentar as escolas bilíngues. Eu acho assim top dez do Goiás. (Camila)

Olha, eu falo que é um **projeto bem audacioso,** com um retorno das crianças bem grande. E é **um desafio, porque é uma coisa que não tem pronta para a gente se espelhar, para a gente copiar. E é uma tentativa de fazer dar certo com os recursos que a gente tem numa escola pública.** Então, querendo ou não, é **um desafio bem grande.** (Alice)

Essas representações, que associam o bilinguismo e à Educação Bilíngue a transformações institucionais e pedagógicas, ecoam novamente as narrativas frequentemente promovidas pela mídia, que retratam escolas bilíngues como sinônimo de modernidade e sucesso.

Fortes (2017), discute o impacto das representações midiáticas no campo educacional, destacando como essas narrativas influenciam percepções e práticas pedagógicas, reforçando certos sentidos de legitimação do Ensino Bilíngue. A autora aponta que o discurso institucional e midiático frequentemente constrói a escola bilíngue como um espaço de inovação e progresso, associando-a a um modelo educacional superior em relação ao ensino monolíngue.

Essa construção discursiva, para Fortes (2017), contribui para a naturalização da ideia de que o bilinguismo está diretamente relacionado ao sucesso acadêmico e profissional, reforçando a valorização da fluência em inglês como um capital simbólico de prestígio.

Nesse contexto, a mesma autora afirma que professores e gestores acabam internalizando tais discursos e reproduzindo-os em suas falas, mesmo quando encontram desafios estruturais e pedagógicos na implementação da proposta bilíngue.

No caso das professoras entrevistadas, observa-se essa influência no uso de expressões como “revolucionária”, “projeto audacioso”, e “top 10 do Goiás”, que reforçam a ideia de um ensino bilíngue inovador e transformador, mesmo diante dos

desafios relatados. Dessa maneira, a análise das falas das professoras revela como as percepções sobre o Ensino Bilíngue são, em grande medida, atravessadas por discursos de legitimação institucional e midiática, que promovem a escola bilíngue como um modelo desejável de educação.

No entanto, conforme aponta Fortes (2017), esses discursos nem sempre dão conta da complexidade da realidade escolar, onde a implementação de práticas bilíngues envolve desafios estruturais, formação docente contínua e adaptação às especificidades do contexto público.

O segundo grupo apresenta definições que vinculam o conceito de escola bilíngue ao domínio das línguas envolvidas, com ênfase em português e inglês. Rosana destaca que a escola busca o aprendizado de língua inglesa sem negligenciar a língua portuguesa.

**Responderia que é uma escola regular municipal, que trabalha o que todas as outras escolas do município trabalham.** E a gente tem um **enfoque na língua inglesa**, né? Que essa escola que ela procura fazer com que as **crianças aprendam o português e o inglês de forma. Não é igualitária, mas assim de forma a dominar as duas línguas.** Acho que eu diria isso. (Rosana)

Para Thalita, há uma tentativa maior de imersão em língua inglesa dentro de sala de aula pelo fato de muitos alunos não possuírem apoio dos responsáveis em casa, o que difere do contexto bilíngue privado. Priscila complementa, enfatizando a prática da língua inglesa por imersão, em vez de tradução, com uma abordagem funcional que prepara os alunos para demandas práticas, como o mercado de trabalho. Luana introduz a ideia de integração, enfatizando que a Educação Bilíngue vai além das línguas, abrangendo a interdisciplinaridade e a construção de uma identidade única.

Essa imersão na língua inglesa, não deixando de trabalhar, obviamente a língua portuguesa, mas com **essa imersão na língua inglesa, já que na hora que eles saírem daqui da escola eles não vão ter como conversar em inglês com os pais, com a família. A gente entende as realidades de uma escola pública, o que talvez seja até o diferencial entre alunos de escolas particulares que provavelmente os pais já estudaram inglês.** Tem vontade que os filhos aprendam, então usam algum tipo de inglês em casa? **Aqui é mais difícil, a gente vê isso.** (Thalita)

Bom, a **Escola bilíngue é uma escola onde nós trabalhamos duas línguas, não que uma vai suprir a outra, mas a gente trabalha as duas para que a criança saia daqui com conhecimento além daquilo que ela teria se fosse só uma língua, né?** A gente ensina essa segunda língua, **não só como tradução, mas a língua como imersão, né?** Não é uma tradução

do inglês. Ah, eu sei o que significa dog, que é em inglês. Não, que ele consiga trazer pra vida dele essas palavras. Ontem até foi falado naquele curso que nós estamos fazendo a tarde que não é pra criança ir pra Disney, esse inglês, mas para que ela possa fazer isso aqui mesmo no trabalho, conseguir uma vaga de emprego maior. (Priscila)

Ah, é muita coisa. Eu acredito **que é o trabalho de integrar realmente as disciplinas**. Não é uma frente isolada e não só com os professores que estão trabalhando regentes com a L2, né? Eu acho que isso é um dos grandes erros que as pessoas pensam do professor do ensino bilíngue. **Essa integração. Eu fico assim muito orgulhosa porque estamos construindo a identidade da escola**, né? Nós, professores, estamos, e eu me sinto muito motivada e vejo nos alunos essa resposta também a comunidade. Então, eu acredito que mesmo tendo esses, eu acho que é natural, né, a gente encontrar dificuldades, porque para nós ainda é uma novidade. A gente tinha a formação teórica. Estamos tendo. Eu não tinha essa experiência prática como a maioria. Acho que poucos professores que atuam aqui tiveram essa experiência no ensino bilíngue na prática. Mas eu acredito que estamos num ótimo caminho, no caminho certo e estamos conseguindo até estimular outras escolas do município que tem o ensino de inglês e que também tiveram a formação bilíngue. Então, eu acredito que essa iniciativa tanto desta escola está incentivando as outras a também melhorar, também ter certas práticas do ensino bilíngue. (Luana)

Essas concepções dialogam, ainda que parcialmente, com visões mais amplas de bilinguismo e Educação Bilíngue, como as propostas por García (2009), que defendem a integração dinâmica das línguas em práticas pedagógicas para atender às necessidades socioculturais dos alunos.

No entanto, as representações das professoras, em sua maioria, revelam uma visão instrumental e limitada de bilinguismo e Educação Bilíngue, ainda influenciada por concepções tradicionais de ensino de línguas. Essa perspectiva contrasta com o enfoque mais amplo defendido por García (2009), que entende o bilinguismo como uma prática social e cultural que transcende a mera aquisição de competências linguísticas.

Para Megale e El Kadri (2023), a Educação Bi/Multilíngue deve ir além do ensino de uma língua adicional para fins meramente instrumentais, promovendo aprendizagens que possibilitem novas formas de engajamento e participação dos estudantes em uma sociedade globalizada e plural.

Mais do que o domínio de práticas linguísticas complexas, a proposta deve confrontar os estudantes com diferentes narrativas e perspectivas, permitindo a construção de subjetividades menos coloniais e ampliando suas oportunidades de ação no mundo.

Esse olhar amplia o papel da Educação Bilíngue, que não deve se limitar ao ensino de idiomas, mas sim atuar como um espaço de formação agentiva, incentivando práticas sociais transformadoras e a construção de inéditos viáveis (Liberali, 2019).

No entanto, as falas das professoras indicam que essa concepção ainda não está presente no contexto da Escola Bilíngue Pública analisada, onde o bilinguismo é predominantemente compreendido como uma ferramenta para o ensino eficaz da língua inglesa, sem uma preocupação explícita com a formação crítica e socialmente engajada dos estudantes.

O terceiro grupo destaca as possibilidades de impacto que a escola bilíngue oferece aos alunos, especialmente no que diz respeito à ampliação de oportunidades. As professoras definem a escola com base no perfil de aluno que ela busca formar, ressaltando que sua função é "abrir caminhos" (Thalita) e "inserir o aluno no mundo" (Priscila). Uma das participantes menciona como a língua inglesa pode ampliar as perspectivas na vida das crianças, preparando-as para um mercado de trabalho mais competitivo e globalizado (Priscila)

Bom, tentaria explicar, então, que a ideia é **fazer com que essas crianças tenham oportunidades na vida delas por meio da língua**. Então, esse é o nosso objetivo principal. **Abrir caminhos para eles por meio da segunda língua**. E é dessa maneira então, trabalhando com eles o máximo que a gente puder. (Thalita)

Então o objetivo, a nossa escola está aqui para isso, para colocar **o aluno inserido nesse mundo que estamos vendo**, que cada vez mais precisa de conhecimento em outra língua. (Priscila)

Para essas professoras, a Escola Bilíngue Pública cumpre um papel essencial ao preparar os estudantes para o mundo contemporâneo, no qual o conhecimento de uma segunda língua é visto como indispensável para atender às demandas do século XXI. Essa visão está fortemente atrelada ao mercado de trabalho, em que o inglês é percebido como uma ferramenta de ascensão social e inserção profissional.

Como apontam Jordão (2004) apoiada em Kachru (1992), o inglês tem sido tratado como uma língua global e uma mercadoria cujo valor está associado a oportunidades econômicas e ao status social.

Essa perspectiva se alinha também à concepção de Bourdieu (1991), sobre determinadas línguas possuírem maior prestígio e poder simbólico, garantindo vantagens competitivas àqueles que as dominam.

No entanto, essa abordagem ignora as dimensões socioculturais e políticas do ensino de línguas, reduzindo a Educação Bilíngue a um meio para atender às exigências do mercado, sem necessariamente promover reflexões críticas sobre desigualdades linguísticas e relações de poder.

As representações sobre a definição da Escola Bilíngue Pública apresentada pelas professoras nos permitem tecer algumas reflexões relevantes. Essas representações evidenciam as tensões abordadas por Garcia (2009) entre uma visão mais ampla e inclusiva da Educação Bilíngue e concepções tradicionais e instrumentais.

No caso do primeiro grupo, que não apresenta uma definição explícita, mas que posiciona a escola como “revolucionária” (Camila), “coisa inovadora” (Camila) ou ainda “projeto audacioso” (Alice), é possível observar que essas percepções refletem as construções mediadas pelo discurso midiático.

Fortes (2017) aponta que as representações midiáticas têm um impacto significativo no campo educacional, moldando percepções e influenciando práticas pedagógicas ao reforçar determinados ideais e estereótipos. Nesse contexto, a representação da escola bilíngue como “inovadora” e de “sucesso” simplesmente por ser bilíngue, amplamente veiculada pela mídia, aparece nas narrativas das entrevistadas, criando um alinhamento entre o discurso das mídias e as interpretações pessoais.

Assim, as representações descritas não apenas traduzem perspectivas individuais, mas também demonstram como as narrativas midiáticas podem aparecer como mediadoras de significados no imaginário educacional.

Levando em consideração à abordagem do ciclo de políticas de Ball (1994), as representações de “inovação” e “projeto audacioso” refletem como as políticas de Educação Bilíngue, ainda em fase de implementação, são reinterpretadas e aplicadas de maneira particular pelos professores dentro da escola pública.

O ciclo de políticas de Ball (1994) revela o impacto de como essa implementação acontece no contexto de prática e as tensões entre as expectativas da política e as realidades da escola.

Para o grupo que a define, a base das representações está no discurso de dominar as habilidades das duas línguas – inglês e português – o que parece coadunar com a visão instrumental de línguas que a BNCC tenta erradicar, ou ainda

com uma concepção de que os benefícios em ser bilíngue ou que uma Escola Bilíngue deve focar na aprendizagem exclusiva ou com foco primordial nas duas línguas.

Essa abordagem parece ignorar os avanços teóricos sobre bilinguismo e Educação Bilíngue apresentados por pesquisadores como García (2009), que enfatiza o conceito de translanguagem e de práticas bilíngues dinâmicas, rejeitando a ideia de que as línguas operam de forma separada ou compartimentalizada.

García (2009) também define uma escola bilíngue como um espaço que promove práticas linguísticas integradas e que reconhece o bilinguismo como uma competência que vai além do domínio isolado de duas línguas, englobando aspectos identitários, culturais e sociais. Além disso, a autora destaca que os benefícios do bilinguismo incluem não apenas vantagens cognitivas, como maior flexibilidade mental, mas também o empoderamento de comunidades linguísticas e o fortalecimento de uma identidade multicultural.

Assim, a visão defendida por García (2009) contrasta com a noção reducionista de bilinguismo como mera habilidade técnica e instrumental, apontando para uma perspectiva mais abrangente e inclusiva no contexto educacional bilíngue.

No Brasil, Megale e El Kadri (2023) também ressaltam a necessidade de conceber a linguagem como uma prática social, destacando que a Educação Bi/Multilíngue deve ir além do ensino da língua como uma ferramenta instrumental. Para as autoras, o objetivo não deve ser apenas o desenvolvimento de habilidades linguísticas acadêmicas, mas a promoção de novos modos de agir e de ser no mundo, possibilitando que os estudantes utilizem a língua para interagir criticamente em diferentes contextos sociais.

Nesse sentido, Megale e El Kadri (2023) acreditam que a construção de sequências didáticas pautadas nessa concepção tem o potencial de ampliar a aprendizagem ao conectar o uso da linguagem a diferentes conteúdos disciplinares, permitindo que os alunos não apenas aprendam a língua, mas a utilizem como um meio de participação ativa e transformação social.

Dessa forma, a abordagem de Megale e El Kadri (2023) reforça a importância de uma Educação Bi/Multilíngue que valorize a agência dos estudantes e sua capacidade de atuar em múltiplas esferas sociais, contrastando com perspectivas mais tradicionais que limitam o aprendizado da língua a um aspecto meramente funcional.

#### 4.2.4 Razões para se ter uma Escola Bilíngue Pública

Quando questionadas sobre a razão da existência de uma escola bilíngue pública, as respostas das participantes perpassam uma questão principal: a ideia de que, por meio do acesso à língua inglesa, seria possível termos maior justiça social ao trazer para a escola pública essa *commodity* geralmente exclusiva de uma classe privilegiada. Essa representação é vista, por exemplo, ao mencionarem a tentativa de equiparação de oportunidades considerando o contexto bilíngue privado e que desta maneira as crianças podem ter acesso a um ensino de qualidade dentro da escola pública (Luana, Camila e Alice).

Ah, eu, como eu disse, **eu acredito no ensino de qualidade e o ensino bilíngue, até então a gente tinha essa ideia. Só as escolas particulares tendo essa possibilidade.** Esse investimento, né, do município, eu acredito que **isso é fantástico, né?** Até a primeira-dama, né, foi uma das que incentivaram essa implementação. Ela falou, **isso não é uma coisa para a gente ver o resultado agora, daqui dez anos. Então eu acredito que é um investimento a longo prazo para estimular tanto nós, professores como a comunidade, a acreditar que é possível fazer o ensino de qualidade na escola pública.** (Luana)

Querendo ou não **uma escola bilíngue pública vem para tentar igualar, né? Igualar as diferenças porque não são todos os pais que conseguem pagar por um inglês e inglês para eles e não só para eles não, mas para o mercado de trabalho agora é muito necessário para vivência, é muito necessário.** Então, por exemplo, você vai comprar um computador, tem que configurar, tem que entender pelo menos assim "the book is on the table", tem que saber algumas palavras. Então em inglês, querendo ou não, tá muito presente para gente. **E isso ajuda tanto a comunidade que aqui é uma comunidade um pouco mais carente e ajuda eles tanto na questão de faculdade, estudo, trabalho quanto nessas coisas básicas do dia a dia.** (Camila)

**Para todo mundo ter acesso.** A gente sabe que hoje em dia, antigamente, né, **era exclusividade de quem tinha condições financeiras. Eu não tive acesso. Minha família, a maioria não teve** e muito, eu trabalho em escola pública há alguns anos e a gente sabe que a maioria não consegue, então **fornecer esse tipo de acesso para a criança da escola pública. Eu acho que é necessário nos dias de hoje.** (Alice)

As entrevistadas frequentemente associam a implementação da Escola Bilíngue Pública à promoção da justiça social. Luana, por exemplo, destaca o caráter transformador do projeto ao "trazer para o público algo que antes era exclusivo do privado". Essa fala reflete o desejo de equiparar oportunidades em um cenário educacional marcado por desigualdades estruturais. Camila e Alice reforçam essa visão ao associar a Escola Pública bilíngue à correção de disparidades históricas,

possibilitando que alunos de contextos socioeconômicos desfavorecidos acessem a língua inglesa, anteriormente restrita às elites. Como Camila afirma, “não são todos os pais que conseguem pagar por um curso de inglês, mas ele é necessário para o mercado de trabalho e para coisas básicas do dia a dia”.

Na concepção de outra professora entrevistada, no Brasil o acesso à segunda língua ainda está majoritariamente voltado aos que possuem condições financeiras mais favoráveis (Clara) e as oportunidades propiciadas às crianças de escolas privadas são nitidamente maiores que as do contexto público (Paula), e ainda pelo fato de que uma segunda língua se torna acessível não somente para aqueles com condições financeiras favoráveis (Priscila).

Na minha opinião, assim, **eu acho que é um direito que as crianças têm.** Porque antes de, antes de eu ser convidada para vir para cá, eu não pensava nisso. Assim, eu pensava o inglês, né? **Infelizmente aqui no Brasil é assim, as pessoas que conseguem pagar uma escola particular, pagam e as que não tem essa condição fazem o inglês ali, né? Aqui Ibiporã ainda tem o inglês, né? As aulas de inglês mesmo. Mas tem cidades que não. Ele começa ali, sei lá, no sexto ano, uma aulinha de inglês aqui, outra ali, né? E estava meio que conformada com essa situação. Mas aí, a partir do momento que você que eu ouvindo, né, ouvindo as pessoas falarem no curso, as pessoas que já trabalham em escola bilíngue e tudo assim abre a mente. Me abriu a mente assim, de um jeito, sabe? Assim que é uma coisa muito legal, é muito importante para eles.** Porque assim a gente vê que tem países aí que são até mais pobres do que o Brasil. E eles já têm essa cultura de implementar o inglês como segunda língua. Eu tenho uma amiga mesmo, que ela é filipina. Ela falou assim, mas lá nas Filipinas a gente aprendeu desde pequeno. Então assim você fala nossa, por que não no Brasil também, né? E eles têm tanta capacidade quanto qualquer outra criança e gostam bastante. Daí depois que você entra ali, começa assim a ver todo esse processo ali acontecendo na sua frente. É fácil, gente, mas é muito possível. É difícil, mas é muito possível. E é muito legal. É assim, muito legal mesmo. **Você vê assim uma criança assim que você imagina, nossa, e talvez ele nunca teria oportunidade de ter esse, né? Esse, esse contato assim com a segunda língua é assim tão novinho, já tendo? Então, é muito legal, muito gostoso, muito, muito gratificante.** (Clara)

Então eu falo no âmbito geral, não somente a escola bilíngue. Trazendo para o contexto aqui de Ibiporã, é uma coisa bacana? **Uma coisa bacana, porque se tem se muito que inglês é difícil, que inglês tem que pagar, que ele é exclusivo de escola, de escola de idiomas. Então você trazendo para cá é interessante.** Mas também não deixo de ir assim, de exemplificar que todos os projetos que você traz com algo que é diferente do que já é proposto aqui, que **visa desenvolver esse social da criança, esse cognitivo, ele é bem-vindo, ele traz um, ele acrescenta na sociedade, de certa forma. (...) E então eu não vejo que só a escola bilíngue ela é necessária. Eu acho que é todo, tudo que envolve uma prática social que dê oportunidade para a criança se desenvolver no geral, ela contribui de alguma forma,** né? Então eu falo no geral, não só a questão da escola bilíngue. (Paula)

**Porque todos precisam ter acesso a essa segunda língua que hoje é mundial, né? E assim dar prioridade só para aqueles que tem uma**

**condição financeira? Eu não acho bacana, então todos precisam ter.** E essa condição que está tendo aqui para esse grupo de alunos é encantadora. Eu estou cada vez mais me surpreendendo com o que a gente vê aqui na escola, né? (Priscila)

Embora ainda vinculem a Educação Bilíngue extremamente associada ao ensino de língua inglesa, parte desse discurso de democratização encontra respaldo teórico em autores como El Kadri e Megale (2023), que discutem o bilinguismo como um direito social, destacando que o acesso ao ensino de línguas deve ser visto como parte do compromisso do Estado com a redução de desigualdades.

Uma das participantes afirma que a escola pública em geral se encontra em uma posição menos favorecida e que a implementação do projeto da escola bilíngue dentro do ensino público possibilita diferentes oportunidades para a criança, não somente pelo acesso a uma segunda língua, mas também pela prática social realizada na escola (Paula). Para outra, este projeto é visto como social e pedagógico. Social pelo fato de a criança ter oportunidades de se desenvolver como um melhor cidadão, e pedagógico pela experiência do projeto ter surpreendido cada vez mais pelas possibilidades de acesso a uma segunda língua no contexto público (Rosana).

Nossa, eu acho fundamental. **Acho um projeto além de social. É um projeto assim, de vida, de futuro, de tudo.** Não tem quem. Quem é um pouco, um pouquinho antenado, você nem precisa ser muito antenado no mundo. Pouca coisa. A pessoa que mexe, que consegue fazer uma pesquisa no Google, por exemplo, faz toda a diferença. **Você fazer uma pesquisa no Google que você domine duas línguas ou uma língua só. Vem outras coisas, entendeu? Vem, vem outras possibilidades. Eu acho assim pessoalmente, para crescimento pessoal, aprender a fazer coisas acho fundamental. Profissionalmente, tive, conheço, tenho conhecimento de muitas pessoas assim, que vêm de outras cidades para trabalhar aqui, porque a empresa precisava de alguém que dominasse duas línguas.** E aí Ibiporã não achou. Daí vem pessoas de Curitiba, pessoas de outros lugares para morar aqui, para trabalhar na empresa. Então, assim, tem emprego aqui, tem emprego bom, salário bom. Se a pessoa sai do lugar daqui ele vem morar em Ibiporã, no interior. Aquilo compensou para ela. Né? E o que fez diferença para ela esse emprego? E não que isso seja a única coisa, tá? **Eu entendo que isso não é a única coisa, mas eu acho que isso faz muita diferença, né? Isso é um ponto. Então, eu acho muito importante. Acho um projeto assim, social, muito mais pedagógico.** Outro ponto, eu tive as minhas duas filhas. Elas tiveram oportunidades de trabalho diferentes porque sabiam falar inglês. Então, na hora de fazer as provas, na hora de fazer a escolha, na hora do currículo, isso fez diferença para elas. Então assim, eu sei o tanto que isso é importante. Eu tenho isso e tenho outros conhecidos de família e tudo que a pessoa teve outras oportunidades, porque tinha o domínio da língua. E aí, é muito injusto, né? A educação, ela é para todos. Muito injusto que só alguns possam ter e outros não. E é assim, só vai correr atrás quem souber que existe, quem sabe que tem, quem vê, né? Quem conhece a importância. Só

que se a gente não vem trazer a pessoa sozinha, não vai buscar, ninguém quer o que não conhece. (Rosana)

Rosana ainda justifica essa razão mencionando que as diferenças são nítidas entre indivíduos que dominam duas línguas de indivíduos que dominam apenas uma, por isso a escola pública pode colaborar em melhores oportunidades de trabalho.

Outra participante (Thalita), também ao enfatizar a questão do acesso, ainda afirma que a escola possui estrutura e recursos tecnológicos que podem ser comparados a escolas privadas, como por exemplo as lousas digitais dentro das salas de aula, mostrando que a escola pública também pode ser um espaço de excelência. A mesma entrevistada afirma que por meio da estrutura, dos recursos tecnológicos e do acesso à segunda língua, é possível a formação de indivíduos mais preparados para o futuro. (Thalita).

Para que **essas crianças tenham as mesmas oportunidades que crianças de escolas particulares**, né? Por que não, né? Cada vez mais a gente vê assim, por mais que as escolas sejam públicas, né? **Eu não posso falar de outros contextos, mas pelo menos aqui em Ibiporã eu tenho que dizer que a gente tem uma estrutura boa. Em Ibiporã nós temos lousa digital, nós temos acesso à internet. E as crianças também acabam tendo**, né? Talvez não dentro de casa algumas, mas dentro da escola eles têm. Então, junto a essa tecnologia, a globalização e tudo isso, é **importantíssimo que eles tenham também acesso a segunda língua para que eles possam adentrar esse mundo da tecnologia, do mundo digital, do futuro de uma maneira talvez segura e com eficiência**, né? Isso que a gente espera. (Thalita)

Essa visão reforça a ideia de que o bilinguismo não se limita ao aprendizado da língua, mas engloba um conjunto de competências essenciais para a inserção no mundo contemporâneo. Esses discursos dialogam com perspectivas teóricas como as de García (2009), que enfatiza o bilinguismo como um processo que vai além do domínio linguístico, englobando habilidades culturais, sociais e tecnológicas.

Outra justificativa apresentada por algumas das entrevistadas é o fato de o projeto da escola pública promover o acesso a outras culturas e conhecimentos sobre outros lugares nos quais a língua inglesa também é utilizada, assim repensando o ensino de inglês através de uma perspectiva intercultural crítica (Laura e Giovana).

**Para oportunidade para as crianças de faixa etária mais baixa.** Porque tem muito, a gente sabe que tem **muitos pais que não tem condições de pagar um curso de inglês para criança. E na escola é muito, é muito pouco o tempo que eles têm esse contato.** Igual educação infantil, praticamente não tem inglês. Eles vão ter inglês no fundamental. Então

assim, **pegando esse inglês desde os pequenos para eles mais lá para frente é bem interessante**. E assim não que é para eles, para eles tirarem também o foco de: “Ah, só quem faz inglês é quem vai para Disney, quem vai para fora do país”. Não, é uma, é uma outra oportunidade de língua, né? Eu fiz espanhol, mas também é. É o básico. (Giovana)

**Para possibilitar o acesso aos alunos que não tem condição de fazer um curso de inglês, de conhecer outras culturas, de ter acesso a outros espaços, até geográficos**. Com o ensino bilíngue na pública, a gente vê que é **possível conhecer essas outras culturas, outros costumes**. Então é o inglês possibilita isso. Então, eu acho, achei bem importante. (Laura)

Essa abordagem, defendida por Candau (2008), vai além de uma simples troca ou convivência entre culturas, mas busca questionar e desestabilizar as hierarquias culturais e linguísticas, promovendo uma reflexão crítica sobre as relações de poder, dominação e subalternidade que frequentemente permeiam as interações interculturais.

Giovana também menciona como justificativa a oportunidade para crianças de faixas etárias mais baixas dentro do contexto público terem acesso ao ensino de língua inglesa. A mesma entrevistada comenta que em outras escolas regulares da cidade a língua inglesa passa a ser trabalhada apenas no fundamental, porém dentro do projeto da Escola Bilíngue Pública as crianças começam o contato com a língua inglesa já na educação infantil, aumentando as possibilidades de desenvolvimento pessoal e linguístico.

As representações das professoras em relação às razões para a implementação da Escola Bilíngue Pública estão fortemente ligadas à questão do acesso à língua inglesa, um aspecto evidenciado por verbos como acessar, possibilitar, oferecer, fornecer e proporcionar. Essas palavras indicam a centralidade do discurso sobre o direito de acesso a um recurso linguístico que, historicamente, foi limitado a uma classe privilegiada. Expressões como “direito das crianças”, “igualar oportunidades” e “dar condições” reforçam essa narrativa, destacando a tentativa de democratizar um bem simbólico que antes era exclusivo de contextos privados.

Alinhado a essa representação, as falas também evidenciam a relação entre o acesso à língua inglesa e as oportunidades para o desenvolvimento do indivíduo, utilizando termos como “crescimento pessoal”, “preparação para o futuro”, “ampliar possibilidades” e “desenvolver competências”.

Esses discursos projetam a língua inglesa como uma ferramenta que amplia horizontes, seja para inserção no mercado de trabalho, mobilidade social ou acesso a

conhecimentos globais. Tais representações reforçam uma visão instrumental e pragmática da língua, orientada pelos benefícios diretos que ela pode proporcionar. Essas visões são fortemente ancoradas na ideia de sucesso acadêmico e profissional futuro, que se ancora fortemente em lógicas do mercado. Isso significa que a escola bilíngue é promovida não apenas como um espaço de ensino, mas como um produto de consumo altamente valorizado, desejado pelas famílias e pela sociedade (Fortes, 2017).

Essas representações, ao enfatizarem o papel da língua inglesa, criam um discurso que associa a implementação de Escolas Bilíngues Públicas quase que exclusivamente aos benefícios dessa língua e às razões instrumentais para seu aprendizado. Esse discurso também está presente nas políticas de prefeitos e gestores educacionais, que frequentemente promovem essas escolas como símbolos de modernização e avanço educacional.

Para Fortes (2017), essa é a representação institucional, isto é, discurso sustentado pela celebração da vantagem bilíngue (Fortes, 2016), que descreve o modo como a mídia e as escolas enfatizam benefícios do bilinguismo tais como sucesso acadêmico e profissional futuro.

As falas das professoras ora ecoam o discurso midiático e político que posiciona Escolas Bilíngues como espaços privilegiados e de "sucesso" para o ensino de línguas, conforme discutido por Marcelino (2009), ora se alinham ao discurso acadêmico em relação à democratização do ensino.

No entanto, as representações das professoras pouco dialogam com os referenciais teóricos que oferecem uma visão crítica sobre a Educação Bilíngue pública. Autoras como El Kadri e Megale (2023) e Megale, El Kadri e Passoni (2024) argumentam que a implementação de Escolas Bilíngues deve ir além da instrumentalização da língua inglesa, incorporando perspectivas interculturais e críticas que valorizem práticas translíngues e a diversidade sociolinguística dos contextos escolares.

No discurso das entrevistadas, porém, essa visão da Educação Bilíngue, que reconhece seu potencial para forjar novos modos de ser e agir no mundo, não se manifesta de maneira expressiva. Embora essa perspectiva tenha sido central no discurso de implementação do projeto e na base da proposta pedagógica da escola, ela pouco aparece nas representações das professoras.

Esse distanciamento pode estar relacionado ao perfil das docentes entrevistadas, uma vez que a maioria é formada em Pedagogia e não passou pelo processo de aprendizagem de uma língua adicional. Apenas três das entrevistadas são professoras de inglês que efetivamente falam e ministram aulas nessa língua, o que pode influenciar a forma como concebem o papel da Educação Bilíngue.

Essas perspectivas teóricas poderiam enriquecer o discurso das professoras, ampliando sua compreensão para além dos benefícios econômicos e práticos da Educação Bilíngue, e ressaltando seu potencial transformador na promoção da justiça social, da identidade cultural e da pluralidade linguística.

As razões apresentadas pelas professoras para a existência de uma Escola Bilíngue Pública reforçam a importância do acesso à língua inglesa como uma ferramenta de justiça social e inclusão.

No entanto, a análise também aponta para a necessidade de se investigar por que os discursos que incorporam perspectivas críticas e interculturais pouco aparecem no discurso de professores e pouco parecem ter desafiado as visões predominantemente instrumentais e econômicas.

Esperava-se que, pela proposta ter tido esses princípios desde o início e o fato do portfólio bilíngue reforçar essa perspectiva (tanto em termos práticos, no material, quanto em formato de artigos e pesquisas realizados pelo grupo), que indícios desses discursos ecoassem mais fortemente nas representações de professores.

Ao relacionar as falas das entrevistadas com a abordagem do ciclo de políticas de Ball (1994), é possível perceber como o projeto da Escola Bilíngue Pública de Ibiporã/PR se insere em um processo dinâmico de formulação, implementação e interpretação das políticas educacionais.

A visão das participantes parece estar dissociada da visão dos coordenadores do projeto nas pesquisas realizadas, desassociando as escolas bilíngues de vertentes neoliberais, ao enfatizar a democratização do acesso à língua inglesa como um direito social e uma oportunidade de justiça social, reflete a adaptação local de uma política pública que busca corrigir desigualdades estruturais, como sugerido no ciclo de políticas (Bowe et al., 1992).

Nesse sentido, as representações destacam a tentativa de equiparar as oportunidades educacionais entre o setor público e privado, e ao mesmo tempo revelar a instrumentalização da língua como um recurso para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos.

No entanto, ao concentrar-se principalmente nos benefícios econômicos e instrumentais, as representações das professoras não dialogam plenamente com uma visão mais ampla e crítica da Educação Bilíngue, que poderia ser enriquecida com práticas interculturais e translíngues, como sugerido por Megale e El Kadri (2023) e García e Wei (2014), que acreditam que a escola bilíngue representa além de um espaço de acesso a uma segunda língua, mas também um local de transformação social, onde a diversidade linguística é reconhecida e celebrada, contribuindo para um futuro mais inclusivo e justo.

#### 4.2.5 Dificuldades

Ao abordar as dificuldades enfrentadas na Escola Bilíngue Pública, as falas das entrevistadas evidenciam desafios que podem ser organizados em subcategorias principais, como: dificuldades na prática pedagógica, dificuldades estruturais e de recursos, dificuldades relacionadas à prática bilíngue, dificuldades nos relacionamentos interpessoais, além de questões relacionadas a dificuldades com a burocracia do contexto e do gerenciamento de tempo. Cada uma dessas subcategorias reflete a complexidade do contexto educacional bilíngue em uma escola pública.

Também é possível notar que as entrevistadas responsáveis pela gestão escolar, como as coordenadoras e diretora (Rosana, Thalita e Priscila), apresentam respostas voltadas às questões sobre formações pedagógicas, trocas constantes de professores e sobre as relações interpessoais dentro da escola, diferentemente das professoras participantes que apresentam questões voltadas à falta de recursos, atraso no material didático, burocracias no atendimento de demandas, processos avaliativos e gerenciamento de tempo.

A fala de Rosana evidencia uma dificuldade central na prática pedagógica no contexto da Educação Bi/Multilíngue Pública: a compreensão das especificidades desse tipo de educação. A mesma entrevistada aponta que não se trata apenas de transpor conteúdos disciplinares convencionais, como português, matemática, história e geografia, para um ambiente bilíngue, mas de compreender e atuar dentro de um contexto que exige novos conhecimentos e práticas diferenciadas.

Essa dificuldade reflete o desafio de construir uma abordagem pedagógica que dialogue com as especificidades da Educação Bi/Multilíngue, como a integração das

línguas e culturas, o planejamento interdisciplinar e o uso de metodologias que fujam da fragmentação do ensino tradicional. A fala ainda sugere que, para superar tais barreiras, é necessário um processo contínuo de formação docente e uma postura de abertura para repensar o fazer pedagógico.

Então, eu acho que **a maior dificuldade é essa, entender esse contexto que a gente está. Que ele tem que ser diferente, que ele precisa ser, que a gente precisa caminhar por outros conhecimentos para poder implantar esse projeto**, que não é só você entrar da sua aula de português, matemática, história, geografia, sabe? Então eu acho que **ter esta mentalidade de ser diferente, de buscar outras coisas é a maior dificuldade.** (Rosana)

Segundo Megale, El Kadri e Passoni (2024), a Educação Bi/Multilíngue pública no Brasil requer uma abordagem que transcenda a simples transferência de conteúdos escolares para um ambiente bilíngue.

Trata-se de um processo que demanda práticas pedagógicas translíngues e interculturais, capazes de integrar línguas e culturas, promovendo um aprendizado significativo e dinâmico. Esse referencial dialoga diretamente com a fala de Rosana, que evidencia a necessidade de "caminhar por outros conhecimentos" e adotar "uma mentalidade de ser diferente".

Rosana, ainda, quando diz que a maior dificuldade é "entender esse contexto que a gente está" reflete os desafios do contexto de prática do ciclo de políticas de Bowe et. al (1992). Pois para os autores, é neste contexto que os professores e gestores precisam interpretar, traduzir e adaptar as políticas educacionais à realidade de suas escolas.

Segundo Bowe et al. (1992), as políticas não são implementadas de maneira linear, mas passam por processos de ressignificação que dependem das condições locais, da formação dos agentes envolvidos e de suas próprias compreensões do contexto.

Ao cruzar os referenciais de Bowe et al. (1992) com Megale, El Kadri e Passoni (2024), é possível perceber que a implementação de políticas educacionais bi/multilíngues não é um processo linear ou homogêneo. Em vez disso, é caracterizado por tensões e negociações entre o que é prescrito e o que é praticado. A fala de Rosana ilustra esse ponto ao evidenciar a necessidade de ruptura com práticas fragmentadas e a busca por inovação pedagógica.

Outras dificuldades na prática pedagógica que podemos observar nas falas das entrevistadas são: a falta de experiência no ensino bilíngue público devido ao seu

caráter inovador (Laura), a formação inicial e continuada dos profissionais (Rosana), o próprio uso do material didático (Giovana), a gestão de sala de aula (Luana e Alice), o envolvimento familiar (Clara e Paula) e a integração entre as professoras de L1 e L2 (Clara).

Laura narra suas dificuldades iniciais, relacionadas à falta de experiência prévia, à novidade da Educação Bilíngue na rede pública e à necessidade de adaptações no planejamento pedagógico e nos processos avaliativos.

As dificuldades? Bom, **era novo para mim. Eu não tinha experiência com educação.** Então era novo. **E daí por mais que a gente teve um curso de formação inicial, ainda era pouco.** Era um conhecimento básico. E daí **também foi minha primeira experiência como coordenação.** Então foi tudo, tudo muito novo para mim. Foi um processo de construção mesmo. E daí primeiro foi formar a equipe, porque as professoras também vieram de lugares diferentes. Então formamos a equipe. **Elas também não tinham conhecimento ainda sobre o bilíngue, não tinham experiência.** E daí a gente foi **adquirindo junto. E o processo avaliativo também. Para a gente é um desafio. E junto com a escola bilíngue, também vieram formas de trabalhar que a gente não tinha na rede**, por exemplo, o uso de semanários, **o planejamento colaborativo**, a gente não tinha na rede. E aqui a gente precisa. **O compartilhar a sala com outra professora.** Compartilhar dados do aluno com outra professora. Então, na coordenação eu senti essas dificuldades. (Laura)

A abordagem mencionada por Laura, como o planejamento colaborativo e a avaliação integrada, conecta-se às reflexões de García (2009) sobre bilinguismo e Educação Bilíngue como uma prática dinâmica, onde as estruturas e práticas precisam se moldar às demandas locais e contextuais.

Laura evidencia as dificuldades iniciais relacionadas à novidade do modelo bilíngue na rede pública e à necessidade de adaptação nas práticas pedagógicas. Esse relato conecta-se diretamente à visão de García (2009), que concebe a Educação Bilíngue como uma prática dinâmica e contextual, ou seja, como um processo que ultrapassa a simples separação de línguas e requer a integração de práticas inovadoras que dialoguem com as demandas locais e com as especificidades dos aprendizes.

A referência ao "planejamento colaborativo" e à "avaliação integrada" exemplifica essa dinâmica, mostrando a necessidade de abandonar paradigmas tradicionais e adotar práticas pedagógicas que valorizem a interação entre línguas, professores e contextos.

A fala de Laura destaca também os desafios do contexto de prática do ciclo de políticas de Bowe et. al (1992), onde as políticas educacionais são traduzidas e implementadas. Laura revela como o trabalho pedagógico em uma Escola Bilíngue Pública exige adaptações significativas, como a introdução do planejamento colaborativo, a colaboração nos planejamentos e a avaliação integrada. Essas práticas representam a recriação e ressignificação das políticas por parte dos agentes educativos, que para Bowe et. al (1992), eles precisam moldá-las de acordo com as demandas e desafios concretos do ambiente escolar.

Ainda sobre formação continuada dos professores, especialmente no que diz respeito à conscientização sobre a especificidade do contexto bilíngue, Rosana destaca que muitos professores ainda não compreendem plenamente a necessidade de formação específica, o que compromete a inovação pedagógica.

Para a mesma entrevistada a formação de professores neste contexto exige mais conhecimento e estudo. Essa resistência pode ser compreendida à luz do ciclo de políticas de Bowe et al. (1992), que enfatiza a tensão entre a formulação das políticas educacionais e sua interpretação e implementação pelos atores locais.

**Gestão de professores. Minha maior dificuldade é com os professores. É, a prática pedagógica deles, eu acho que entender o contexto, trabalhar não só como sendo, não só fazendo aquele mínimo do professor, né? Nós estamos num contexto diferente.** A gente está num contexto em que a gente está em formação. **É uma coisa que fez muita diferença para mim, pessoalmente, é a formação, é voltar para a universidade, é voltar a ler, voltar a estudar e ver o que as outras pessoas estão fazendo por aí, ver o que outras pessoas pensam sobre isso.** Eu acho que isso faz muita diferença. E as pessoas não querem muito não, querem vir trabalhar e ir embora para casa delas. O que não dá tempo de fazerem na hora-atividade não querem fazer em casa. Dificuldade de cursos fora do horário. Aí fica um, assim, **é pouca gente para querer inovar**, sabe? Daí fica, as vezes eu me sinto assim, como âncoras me puxando para baixo. Você quer fazer, mas não, não tem mãos. Não consigo humanamente fazer. Entende? Então, daí acho que é isso. **Acho que a maior dificuldade é estar numa posição de coordenação assim, e não sei, acho que o professor não chega muito próximo da gente, sabe? Não quer essa proximidade.** (Rosana)

O próprio uso de materiais didáticos também foi mencionado como uma dificuldade na prática pedagógica para algumas das professoras pelo fato de ter momentos específicos de integração das duas línguas (Giovana). Giovana destaca a complexidade de adaptar-se a um modelo que exige não apenas a inclusão de uma segunda língua, mas também a reorganização do planejamento pedagógico para integrar materiais novos e as demandas tradicionais dos cadernos.

Os desafios mencionados por Giovana reforçam a importância de oferecer suporte formativo contínuo aos docentes, como apontado por Megale, El Kadri e Passoni (2024), que enfatizam a importância de programas de formação continuada, que acompanhem os professores em sua trajetória profissional, possibilitando a atualização constante e a troca de experiências.

Muitas. A mudança repentina de sair só do português, de uma só, de uma metodologia e entrar com duas metodologias diferentes. **A implementação do material que foi o material novo. A implementação do material tanto do bilíngue quanto do português.** Porque a gente, até a gente entrar aqui, a gente não tinha a apostila Maxi. **Então, assim teve que toda essa adaptação e conciliar tudo no planejamento dentro de sala de aula, dividir o tempo certinho, dando o lúdico, dando dá conta das apostilas e dar conta dos cadernos também,** porque nós temos a demanda dos cadernos também, que a gente também tem, que tem que trabalhar os cadernos com eles. (Giovana)

Outro ponto recorrente sobre as dificuldades na prática pedagógica foi o elevado número de alunos por sala e a falta de suporte adicional, como profissionais assistentes para atender às necessidades específicas de crianças com dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais.

Luana e Alice relataram que essas demandas tornam desafiador proporcionar um acompanhamento pedagógico individualizado, especialmente em turmas grandes e com crianças que apresentam necessidades educacionais especiais. Uma outra dificuldade abordada por Luana se refere aqueles que são transferidos de outras escolas no decorrer do ano letivo, necessitando uma maior adaptação ao contexto do ensino bilíngue.

Nós temos um **número elevado de alunos** e é também chegam muitos alunos, chegam muitos alunos de outras escolas que, não, vamos supor, vem de Londrina, nunca teve ensino de inglês. Só que essa parte até dos **alunos transferidos**, os próprios alunos da sala acabam ajudando. Agora o número grande de alunos, até **extrapolando o limite**, eu acho que **isso é delicado para todo professor, seja do ensino bilíngue ou não.** Então, para a gente fazer um trabalho que de repente eles precisam de mais atenção, né? Acaba sendo difícil, por exemplo, um primeiro ano com 29 alunos, você atendê-los nas suas dificuldades, **é difícil pelo número grandioso de alunos.** (Luana)

A quantidade de alunos que a gente tem 25 e atualmente a **gente vê grande quantidade de criança com alguma dificuldade específica ou com alguma necessidade especial e com já um encaminhamento clínico.** Eu tenho quatro crianças com diagnóstico fechado numa turma de 25. Então, cada vez mais a gente vê ao longo dos anos isso aumentando. **Então, para um professor só dentro de sala de aula, a demanda individual é muito grande.** Então a gente pode trabalhar da forma que for, que sempre vai faltar um algo a mais para a gente dar suporte, entende? (Alice)

A relação com as famílias também foi mencionada como um desafio, especialmente no início do projeto, quando alguns responsáveis demonstraram receio e dúvidas sobre a alfabetização em duas línguas. Clara relatou que questões como a pandemia de COVID-19 e o desconhecimento inicial do modelo bilíngue contribuíram para essas preocupações.

Ainda sobre a relação com as famílias, Paula menciona a pouca comunicação com os responsáveis e a negligência por parte deles, em não atender algumas demandas da escola, podendo agravar ainda mais a evolução e o desenvolvimento geral das crianças.

Então, eu acho que talvez assim, a parte, à parte. Assim, até **a parte da aceitação dos pais. Teve pais, assim, né? Que me questionaram assim no começo, né? Assim, é porque ficam preocupados mesmo** se, um ou outro tá? Um ou outro só que teve essa preocupação, mas assim né, se **vai misturar tudo, né? Vai acabar que não vai aprender nem o português nem o inglês, porque era um começo, né?** Era o primeiro aninho, então eles estavam ali, **tinha recém-chegado de uma pandemia.** Teve tudo isso também, né, que eles e as escolas assim, que não são bilíngues, já estavam passando por todo esse, esse processo aí de readaptação de escola. (Clara)

Olha, dificuldade, a dificuldade assim seria, eu responderia de uma forma geral também, porque dificuldade é a dificuldade que qualquer professor encontra: o desenvolvimento dos alunos. Alunos que têm dificuldades tanto cognitivas quanto motoras, quanto de apoio familiar, que são as dificuldades que não influencia só no ensino de inglês, ela influencia no desenvolvimento geral da criança. Então assim o meu, a minha fala fica junto com a das professoras da sala. São as mesmas dificuldades que elas têm: **comunicação com os pais, desenvolvimento dos alunos, às vezes negligência por parte dos pais de não entender qual a importância da escola.** E agora você vai falar assim, ah, mas e se fosse na parte do inglês? Eu não tenho essa, essa dificuldade assim tão eminente quando você, se você tirar essa primeira parte que eu falei, fica só na segunda, não tem, não tem por que eles são coisas que eles gostam, É uma coisa diferenciada do contexto deles. Eles têm oportunidade de aprender algo tipo assim que é visto como se você tem inglês, eu falo na comunidade deles né? Eu vou falar aqui na comunidade desse bairro se você sabe inglês, querendo ou não, você já é visto como uma pessoa que tem mais inteligência, que tem mais capacidade, entendeu? E então eles gostam, eles gostam muito, porém a minha parte está atrelada com a outra. (Paula)

A interação entre as professoras de português (L1) e inglês (L2) foi mencionada também como uma dificuldade na prática pedagógica e como aspecto crucial para o sucesso do Ensino Bilíngue. Clara destaca a importância da colaboração entre os docentes e a integração das línguas, como os conteúdos do material didático estarem em português e inglês para garantir a coesão do planejamento pedagógico e a fluidez das atividades em sala de aula.

Foi assim, acho que muitas mudanças assim, muitas coisas novas para se adaptar. E também a questão dessa de você **ter essa parceria com o bilíngue, com o professor de bilíngue,** que você tem que falar a mesma

língua, né? **Tem que caminhar ali com ele. A apostila do bilíngue, por exemplo, se eu era, tinha a parte do português, tem a parte do português e do inglês.** Então se eu fosse, por exemplo, dar alguma coisa de colar de manhã e atrás, era em inglês, ali ele não ia conseguir fazer porque fica tudo molhado, né? Tava com a cola ali recém colada e tal, secando, então a gente tinha que estar muito conversando assim, né, para caminhar junto e tal. (Clara).

Considerando as dificuldades estruturais e de recursos, Clara destaca as dificuldades enfrentadas no contexto da escola com ênfase na falta de materiais e equipamentos que poderiam enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Para a entrevistada, a escassez de livros em inglês na biblioteca limita o contato dos alunos com a língua em contextos significativos, enquanto a ausência de lousas digitais em todas as salas dificulta a utilização de recursos integrados ao material didático, como os *QR Codes* do material *Global Kids*, que são essenciais para acessar conteúdos interativos, como músicas e vídeos.

Essas limitações, de acordo com Clara, resultaram em uma experiência pedagógica desigual, colocando algumas turmas em desvantagem em relação a outras.

Então, essa questão assim de **não ter muitos livros para estar ofertando para eles assim, porque igual aqui na biblioteca tem pouquíssimos.** Só acho que algumas dezenas de livros em inglês assim, sabe? Então, talvez nem isso. São bem poucos. **Eu acho que isso aí seria interessante se tivessem eles tivessem mais essa, esse contato assim,** né, com e assim, talvez assim. Igual. Por exemplo, no meu caso, na minha sala foi uma sala assim que ainda até agora ela tá meio, tadinha, meio capenga lá a sala. Mas assim, **essa questão da estrutura. Eu não tinha lousa digital.** Eu fiquei um ano e meio sem lousa digital. E assim, para o bilíngue isso fez muita falta, porque o Global Kid, ele vem lá com os QR Codes, né? E ali você precisa muito ter uma lousa ali. Para, né, para estar mostrando para eles as musiquinhas e tudo mais. Então eu tinha um computadorzinho assim, pequenininho. Eles vinham ali, às vezes funcionava, às vezes não funcionava. Então, essa parte assim, eu achei que eles ficaram, que foi bem e eles ficaram. Como é que eu posso dizer, **em desvantagem em relação às outras salas, porque a minha era a minha sala e as salas da educação infantil que não tinham.** Aí esse ano, a partir do meio do ano para cá, eles instalaram e fez uma diferença enorme. Então essa parte assim foi bem, a gente, tanto eu quanto a professora do bilíngue, a gente assim, deixou de fazer algumas coisas por conta disso. (Clara)

García (2009), ressalta que a implementação de programas bilíngues exige não apenas uma mudança metodológica, mas também um suporte estrutural robusto. A falta de recursos adequados, como equipamentos tecnológicos e materiais pedagógicos em língua inglesa, compromete a efetividade do ensino bilíngue, dificultando a criação de um ambiente imersivo e estimulante.

Megale (2019) explora diversos desafios e possibilidades da Educação Bilíngue no Brasil. Embora o foco principal não seja a infraestrutura, a autora discute a

necessidade de condições adequadas para a implementação eficaz de propostas de educação bi/multilíngues, o que implica considerar fatores como recursos materiais, formação de professores e políticas educacionais que suportem essas práticas.

É preciso considerar, no entanto, que no imaginário dessas professoras, a escola bilíngue teria uma estrutura outra, muito parecida com o setor privado. Essa consideração é importante porque o município tem boa estrutura e apresenta recursos que muitas escolas públicas não possuem: lousa digital, material próprio e formação contínua.

Para outra entrevistada uma das maiores dificuldades encontradas é obter profissionais que dominem a língua inglesa e estejam aptos a embarcarem na jornada do projeto, e manter estes profissionais na escola durante o ano letivo (Rosana). Na concepção de Rosana este profissional precisa caminhar por outros conhecimentos e sempre incorporar novas ideias em sua rotina de trabalho.

Esta dificuldade apontada por Rosana ilustra uma questão importante: é preciso que os profissionais para atuar na escola compartilhem dos objetivos de uma escola bilíngue.

O município, como parte de sua política pública, incluiu políticas de valorização docente<sup>28</sup> e ofertou programas de formação específica para o ensino bilíngue (anteriormente a implementação e semanalmente, na hora atividade). Mesmo com essas ações, essas professoras relatam dificuldades em relação ao que esperavam.

**Professores. A maior dificuldade é com os professores.** Tanto desse professor que tenha essa especificidade que a gente já sabe que é uma coisa bastante rara. E assim tem poucos professores e aí a gente, aí entram duas questões bem importantes, né? Como a gente sabe que o inglês ele tem um valor de mercado, o profissional que domina isso muito possivelmente vai achar outros campos de trabalho. Então é, como é pouca gente que domina inglês, quem domina tem ouro na mão. **Difícilmente essa pessoa, só se ela quiser muito ela vai ser professora numa escola pública,** num município concursado, senão ela vai fazer outras coisas que dê pra ela mais liberdade, que dê para ela mais dinheiro, que dê pra mais realização profissional. Então, **é muito difícil encontrar esse profissional. Então, o professor em si é muito difícil.** E nós, além da gente estar trabalhando com professores que já tem outra experiência na rede de uma escola não bilíngue, a gente também está numa escola que já existia antes. **Então, a gente, nós temos uma mentalidade do passado que é muito difícil mudar.** (Rosana)

Rosana descreve como os professores precisam superar barreiras duplas: adaptar-se a um modelo de Ensino Bilíngue e romper com práticas enraizadas no sistema educacional tradicional.

---

<sup>28</sup> O município concede um adicional salarial como forma de valorização dos docentes que atuam na proposta de Educação Bi/Multilíngue, pagando um acréscimo de R\$ 800,00 para os professores que ministram aulas em inglês e R\$ 400,00 para aqueles que lecionam em português.

Uma outra crítica mencionada por Rosana é a necessidade de que os professores "caminhem por outros conhecimentos" e incorporem novas ideias em sua prática. Essa é uma das perspectivas centrais de García (2009), que defende o bilinguismo dinâmico como uma prática pedagógica inovadora.

Sobre as dificuldades na prática bilíngue, em geral, as entrevistadas destacam que, apesar das dificuldades iniciais, o processo de adaptação ao modelo bilíngue evoluiu de forma positiva.

Thalita menciona que a utilização do inglês em sala de aula tornou-se mais natural e que os professores se adaptaram à grade horária que integra duas línguas. Isso reflete o caráter dinâmico da Educação Bilíngue, que demanda ajustes contínuos para alinhar práticas pedagógicas a novos contextos linguísticos e culturais.

Para Thalita a implementação do projeto como um todo é um processo em andamento e que estão todos em constante adaptação ao contexto. A mesma entrevistada ainda comenta que a língua inglesa está sendo cada vez mais utilizada em sala de aula. Priscila menciona que no início houve dificuldades na adaptação das duas línguas dentro de uma só grade horária, contudo atualmente percebe que os professores estão totalmente adaptados aos horários.

Isso eu não vejo problema nenhum no pedagógico, né? Ah, é claro que tem momentos que a gente fala em português porque demanda disso, às vezes chamar a atenção de uma criança, né? Chamar do lado "olha, você está fazendo isso, isso, isso". Eu não vou falar isso em inglês. A criança, naquele momento da raiva dela ou do choro ou de alguma coisa, não vai entender. Não tenho por enquanto, que reclamar, talvez um pouco sobre e outros materiais extras. A gente ainda está gastando muito tempo para fazer, preparar materiais extras. Eu sei que esse é o trabalho do professor, mas tem materiais que demandam muito tempo, né? (Thalita)

**Nós não encontramos muita dificuldade nessa parte da prática pedagógica. No começo foi assim adaptar, colocar duas línguas, colocar a aula do bilíngue e arrumar um horário pra ele, né?** A professora adaptar naquela malha quadriculada que a gente tem que fazer. Então isso foi um pouco, mas depois que eles pegaram hoje nós estamos bem adaptados, os professores muito. (Priscila)

De acordo com García (2009), a Educação Bilíngue requer uma abordagem que transcenda a simples inclusão de uma segunda língua no currículo, envolvendo a reorganização de práticas pedagógicas e a construção de uma nova cultura escolar. Esse processo, no entanto, nem sempre é homogêneo e pode enfrentar resistências iniciais, como apontado por Laura ao comentar a hesitação inicial das professoras de inglês na educação infantil sem muitas experiências em adotar práticas pedagógicas específicas do contexto bilíngue.

Na prática pedagógica? Ainda temos algumas dificuldades. **As professoras são professoras de inglês, então elas também estão aprendendo a**

**trabalhar no contexto bilíngue infantil.** No começo, **elas tiveram um pouco de resistência.** Era tudo muito novo. **A gente construiu um relacionamento.** Hoje elas estão mais abertas para sugestões. Para um novo olhar de trabalho. E então, aos poucos, **elas têm incluído práticas do contexto bilíngue mesmo.** (Laura)

A fala de Laura evidencia um desafio recorrente na implementação da Educação Bilíngue na educação infantil: a adaptação das professoras de inglês a esse contexto específico. Como destacado, muitas delas não tiveram formação inicial direcionada para atuar na educação infantil bilíngue (formação em Letras) e, portanto, encontram dificuldades iniciais na adoção de práticas pedagógicas adequadas. Esse fenômeno reforça a importância dos saberes necessários para a docência em contextos bilíngues, conforme apontado por Saviolli (2022).

Para Saviolli (2022) os conhecimentos necessários para atuar na educação bi/multilíngue abrangem diferentes tipos de saberes, fundamentais para a prática docente nesse contexto específico.

Dentre eles, destacam-se os saberes da formação profissional, que englobam tanto os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos na graduação quanto a compreensão do desenvolvimento infantil; os saberes experienciais, relacionados à prática docente em sala de aula, incluindo o manejo de turma e a aplicação de estratégias pedagógicas adequadas; e os saberes disciplinares, que dizem respeito ao domínio dos conteúdos curriculares das disciplinas ministradas.

Além desses, na concepção de Saviolli (2022), há também os saberes curriculares, que envolvem áreas educacionais associadas à inovação pedagógica, e os saberes bilíngues, considerados essenciais para a docência em contextos multilíngues, pois abarcam tanto a língua adicional quanto a língua materna, além de conhecimentos específicos da Educação Bilíngue e das culturas envolvidas.

Para Saviolli (2022) esses diferentes tipos de saberes evidenciam a complexidade da formação docente para a Educação Bi/Multilíngue e a necessidade de um preparo abrangente que vá além do ensino da língua, contemplando também as especificidades pedagógicas, culturais e cognitivas inerentes a essa modalidade de ensino.

Laura também destaca desafios específicos da prática bilíngue, particularmente no momento de “*bridge*”, que visa à integração das duas línguas em sala de aula. No entanto, sem tempo suficiente para o planejamento e a execução conjunta, a efetividade dessa prática é limitada.

Agora, esse ano, qual é a dificuldade que a gente está tendo? **Veio o material E no primeiro material, a gente tinha a prática social com os alunos.** Esse ano veio **o momento de integração entre as duas línguas, o bridge.** Então, esse está **sendo o nosso novo desafio.** Como fazer esse momento integrado? **Até porque a gente não tem muito tempo de colocar as duas professoras junto, porque um cobre a hora-atividade da outra.** Então, esse é um novo desafio que a gente está tendo e pensando sobre. (Laura)

Para Beeman e Urow (2013), o “*bridge*” é uma etapa crucial na Educação Bilíngue, pois permite que os alunos façam conexões entre as línguas, promovendo um aprendizado mais significativo e contextualizado. As mesmas autoras introduzem a ideia de “fazer a ponte” como uma prática pedagógica intencional para conectar os conteúdos ensinados em uma língua com a outra.

No entanto, conforme pontuado por Laura, essa prática encontra desafios na organização das horas-atividade, que impedem a presença simultânea das professoras, dificultando a colaboração necessária para que esse momento seja efetivamente integrado ao ensino.

Além disso, a fala de Laura revela uma mudança na concepção de língua trazida pelo material didático, no qual as unidades são organizadas com base em práticas sociais. Essa abordagem reflete uma perspectiva sociointeracionista da linguagem (Bakhtin, 1986; Vygotsky, 1978; Liberali, 2009), em que o ensino não se baseia apenas na estrutura da língua, mas também em seu uso em contextos reais de comunicação. Assim, a implementação de práticas bilíngues eficazes requer condições estruturais e organizacionais que possibilitem a realização dessas práticas de forma coerente e integrada.

A representação de Laura é significativa porque ela consegue apontar dificuldades próprias de contextos bilíngues: o *bridge* e a prática social. É significativa também porque, as professoras, mesmo tendo 14h semanais de hora atividade, costumam representar esses momentos como não sendo suficientes. O indicado foi que as professoras deveriam ter suas horas atividades alinhadas, mas a falta de uma professora acabou acarretando substituições.

Ainda considerando as dificuldades de integração na prática bilíngue, Luana menciona como dificuldade a relação entre os professores de L1 e L2 considerando o status da língua inglesa em sala de aula (Luana).

**Alguns ainda tem um certo, eu não sei se seria ciúmes, né? Ou de repente sim seja, né? Mas, mas a gente, eu acredito que a gente está tentando dar espaço para todos os profissionais, para trazer iniciativas**

**inovadoras.** Enfim, eu até mudei o meu trabalho do mestrado. A princípio seria um plano de gestão bilíngue e eu pensava, mas é assim que eu vou estar ajudando ali dentro? Aí por isso que eu queria vir para cá e participando do grupo de estudos, eu entendi que esse trabalho poderia ajudar a todos os professores, né? Trabalhar com a intercultural, o ensino intercultural, multicultural, enfim. Isso eu acho que já é uma conquista. Aos poucos os professores estão entendendo, né? **A gente está procurando integrar a educação infantil, o ensino fundamental, não fazemos frentes isoladas. Apesar de ter um ensino diferenciado, a gente está integrando. Então, eu acho que tudo são todas essas iniciativas que estão ajudando.**  
(Luana)

O relato de Luana traz à tona um desafio importante na implementação da Educação Bilíngue: a necessidade de maior comunicação e integração entre os professores de L1 (língua materna) e L2 (língua adicional). O distanciamento mencionado por Luana entre os profissionais reflete não apenas questões interpessoais, mas também demonstra a falta de clareza sobre a importância do trabalho colaborativo para integrar disciplinas de maneira coerente e contextualizada.

Essa dificuldade é agravada pelo status elevado da língua inglesa, que pode gerar tensões hierárquicas ou sentimentos de desigualdade entre os professores, como Luana sugere ao mencionar possíveis "ciúmes".

García (2009) argumenta que a Educação Bilíngue não deve ser tratada como um modelo rígido ou hierárquico, mas como uma prática dinâmica que valoriza igualmente as línguas envolvidas.

O distanciamento entre os professores de L1 e L2 descrito por Luana contraria essa abordagem, já que a falta de integração e comunicação dificulta a construção de um ambiente bilíngue verdadeiramente colaborativo.

O desafio mencionado por Luana ilustra como o status desigual das línguas pode impactar negativamente a dinâmica escolar, gerando conflitos ou divisões entre os professores. A falta de integração entre L1 e L2 compromete a proposta bilíngue, que exige a união das disciplinas para criar experiências de aprendizado significativas. Iniciativas de formação continuada e planos de gestão bilíngue, como os mencionados por Luana, podem ser ferramentas eficazes para criar uma visão compartilhada entre os professores e reforçar a importância de um trabalho integrado. Essas ações estão alinhadas com as perspectivas de García e Wei (2014), que destacam a importância de estratégias colaborativas para o sucesso da Educação Bilíngue.

Thalita, por outro lado, menciona não ver dificuldades relacionadas ao ensino bilíngue pois acredita que o desenvolvimento da escola deve ser considerado como um processo e um investimento que demanda tempo e paciência para resultados a

longo prazo. Ao afirmar que o desenvolvimento da escola deve ser considerado como um "processo" e um "investimento".

**Porque dificuldades relacionadas mesmo ao bilíngue, eu não vejo tantas.** Nós temos um material bom. Nós estamos sabendo adaptá-lo para as turmas dos anos iniciais, por exemplo, porque é um material criado para a educação infantil, mas a gente usa ele aqui em cima. Então a gente está sabendo adaptar ele, a gente está sabendo usar esse material, a gente está desenvolvendo bem com os cursos que a gente está fazendo. Esse, por exemplo, de alfabetização em duas línguas, né? A gente já tinha começado a testar algumas atividades de treino de leitura em inglês com eles, fichas de leitura, leitura em pirâmide. E agora sim, **a gente só vê que a gente tá indo pelo caminho certo. Então, para mim, eu acho que assim, a parte do bilíngue, tudo leva tempo. A gente já sabia que ia levar tempo para ter a primeira turminha a ser formada bilíngue que é cerca de dez anos, a gente já sabe disso. Os resultados que eu vejo de um ano para cá, um ano e meio, praticamente são muito bons.** Então, eu imagino, por enquanto, que o problema não seja esse, **porque está acontecendo. Bilíngue está acontecendo.** (Thalita)

Thalita se alinha com as ideias de García e Wei (2014), que defendem que o Ensino Bilíngue deve ser visto como uma trajetória contínua e não como uma solução imediata. A fala de Thalita reforça a ideia de que o sucesso do Ensino Bilíngue não é imediato, mas sim um processo gradual que envolve adaptações pedagógicas constantes e uma visão de longo prazo para alcançar resultados promissores.

As dificuldades no relacionamento interpessoal entre professores, coordenação e equipe pedagógica foram mencionadas como desafios cruciais para Thalita. Esta participante descreveu problemas centrados nas questões de gestão de pessoas e na falta de uma comunicação eficaz entre os membros da equipe pedagógica. A mesma entrevistada descreve um ambiente onde conflitos interpessoais, falta de abertura ao diálogo e dificuldades no gerenciamento de opiniões e ideias geram um ambiente tenso, comprometendo o andamento das atividades da escola.

Pois é. E algumas dificuldades eu acredito que não dê pra separar muito, né? **Eu acho que principalmente as maiores dificuldades que a gente enfrenta na escola de uma maneira geral, neste momento, é a questão de lidar com as pessoas.** Então, gerenciamento, eu acho que isso também falta bastante na escola em alguns momentos, né? Às vezes as pessoas, como eu vou dizer, não é que elas querem dar opinião, **elas querem se sentir parte da escola mesmo, do que tá fazendo a escola andar.** E eu entendo isso de coração. Porém, **algumas pessoas não sabem fazer isso.** Então acredito que aí é onde **começam brigas, desacordos.** Eu acho que é **muita gente querendo ter experiência e falando que tem experiência e acaba às vezes, muitas vezes agindo como crianças, né? Coisas que poderiam ser resolvidas facilmente acabam se tornando uma bola de neve.** Eu entendo tudo isso. Só que tem pessoas que quando elas colocam

na cabeça que elas entendem daquilo, ou porque elas fizeram também o mesmo curso bilíngue que todo mundo fez, né? Quer colocar isso por cima. “Ah, mas eu acho que é isso”. E bate o pé e não tenta debater a situação, mas tenta impor opinião, entende? Isso acontece muito. E aí não tem pessoas assim que se abrem para ouvir. **As pessoas falam que estão abertas a ouvir, mas não estão, na verdade. Então, isso para mim é o que mais está dificultando o andamento da escola neste momento A equipe, a equipe e a gestão, a maneira de gerenciar tudo isso.** Isso está sendo uma grande dificuldade nossa nesse momento. Eu acho que, espero que com a troca de pessoal, né? Tem pessoas que já não querem permanecer aqui na escola e tem gente que quer permanecer, mas a gente sabe que é uma pessoa difícil. São pessoas difíceis, pessoas que ainda não entraram, não entenderam que a gente quer fazer, entende? Eu acho que quando tudo isso mudar, trocar, talvez melhore ainda mais, né? **Porque assim também tem muita gente para dar ideia, Thaisa, mas pouca gente para colocar a mão na massa.** Porque infelizmente não é assim: a gente é engenheiro e tem os pedreiros que vão construir a casa. Nós somos os engenheiros e nós somos os pedreiros. Então, se você acha que deve ser assim, sente-se no seu computador, prepare, apresente e bora todo mundo junto. **Agora, muitas pessoas jogam a ideia e esperam que a coordenação, apoio pedagógico e direção tomem a iniciativa daquela ideia que eles tiveram, né?** (Thalita)

O conceito de clima organizacional de Hoy & Miskel (2012) explica as tensões que Thalita descreve. Para os autores a qualidade das relações interpessoais e a cultura organizacional são fundamentais para o sucesso de qualquer instituição educativa.

Quando a equipe não consegue se alinhar em suas expectativas e visões, ou quando os membros não se sentem ouvidos ou valorizados, isso pode criar um ambiente de trabalho desfavorável, afetando a motivação e o desempenho de todos os envolvidos. Esse aspecto é crucial em Escolas Bilíngues, onde a integração de diferentes métodos e culturas educacionais exige um grau elevado de colaboração.

É relevante notar que o Ensino Bilíngue envolve também uma gestão consciente de recursos humanos e a criação de uma cultura de colaboração entre os diversos membros da equipe escolar.

Como aponta Baker (2011), a implementação de programas bilíngues requer o engajamento de toda a comunidade escolar, o que inclui não só os professores, mas também a gestão e as famílias, para garantir que os alunos sejam apoiados em seu desenvolvimento linguístico e cognitivo.

Luana também mencionou a falta de integração entre professores de L1 e L2, refletindo desafios na construção de um trabalho colaborativo. E segundo García e Wei (2014), o Ensino Bilíngue deve ser uma prática integrada, onde as línguas não são vistas como compartimentos separados, mas como elementos que se interrelacionam e se complementam. No entanto, quando há uma separação rígida

entre os professores de L1 e L2, como descrita por Luana, dificulta a construção de uma abordagem pedagógica unificada e coesa.

*Eu acredito que ainda há um certo preconceito, né? Por alguns professores também de entender que a gente não quer sobrepor o ensino de inglês, entende?0 **A gente procura estar tratando de todos os assuntos de maneira geral, para que todos estejam sabendo do que está acontecendo, porque senão fica aquela coisa assim, ah, mas os professores do bilíngue estão fazendo isso. Eles também são todos, nós somos, né?** (Luana)*

No que diz respeito às dificuldades com as burocracias do contexto, Alice e Priscila alegam como dificuldade, a troca constante dos professores durante o ano letivo e a falta constante de alguns professores, gerando a necessidade de substituições (devido a questões de saúde mental).

Para Alice, a troca constante de professores durante o ano letivo dificulta a integração das duas línguas e conseqüentemente prejudica o processo de aprendizagem das crianças.

García e Wei (2014) ressaltam a importância de uma abordagem integrada no ensino bilíngue, onde ambas as línguas são tratadas de forma complementar e contínua, ao invés de separadas ou fragmentadas. Do mesmo modo, Priscila também responsável pelo gerenciamento da escola afirma que a dificuldade está na falta frequente dos professores por questões de saúde, gerando atestados médicos constantes e com isso a necessidade de substituições por outros professores, acarretando mudanças na rotina das crianças (Priscila).

**Quanto a trabalhar junto com uma regente de L2, o que a gente vê é uma troca de professor que acaba atrapalhando ali um pouquinho,** porque as crianças se acostumam. Aí tem, acontece alguma coisa, tem que ter uma troca. A gente tem, por exemplo, algumas demandas. Faltou um professor, alguém tem que ir lá cobrir. Então às vezes acabava trocando, saindo da rotina deles e eles sentem um pouquinho de falta, entende? (Alice)

**Falta de profissionais.** Nós tivemos muito grande, né? Questão de saúde. Às vezes não queria mais continuar com o projeto. Então, **o que mais foi difícil aqui nessa escola foi a falta do profissional.** (Priscila)

Camila destacou também sobre a sobrecarga burocrática, mencionando o “trabalho redobrado” e “puxado” em comparação com escolas regulares. Ela também comentou a dificuldade de alfabetizar em duas línguas, especialmente considerando o perfil dos alunos da escola pública.

**A burocracia, a burocracia.** Questão tipo, por exemplo, aqui é uma escola em dois idiomas, então a escola, a escola bilíngue, não é igual às outras escolas normais. Por exemplo, as outras escolas normais têm uma apostila que é o Maxi. Nós não, nós temos o Global e o Maxi. **Então aqui o serviço**

**é redobrado, é dobrado, nós damos conta suando, mas damos conta.** E eu acredito que deveriam ter um olhar mais humanizado para isso que a gente passa aqui. Porque é puxado para as crianças, é muito puxado. (Camila)

No que se refere às dificuldades de gerenciamento de tempo e planejamento de aula, para Camila, conciliar o tempo de aula com o material didático e com as atividades exigidas nos cadernos é um trabalho intenso e seria essencial um olhar mais humanizado da coordenação em relação ao período de execução das atividades e ao tempo de aprendizagem das crianças.

**Não só sobre o conteúdo, eu digo, por exemplo, é. Não é questão só de conteúdo, mas é porque é puxado.** É puxado porque para algumas crianças já é difícil alfabetizar, em um ser alfabetizado em um idioma. Aqui somos em dois. Então, assim é um pouco mais puxado. Essas foram as dificuldades, sabe? E fora que também, querendo ou não, o público é mais devagar. Acontecem as coisas. Só que acontece mais devagar que em outros, outros, outros lugares, outros tipos de escola. (Camila)

Em geral, as participantes alegam que o projeto da Escola Pública bilíngue infelizmente enfrenta as mesmas dificuldades estruturais de qualquer outra escola pública no Brasil (Alice e Camila).

Olha, na minha condição de regente de L1, continuo o meu trabalho. **A gente tem as nossas dificuldades específicas de escola pública. Às vezes falta material, infraestrutura, alguma coisa assim.** (Alice)

As dificuldades relatadas pelas entrevistadas evidenciam a complexidade de implementar um modelo bilíngue em uma escola pública. Desde a formação pedagógica até os desafios estruturais e relacionais, cada categoria de dificuldade ressalta aspectos que demandam atenção para garantir a sustentabilidade do projeto.

Estudos como os de García (2009), García e Wei (2014) e Megale, El Kadri e Passoni (2024) reforçam que, para superar tais desafios, é essencial adotar uma abordagem colaborativa e contextualmente sensível, que valorize tanto os recursos humanos quanto materiais disponíveis.

Nesse sentido, a experiência do projeto bilíngue de Ibiporã, conforme analisado por El Kadri (2022) e El Kadri et al. (2024), demonstra a adoção de uma política localizada e alinhada aos referenciais teóricos da área, o que pode contribuir para a consolidação de práticas eficazes no Ensino Bi/Multilíngue.

No que se refere aos desafios específicos da educação bilíngue, destaca-se a necessidade de maior integração e colaboração entre os professores para garantir uma abordagem pedagógica coesa e significativa.

Além disso, dificuldades inerentes ao funcionamento das escolas públicas, como prazos burocráticos para licitação e contratação de docentes, também impactam diretamente a implementação do programa, exigindo estratégias de gestão e políticas educacionais que favoreçam a continuidade e o aprimoramento desse modelo de ensino.

Ao relacionar as dificuldades enfrentadas no contexto da Escola Bilíngue Pública de Iporã/PR com ACP de Bowe et al. (1992) e Ball (1994), é possível perceber que muitos dos desafios descritos pelas entrevistadas podem ser compreendidos como parte do processo de interpretação e adaptação das políticas educacionais à realidade local, ou seja, as políticas não são implementadas de maneira linear, mas passam por processos de negociação e ressignificação, que envolvem as condições do contexto e as experiências dos profissionais da escola, o que implica em um processo de construção: os atores precisam se compreender como parte do processo de construção de políticas públicas.

Como apontam Bowe et al (1992) e Ball (1994), os diferentes atores envolvidos na escola — gestores, professores e demais profissionais — não são apenas receptores passivos das diretrizes educacionais, mas agentes ativos que interpretam, modificam e, muitas vezes, redefinem as políticas conforme as especificidades do seu contexto de atuação.

Para Bowe et al (1992) e Ball (1994), isso implica um processo contínuo de construção e adaptação, no qual os professores precisam se reconhecer como parte integrante do ciclo de políticas, participando ativamente das tomadas de decisão e contribuindo para a formulação de práticas que dialoguem com as necessidades e desafios reais do ambiente escolar. Assim, ao serem incluídos como agentes nesse processo, os profissionais podem influenciar diretamente a implementação do modelo bilíngue, fortalecendo a articulação entre teoria e prática e promovendo uma maior coerência entre as políticas formuladas e sua efetivação no cotidiano escolar.

#### 4.2.6 Aprendizagens Profissionais

Quando questionadas sobre o que aprenderam até o momento de implementação do projeto, a maioria das entrevistadas relatam múltiplas aprendizagens tanto no âmbito pessoal como no profissional.

No âmbito profissional mencionam aprendizagens por meio das trocas de experiências entre professoras de inglês e pedagogas da escola (Thalita), especificamente relacionado às fases de desenvolvimento das crianças e sobre o processo de aprendizagem das crianças, percebendo que o potencial das mesmas vai muito além do imaginado quando relacionada à alfabetização em duas línguas (Clara).

Thalita, ao refletir sobre o processo de aprendizagem, destaca a importância das trocas constantes entre colegas, que possibilitam a adaptação contínua das práticas pedagógicas.

Thalita também aponta como a implementação de estratégias inovadoras, como a inclusão das letras das músicas em inglês, contribui para que as crianças leiam, cantem corretamente e compreendam o que estão cantando. Ela enfatiza ainda a transformação do pátio, que se tornou um espaço dinâmico e estimulante, mesmo nos dias de chuva, quando as crianças ficam no pátio interno. Nesse espaço, atividades lúdicas e desafiadoras são inseridas para manter as crianças engajadas e aprendendo.

Clara, por sua vez, destaca o impacto de suas aprendizagens sobre as capacidades das crianças. Além disso, Clara valoriza a importância da parceria entre os profissionais, que, em seu caso, foi reforçada pela experiência de trabalhar com o Ensino Bilíngue.

Então assim, **tem coisa que eu pego de uma, pego da outra e assim a gente vai aprendendo e a gente vai criando um hábito de fazer aquilo sempre, de modificar apenas algumas parcelas daquilo e adaptar para determinados estudantes.** Mas é muito assim, **você vai aprendendo o tempo inteiro. Então, assim tem ideias boas, tem muita coisa boa que a gente mudou assim, muita coisa,** né? Antes, por mais que se cantasse uma musiquinha ali na frente, né, não tinha a letra dela ali. E assim como que a gente vai apresentar para essas crianças para que eles leiam, cantem corretamente, mas que eles saibam o que eles estão cantando. Eles vejam como é a palavra. Aí foi onde a Rosana também teve a ideia de colocar a música ali em cima. Aí a gente aproveitou e colocou os hinos também. **E a gente tentou transformar o pátio** muito, né? Porque eles também. O dia que chove nessa escola, as crianças não podem ficar no pátio externo, eles têm que ficar no pátio interno. Aí quando chove, esse monte de criança lá. Cento e poucas crianças naquele pátio pequeno, interno. Fazendo o quê? Se não pode correr, não pode pular, não pode isso. Então a gente começou a encher o pátio também com essas coisas, né? A leitura, o *colors challenge* que a gente colocou ali em inglês para eles tentarem é um desafio. Então eles não vão ficar ociosos. Eles têm o que fazer e coisas que divertem, mas que aprendem também. Eles vão aprender. (Thalita)

Ah, é muita coisa, né? Aprendi muita coisa assim. **Aprendi assim que as crianças são, como que eu posso dizer, muito assim podem muito mais,** né? Tipo assim, eles conseguem assim muito, muito além do que a gente

imagina, né? Assim, até assim. **Aquelas crianças assim que tem muita dificuldade em português, eles assim, às vezes no português eles têm dificuldade e no inglês eles vão muito bem. Então é uma coisa muito engraçada de se ver, porque assim, como? Como assim, como ele, como que assim ele não. Ele mal está conseguindo falar direito para mim, contar, sei lá, fazer alguma coisa assim, se comunicar comigo. Mas ao mesmo tempo ele canta a musiquinha das cores em inglês, então aquilo assim, eu acho assim que é assim. O que eu aprendi foi assim, que não, não. Como é que eu posso dizer? **Subestimar a inteligência de uma criança? Achar sempre, sempre colocar ela assim, nivelar ela alto porque ela pode ir muito longe.** Então, isso aí foi uma coisa assim que eu estou aprendendo muito. É assim essa questão de parceria também, uma coisa que eu já tinha trabalhado assim com outros professores, eu tive assim, por exemplo, o aluno autista, onde eu tive que ter uma parceira ali para ficar só com aquela criança e a gente trabalhou dois anos, foi muito bom. Mas agora essa parceria com o bilíngue é uma coisa que é muito. (Clara)**

Os excertos de Thalita e Clara mencionam práticas de ensino que são resultado de adaptações e modificações constantes, como no exemplo de Thalita, que relata as mudanças realizadas no pátio e na utilização de músicas. Isso pode ser relacionado ao conceito de ciclo de políticas de Bowe et al. (1992) e Ball (1994), onde as políticas educacionais, ao serem implementadas, passam por modificações e ajustes no nível da prática.

Uma das entrevistadas, Camila, destaca como o fato de trabalhar com turmas menores contribuiu para um maior conhecimento sobre as características individuais de cada aluno, o que, por sua vez, possibilitou um entendimento mais profundo do processo de aprendizagem.

Camila reflete que no contexto das turmas menores também passou a perceber a importância de dedicar atenção individualizada. Além disso, Camila reconhece que, mesmo diante da incerteza de algumas abordagens, é essencial tentar e sempre fazer o melhor possível para cada aluno.

Nossa, aprendi tanta coisa. Eu tive. **Eu sempre trabalhei em turmas maiores e esse é, desde o ano passado, eu estou em turmas menores. Então, assim, eu aprendi muito em questão de olhar mais para o aluno.** Às vezes a gente, a gente está tão acostumada a seguir aquela linha que a gente não olha. **Aqui eu aprendi a olhar mais. Aprendi que algumas coisas a gente tem que tentar, mesmo que não dê certo. A gente tem que fazer o nosso melhor.** (Camila)

Uma das participantes, Thalita, compartilha aprendizagens significativas relacionadas ao desenvolvimento do trabalho em equipe, destacando a importância do engajamento entre as professoras de L1 e L2 para transformar uma ideia em ação concreta.

Thalita ressalta a importância da colaboração entre os profissionais, enfatizando que, enquanto algumas pessoas podem se limitar a ouvir uma sugestão sem agir, outras são fundamentais para levar as ideias adiante. O relato de Thalita ilustra a importância do trabalho colaborativo e da flexibilidade para adaptar as ideias, mesmo diante de limitações. A experiência relatada pela entrevistada também lhe proporcionou uma reflexão sobre a necessidade de contar com uma equipe disposta a se engajar de forma prática para que as ideias se materializem.

A gente tinha até um plano esse ano de que eu acabei vendo uma ideia na internet. **Eu achei muito interessante da gente fazer o Reading Passport, né? Que é o passaporte da leitura.** Porque as crianças vêm aqui buscar livros, ler e a gente tinha que ter um projeto de leitura na escola e assim nada melhor que um passaporte, né? Menina, **o primeiro dia que eu dei a ideia, a professora que cuida aqui da biblioteca, a professora Clara, ela já veio na biblioteca sem me pedir, sem nada.** Ela gostou da ideia. Foi assim “Nossa, Thalita, vamos sim”. Mas eu falei, eu pensei, depois a gente vê o dia que vai. Porque a ideia era escolher livros que fossem escritos por autores de diferentes lugares. Então eu ia ter um trabalho de vir, olhar os livros, pesquisar. E a Clara veio no mesmo dia que eu tinha dado a ideia. Foi magnífico. Ela veio, achou todos os livros para o ano inteiro, chegou na sala: “Thalita, esse é da África”. **E foi maravilhoso. Então tem gente para levar o negócio pra frente,** você tá entendendo, Thaísa? Agora tem gente que se você falar “Ah, legal, faz lá”. Então essa é a diferença. **Mas assim, nós temos ideias boas.** Aí eu fiz, cheguei a fazer um passaporte bonitinho com a foto de cada um para a gente colar e aí eu ia fazer selos. Então se o livro fosse da Argentina, eu ia fazer um selinho da Argentina e eles iam. Cada vez que eles fizessem a atividade daquele livro, eles iam colando o selinho, o que seria uma forma deles verem no final do ano quantos livros eles leram e eles guardarem aquilo como recordação. “Nossa, olha meu avanço”. Porém, por mais uma questão relacionada aos materiais, a gente não conseguiu fazer dessa forma. **A Clara fez o projeto, leu os livros com eles, os livros que ela tinha escolhido de cada país e ela trabalhava assim, numa semana lia o livro, na outra ela trabalhava alguma coisa daquele país, então foi muito legal.** Teve dia que ela fez pastel com as crianças, teve dia que ela chamou um colombiano para conversar com as crianças. Foi magnífico. Ela foi inventando. Porém, o passaporte em si, que seria a parte mais divertida para as crianças, nós não conseguimos fazer porque era uma questão de imprimir, cortar, dobrar, colar, criar um passaporte e não tinha mão de obra para isso, porque seriam para todas às turmas. **E várias vezes eu pedi: “Pessoal, eu preciso de alguém para me ajudar, para recortar, alguém para colar, alguém para isso”. Enquanto eu termino de tirar as fotos e colocar no arquivo, não sei o quê, não sei o quê. E não aconteceu,** Thaísa. Vamos ver o que vai acontecer daqui para frente. (Thalita)

Clara também reflete sobre o impacto positivo que uma colaboração sólida entre as profissionais de L1 e L2 pode ter no aprendizado das crianças, enfatizando a importância de uma parceria verdadeira e integrada no processo de ensino. Ela descreve essa colaboração como algo essencial, comparando-a a um casamento.

Clara destaca que quando há uma relação harmoniosa e respeitosa entre as professoras, isso reflete diretamente no ambiente escolar, criando uma atmosfera

positiva para as crianças. Ela observa que os alunos percebem facilmente quando há uma boa conexão entre as professoras. Conclui que essa parceria entre os profissionais é crucial para o sucesso do ensino bilíngue, já que, quando bem estabelecida, ela fortalece a integração das duas línguas no processo de aprendizagem das crianças.

Você tem que você tem que caminhar muito assim, paralelo mesmo assim, sabe, **tem que ser uma coisa muito integrada**. Então é muito importante você, **esse respeito que você tem que ter com o professor do bilíngue e vice-versa**, sabe? Assim é uma, um casamento assim, é como um casamento. E as crianças sentem muito essa relação. **Eu percebo que as crianças e quando você se dá bem com alguém, com a sua colega, eles assim automaticamente, na hora eles percebem e ali o ambiente fica muito bom, sabe assim de trabalhar, quando tem alguma uma coisa assim que esteja atrapalhando esse relacionamento, eles percebem muito facilmente**. Então assim é muito importante um aprendizado. **Foi esse que é muito importante, você, essa parceria, você fazer de tudo para ser uma parceria ali, forte. Mesmo assim, para estar integrado mesmo as duas línguas**. (Clara)

Ainda sobre o trabalho em equipe, Alice destaca a importância da colaboração e da cooperação entre todos os envolvidos no início da implementação do projeto, especialmente quando a escola não contava com muitos recursos. Ela enfatiza que, apesar das dificuldades iniciais, a dedicação e a vontade de fazer o projeto dar certo foram essenciais para superar os obstáculos.

Alice aponta que, mesmo diante das dificuldades, a equipe de professores que abraçou o projeto precisou de resiliência para manter o foco e seguir em frente. Alice conclui que a perseverança e o compromisso com o objetivo central do projeto foram essenciais para garantir que ele fosse implementado de forma eficaz, independentemente das adversidades.

Olha, que **se a gente se esforçar, tudo é possível. Se cada um fizer um pouquinho ali e a gente tiver essa força de vontade**, porque no início do projeto falaram que ia ter uma certa infraestrutura, que ia ter isso, que até aquilo e tal. E a gente chegou que era uma escola comum, uma escola antiga e que **o que a gente tinha era aquela força de vontade de fazer dar certo mesmo**, sabe? Então é isso. **Eu acho que se tiver um empenho e se a gente não se perder no caminho, porque a gente traçou vários planos, a gente acreditou, a gente planejou muito durante o curso, durante as formações, para à gente começar o ano passado. E é, a gente idealizou mesmo. E chegando aqui, como a realidade era um pouco diferente, a gente teve que se adequar**. E especificamente, o quadro de **professores que abraçaram o projeto. Preciso de bastante resiliência**, sabe? Para todo dia. Não vamos voltar para o foco principal, para o objetivo que é fazer esse projeto dar certo e seguir em frente. (Alice) 011

Thalita expõe uma preocupação importante sobre a necessidade de uma parceria ainda mais sólida entre as professoras de L1 e L2, ressaltando que, em

muitos momentos, a conexão entre elas não se concretiza da forma esperada devido a questões interpessoais dentro da escola. Ela reconhece que, mesmo com o esforço de muitos profissionais, as dificuldades de relacionamento dentro da equipe impactam sua motivação.

Além disso, Thalita reflete sobre seu processo de aprendizagem ao longo dos anos, destacando como as pedagogas com quem trabalhou a ajudaram a entender a realidade de ensinar crianças. Ela compartilha suas vivências ao observar colegas e como algumas práticas a inspiraram, enquanto outras a fizeram repensar seu próprio caminho.

Thalita acredita que a motivação para ser um bom profissional deve ser intrínseca, um compromisso com o próprio crescimento, e não uma resposta às expectativas externas. No entanto, ela lamenta que, em alguns casos, falta essa percepção, o que prejudica o ambiente de trabalho e o desenvolvimento do projeto. Ela conclui que, apesar dessas dificuldades, continua a tentar fazer seu trabalho da melhor forma possível, buscando manter o foco no desenvolvimento das crianças e no sucesso do projeto, apesar das adversidades interpessoais.

Hum, não. Eu acho que a gente aprende com tudo que a gente passa nessa vida. Coisas boas, coisas ruins a gente aprende. Mas assim, **às vezes é muito cansativo**. Thaísa, é um cansativo, é um esgotamento psicológico que assim chega a atingir o nosso corpo. **Porque tem dia que eu chego aqui, eu me sinto cansada de olhar para o rosto de algumas pessoas ou de ouvir as reclamações. Então isso esgota muito a gente, porque eu sei que tem gente tipo lutando muito para dar certo, muito, entende?** E algumas pessoas não veem isso. Não sei se é porque não querem. Eu não sei as motivações de cada um. Eu só sei que assim é cansativo. Eu posso dizer assim, que desde quando eu entrei no município, eu já estou há oito anos aqui. Eu sempre digo isso. **Eu aprendo muito com as pedagogas com quem eu trabalho, porque por mais que eu tenha feito a pedagogia que eu fiz EAD, a gente nunca, até a gente que faz Letras na universidade, a gente nunca sabe o que é mesmo estar numa sala de aula.** Então, assim, desde o princípio, muito. **Eu tive muitas pedagogas que me ajudaram no processo de entender o que era ensinar crianças, né?** Então eu fui aprendendo devagar. Algumas eu olhei e eu disse assim eu não quero ser assim. Outras eu olhava e falava assim: "eu gostei, eu quero fazer isso". Tinha gente que sentava comigo. "Não, Thalita, olha, o primeiro ano ainda não escreve, né?" Aí, olha, eu não lembrava disso, né? Porque eu não tenho nem irmãos, então não sei como que é. **Então, assim, teve gente para ajudar, teve gente para pisar e como todo mundo, à gente aprende, entende?** E eu acho que é uma decisão muito da pessoa, Thaísa. É saber que caminho que ela vai seguir, o que que ela quer ser. Não para os outros, por ela, por ela. E infelizmente, algumas pessoas não vêem isso. Então, assim, às vezes me cansa, porque eu quero fazer um bom trabalho, eu quero estar ali com as crianças, eu quero, mas daí você fica ouvindo pessoas que ficam jogando indiretas as coisas. Aquilo ali vai tirando a sua energia e suga mais a sua energia do que as crianças quando estão animadas demais. Suga muito a nossa energia, então isso para mim é o que mais atrapalha, porque isso atrapalha, literalmente atrapalha no desenvolvimento das coisas. Mas a gente tenta, a gente tenta bastante, né? (Thalita)

Outras aprendizagens no âmbito profissional mencionadas pelas participantes são sobre a melhora na organização, como a utilização de tabelas e *checklists* (Rosana), aprendizagens de novas práticas pedagógicas, metodologias e novas visões de como trabalhar certos conteúdos na Educação Bilíngue por meio das formações e sobre o uso do material didático (Paula).

Rosana compartilha sua experiência sobre a importância de começar, mesmo sem os recursos ideais. Ela enfatiza que, muitas vezes, o processo de ensino exige flexibilidade e adaptação às circunstâncias. Para ela, a principal lição foi entender que o mais importante é agir com o que se tem disponível, sempre buscando fazer o melhor possível com os recursos disponíveis. Ela também destaca a melhoria na sua organização pessoal, adotando ferramentas como tabelas e *checklists* para gerenciar suas tarefas e responsabilidades de forma mais eficiente, o que contribuiu para seu crescimento profissional.

Paula, por sua vez, reflete sobre as mudanças no ensino que a Educação Bilíngue exige. Ela menciona que a transição para essa abordagem trouxe a necessidade de adotar práticas e metodologias mais desafiadoras e elaboradas, que vão além das atividades tradicionais de sala de aula.

Ao descrever sua experiência, Paula destaca que o Ensino Bilíngue demanda um nível mais elevado de exigência e criatividade. Paula reconhece que, na educação bilíngue, a abordagem tradicional de ensino não é suficiente. Ao contrário, há a necessidade de pensar e planejar de forma mais profunda para engajar os alunos e garantir o sucesso do aprendizado.

Nossa, ai não dá nem pra falar assim. Nossa, aprendi muita coisa, muita coisa mesmo. Uma delas é que a **gente precisa começar, não sem os recursos, do jeitinho que a gente queria, mas começar é muito importante**. Acho que aprendi isso, mas assim é fazer, **vai fazendo com o que dá do jeito que dá, da melhor forma que você puder, com o recurso que você tem**. Acho que isso foi o que eu aprendi de mais importante. Entre outras coisas, sei lá, nossa, aprendi tanta coisa. **Aprendi a me organizar muito para poder dar conta de tudo. Então tudo vira uma tabela, tudo vira um sabe, tudo vira assim um checklist, tudo vira uma lista de coisas, tudo vira assim. Acho que aprendi muito isso.** (Rosana)

Então tá aí uma coisa bem, outra coisa bem difícil de responder também. O que a gente pode, o que eu posso responder como professor é que o que a gente aprendeu **são novas práticas, novas práticas e novas visões de como trabalhar certos conteúdos, que sai daquele ensino, daquela aula de inglês que você só chega ali da cruzadinha, dá uma qualquer coisa, uma atividade para desenhar que aí, quando você fala da escola bilíngue, você pede. É exigido mais de você.** (Paula)

A experiência de Paula ressalta a transformação que a Educação Bilíngue exige em termos de planejamento e práticas pedagógicas. García (2009) argumenta que a educação bilíngue envolve não apenas o ensino de duas línguas, mas também a criação de espaços que permitam aos alunos utilizarem sua competência linguística de forma integrada e significativa.

Para uma das participantes o material didático proporciona ideias variadas de atividades antes não imaginadas como possíveis dentro de sala de aula (Camila) e que mesmo com o conteúdo exposto no manual do professor, algumas adaptações devem ser feitas em relação ao contexto de cada turma, deste modo incorporando sempre novos recursos ao material (Paula).

Camila expressa entusiasmo pelo material do *Global Kids* pelas atividades inovadoras que ela inicialmente considerava improváveis de serem realizadas com seus alunos. Ela compartilha sua surpresa ao ver que as atividades sugeridas eram possíveis e eficazes.

Para Camila, o material foi uma fonte de inspiração e a experiência teve um impacto profundo em sua prática. Ela reconhece que, mesmo que um dia não trabalhe mais em uma Escola Bilíngue, as metodologias aprendidas serão levadas adiante em sua carreira. Essa percepção reflete como o material didático não apenas oferece recursos, mas também amplia as possibilidades pedagógicas e desafiadoras que enriquecem o trabalho da professora.

Paula também reflete sobre o uso do material didático, destacando que, apesar de toda a estrutura fornecida, é essencial adaptar os recursos às necessidades da turma. Ela explica que, muitas vezes, o conteúdo e as atividades sugeridas nos materiais exigem modificações para se ajustarem à realidade da sala de aula. Paula também sublinha a importância de buscar novas estratégias e recursos para alcançar os alunos e a flexibilidade necessária para tornar o ensino bilíngue bem-sucedido. Ela enfatiza que, embora o objetivo seja usar o inglês durante toda a aula, nem sempre isso é possível, o que exige criatividade e adaptação constante. O desafio de equilibrar a carga horária e a metodologia bilíngue é um aspecto que Paula valoriza, pois ele a leva a desenvolver abordagens diferenciadas e mais eficazes.

E aprendi também assim. Eu gostei muito das práticas, algumas **metodologias bilíngues**. Eu achei muito legal isso. Tenho usado, por exemplo, eu vou falar do Global, que é o material. **O Global trouxe algumas ideias de atividades que para mim, era impossível eles fazerem**. E eu falei assim: "Meu, dá!" Daí deu certo, tanto que vou usar isso para a vida,

mesmo que um dia eu não trabalhe mais em escola bilíngue. Vou levar isso para frente. (Camila)

Você tem um manual, aquele manual tá lá. E muitas vezes, o que é pedido, tanto no manual quanto no material, você tem que fazer uma **adaptação**. Então você já tem que **buscar outros recursos, outras formas de como você chegar, alcançar essa criança através daquele conteúdo que você deu ou se você deu aquele conteúdo, não deu certo tentar de outra forma**. Então essas seriam as contribuições para mim como professor, novas formas de você trabalhar. A gente pode dizer que o mesmo conteúdo que em inglês, mas atribuído a uma carga horária maior, no caso, é o bilíngue, e feito de uma forma diferenciada, que é o que? É você usar, tentar usar o inglês 100% da aula, mesmo que em alguns momentos não dá. Não tem mesmo assim como. E aí você tem que fazer manejar ali, dar um jeito de achar uma estratégia, entende? (Paula)

As participantes refletem sobre suas aprendizagens no processo de ensino bilíngue, destacando tanto o desenvolvimento pessoal quanto o profissional, e os desafios que surgem ao lidar com um contexto novo e inovador. Laura descreve suas aprendizagens como uma jornada de construção e desconstrução. Ela compartilha que o processo de ensino bilíngue a ajudou a perceber que muitas das certezas que ela tinha sobre a educação foram questionadas.

Para Laura, aprender a estar aberta ao novo e a desconstruir estereótipos sobre a Educação Bilíngue foi um aspecto essencial dessa experiência. Ela também ressalta a importância de conhecer e aceitar culturas diferentes das nossas, entendendo que isso não apenas amplia o repertório cultural, mas também nos proporciona uma visão mais profunda e crítica da própria cultura. Sua aprendizagem, portanto, envolve tanto o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva quanto a abertura para a diversidade cultural.

O que eu aprendi? **Que tudo que a gente sabe, na verdade a gente não sabe** (risos). Na verdade, a gente não sabe que a gente tem, a nossa vida é **um processo e é construção. Desconstruí muitos conceitos que eu tinha e que a gente precisa estar sempre aberta para aprender e conhecer o novo**, que é muito importante. **E a questão também da receptividade com o que é diferente da gente, aceitar novas culturas** e não aceitar, conhecer outras culturas. Eu acho que é muito importante até para a gente ter propriedade para falar da nossa. (Laura)

Thalita, por sua vez, reflete sobre as tentativas e erros no contexto do projeto bilíngue. Ela reconhece que o caráter inovador do projeto implica em um processo constante de experimentação e ajustes. Thalita destaca a importância da organização e das estratégias adotadas pela sua colega Rosana como uma ferramenta crucial para o seu próprio aprendizado. As tabelas e os documentos organizados ajudaram na orientação e estruturação de seu trabalho.

Ao mesmo tempo, Thalita reconhece que esse processo de organização ainda está em construção e, para o próximo ano, novas adaptações serão necessárias. A ideia de desenvolver uma apostila para coordenação e apoio pedagógico é uma proposta de sistematização que visa facilitar a implementação das metodologias bilíngues e garantir a continuidade do trabalho, refletindo o aprendizado contínuo no contexto do projeto.

Então, assim a gente está tentando, a gente está tentando. **Eu vejo que a Rosana, ela tem uma organização muito parecida com a minha**, né, de ter várias pastas no drive, de ter vários documentos para tudo, né? Tabelas e tabelas e tabelas. Eu também sou assim. Então quando eu entrei ela já veio me apresentando essas ideias dela. “Olha, Thalita, eu montei uma tabela para ver RCO”. “Thalita, Eu montei uma tabela para ver planejamento, quem fez e quem não fez”. **E isso para mim é maravilhoso, porque eu também me perco se eu não tiver essas coisas**. Então, assim, talvez para o ano que vem, **a gente tem que estruturar essas tabelas**. Fomos testando esse ano, estruturar, talvez criar uma apostila para a coordenação ou para o apoio pedagógico, né, para a gente ter tudo junto. Todas essas informações juntas em um lugar só e a gente continuar levando. **Mas são ideias que aos poucos a gente começa implementando e vai vendo se vai dando certo, vai mudando**, né? (Thalita)

As entrevistadas também refletem sobre suas aprendizagens no âmbito pessoal, destacando a superação de desafios, o autodesenvolvimento e a adaptação a novas experiências no contexto educacional bilíngue. Giovana compartilha sua jornada de superação no que diz respeito à autocobrança e à frustração com o planejamento que não se concretiza conforme esperado. Ao longo do tempo, ela tem aprendido a lidar melhor com essas frustrações e a diminuir a cobrança sobre si mesma, um processo que também envolve a busca por maior organização. O aprendizado de Giovana, portanto, está relacionado a adaptar-se às circunstâncias de maneira mais flexível e compassiva consigo mesma.

**Superar os desafios. Não me cobrar tanto, né?** Porque eu sou perfeccionista e eu me cobro muito. E lidar muito com as frustrações de não dar certo. **Porque quando acontece muito de eu programar uma atividade e chegar no dia, mudar totalmente e eu não consigo dar aquilo ali, e com o decorrer da semana eu também não consigo dar aquela atividade que eu que eu programei, aí eu acabo me frustrando**. Eu não consegui. Até esse tempo atrás eu estava conversando com meu marido, eu preciso me organizar mais e tal. Ele falou assim: pára de se cobrar, pára de se cobrar, dá um tempo, né? Então assim, é o me cobrar mesmo. (Giovana)

Clara, por sua vez, destaca sua evolução no aprendizado da língua inglesa, mencionando como as colegas de trabalho a ajudam nesse processo, principalmente

com músicas e correções durante as aulas. Ela expressa gratidão por estar em um ambiente bilíngue, pois considera essa experiência enriquecedora. Sua reflexão aponta para o impacto positivo de estar inserida em uma comunidade que valoriza a troca de conhecimentos e a convivência com culturas diversas, algo que, segundo ela, seria menos possível em um contexto monolíngue.

**E fora as coisas que eu estou aprendendo inglês também**, que eu não sabia que as meninas me ensinam o tempo todo música, né? E até falar mesmo, eu peço para me corrigir. Peço assim porque é uma língua que eu gosto, acho muito bonita, eu gosto muito e se eu pudesse assim no passado, ter feito um curso, né? E me especializado, eu acho que eu faria. Mas eu comecei a estudar muito tarde, né? Mas assim, isso também não é desculpa, mas daqui para frente ainda espero que tenha essa oportunidade de estar aprendendo. Mas assim, então é só assim. Muitos, **muitos aprendizados e um contato com pessoas muito, muito inteligentes**, sabe? Assim, pessoas que eu não imaginava. Eu acho que se. **Se estivesse numa escola que não é bilíngue, eu não teria essa oportunidade** de estar convivendo com pessoas, com você, por exemplo, assim, com pessoas assim tão diferentes da nossa, do nosso meio. Assim, né? Então assim é muito, muito legal (Clara).

Thalita, finalmente, aborda a aprendizagem adquirida ao lidar com desafios interpessoais dentro da escola. Thalita revela como ela mesma foi capaz de aprender com as ideias de Rosana, especialmente no que se refere à implementação de novas práticas pedagógicas, como o uso de fichas de leitura no ensino de inglês. O trabalho colaborativo e a troca constante de experiências com suas colegas foram fundamentais para o seu crescimento profissional, o que lhe permitiu testar e adaptar novas metodologias de ensino, como a leitura em pirâmide, no contexto da sala de aula bilíngue.

**Eu lembro que estava com muita dificuldade no começo, porque as professoras não queriam ouvir**, por exemplo, a Rosana. Elas não queriam ouvir a Rosana. Tinham uma raiva imensa dela e tinham raiva da gestão como um todo. E aí a gente foi tentando mudar isso. Eu falei assim, não vamos ouvir mais, vamos implementar algumas coisas aqui que vai dar certo. A Rosana tem muita ideia boa, muito. **Eu tô aprendendo demais com ela**, entendeu? Eu já falei: “Olha, eu tô colando em você, Rosana, porque eu sei que de você eu posso sugar muita coisa boa ainda”. E aí a Rosana vai jogando as ideias dela e aí eu vou pensando nessa nossa área do inglês, o que que a gente podia fazer. Então, quando a Rosana começou, por exemplo, **a tomar as fichas de leitura**, que são palavras e aí, bem na mesma, na mesma semana, praticamente a gente teve um curso que a gente aprendeu sobre a leitura em pirâmide. Nossa, eu olhei aquilo ali, eu falei assim gente, isso aqui dá super certo com aquelas crianças em inglês, sabe? Porque a gente está trabalhando, o planeta está trabalhando. “Ah, a Terra é azul”. Por que não colocar isso de forma escrita e tentar que eles leiam mesmo? Porque uma hora eles vão ter que ler em inglês. Se a gente não praticar isso agora, vai ficar mais difícil depois. E aí eu até perguntei. Eu lembro que o curso ainda era do Decola, então quem estava dando era Vivian. Eu cheguei no final e

falei assim: “Vivian, você acha que rola fazer isso em inglês e tal?” E ela: “Nossa, Tha, se eles já estão lendo em português, né? Manda ver”. Bora, né? Aí eu comecei a fazer essas testagens em sala de aula e eu vi que deu super certo (Thalita).

Rosana destaca o impacto significativo que o projeto teve em sua trajetória acadêmica e profissional, motivando-a a retomar os estudos e iniciar uma pós-graduação. Ela revela que, ao se envolver com o projeto, percebeu a importância de aprofundar seus conhecimentos sobre a área, e seu foco de pesquisa está relacionado ao fortalecimento da comunidade escolar por meio da compreensão e apoio ao projeto educacional bilíngue. Esse movimento de pesquisa busca criar um ambiente de colaboração entre escola e comunidade, o que ela acredita ser essencial para a permanência e o sucesso da escola no local.

Para Rosana, a parceria entre a escola e a Universidade Estadual de Londrina (UEL) é valorizada como um ponto fundamental no processo de implementação e desenvolvimento do projeto para esta entrevistada. Ela enfatiza a importância dessa interação, tanto para o aprimoramento dos professores quanto para o fortalecimento da relação com os pais e a comunidade.

Rosana observa que, ao levar o conhecimento acadêmico para fora da universidade e para a comunidade escolar, a UEL contribui diretamente para o crescimento do projeto, permitindo uma pesquisa contínua sobre o ambiente bilíngue em desenvolvimento. Além disso, destaca a relevância desta interação para a cidade de Ibiporã, já que muitas pessoas não têm acesso direto à universidade, e a presença da instituição no cotidiano escolar oferece uma oportunidade única de troca e aprendizado.

O papel da universidade, segundo a entrevistada, é não só apoiar o projeto educacional, mas também quebrar barreiras culturais e sociais. Ao aproximar a universidade da comunidade escolar, ela acredita que se pode modificar a percepção da população sobre o ensino superior, além de criar uma ponte para o desenvolvimento educacional mais amplo. Para ela, a universidade deve sair de seu espaço acadêmico tradicional e se engajar ativamente com a realidade da comunidade local, mostrando sua contribuição prática para a educação. A ideia de ter a identidade da universidade visível na escola é algo que ela considera fundamental para fortalecer essa parceria e reforçar a importância do ensino superior como um recurso acessível e vital para o desenvolvimento local.

**A escola me fez também voltar para a universidade**, o que para mim tem sido uma superação diária, porque, sei lá, tinha perdido a habilidade de ler e interpretar textos teóricos. Eu faço mestrado no PPGEL, né, que é na área de línguas, que não é a minha área, o que já foi um, têm sido para mim uma superação diária, tá? Eu sou pedagoga da área de educação, estou fazendo mestrado no PPGEL. O enfoque da minha pesquisa é com os pais dos alunos da escola bilíngue, no sentido de fortalecer a comunidade para que a comunidade seja um, não uma defensora da escola, mas que ela entenda o projeto e ela queira o projeto aqui. **Eu acho que a partir do momento que a comunidade desse lugar olhar para esta escola com o cuidado de querer ela nesse lugar, é um jeito da escola ficar aqui**, entendeu? Então, o meu projeto é trabalhar com os pais sobre as representações que eles têm da escola bilíngue, né? Para criar, **para tentar criar um caminho de conversa para o fortalecimento dessa escola nesse lugar**. Esse é o meu projeto de pesquisa junto da Michelle, que é a minha orientadora, então eu também faço parte desse universo. Porque aqui a gente precisava. **A partir do momento, quando a escola veio para cá e ela foi implantada aqui, a gente precisava pesquisar esse ambiente**, né? Pesquisar, pesquisar com a comunidade, pesquisar com, com os professores, com os alunos. **Porque para a gente ir sentindo qual é a necessidade, aonde a gente pode fazer intervenção, de que forma a gente pode agir nos determinados núcleos da toda a comunidade escolar**. Então é pesquisar este ambiente em nascimento, em surgimento no começo. Eu acho que é imprescindível para que a gente trace metas para o projeto, entendeu? **Acho que pesquisar aqui é muito importante**, porque é um campo de pesquisa, tá? O fato da universidade estar aqui acho importantíssimo. Outro ponto que eu acho importantíssimo em todo esse contexto é a universidade sair de lá, daquele, daquele âmbito lá e vir aqui. **E a cidade só se beneficia com isso porque nós temos uma universidade estadual e assim, né, muito próxima**. E as pessoas da cidade não têm contato com a universidade. Então eu acho assim, nossa, fundamental. Eu acho que tem que fazer outros, ter outros tipos de interação, sabe? Porque, como volto a dizer, a gente não deseja aquilo que a gente não conhece e a gente só conhece, as pessoas não vão sair daqui e falar: "ah, vou lá conhecer a universidade, ah, vou lá ver o que tá acontecendo lá, vou lá ver o que estão fazendo lá". Não vai, entendeu? A universidade que teoricamente é quem tem a cabeça, que pensa que tem que vir até aqui e mostrar para as pessoas: "Olha, isso aqui acontece lá", né? Porque a gente escuta muito um discurso dos alunos, dos professores para com os alunos, né? "Ah, você não estuda? Onde você vai chegar? Você nunca vai chegar na universidade. Você não vai". Ele quer? Ele sabe? Conhece? Quem da família dele fez universidade? Então acho assim, a universidade precisa vir trazer e a escola tem, né? Nossa, tem sido, não vejo a hora da gente pôr a logo da UEL lá fora, sabe? Assim, tipo assim, é um projeto, a universidade, olha o que a universidade faz. Olha aqui. Que legal! Sabe, eu acho que isso é importante. (Rosana)

As aprendizagens relatadas pelas entrevistadas, de forma geral, evidenciam a dinâmica do Ensino Bilíngue Público no Brasil, destacando a intersecção entre prática pedagógica, colaboração profissional e inovação. Essas experiências podem ser analisadas sob a lente do ciclo de políticas de Bowe et al. (1992) e Ball (1994), que enfatiza como as políticas educacionais são reinterpretadas no contexto da prática, passando por adaptações contínuas e localizadas.

No caso da Escola Bilíngue Pública de Ibiporã/PR, práticas como o uso de músicas, a transformação do pátio em espaço de aprendizagem e a implementação

de metodologias colaborativas demonstram a capacidade das participantes de ressignificar as políticas educacionais no cotidiano escolar, especialmente em um contexto bilíngue. Aqui, os discursos dos professores se alinham aos discursos científicos que entendem as Escolas Bilíngues como sendo importantes comunidades de prática para a aprendizagem docente (El Kadri, 2024).

Além do impacto no aprendizado dos alunos, o projeto também possibilitou diversas aprendizagens às professoras, principalmente no que se refere à colaboração e ao trabalho conjunto.

Como destaca El Kadri (2022), a construção de uma Educação Bi/Multilíngue crítica só é possível por meio da colaboração entre os profissionais que já atuam na área — e que, portanto, possuem expertise, didática e prática na educação infantil — e os pesquisadores da área de Linguística Aplicada. Essa colaboração crítica permite um diálogo entre teoria e prática, no qual as experiências e desafios vivenciados pelos professores são considerados na formulação e no aprimoramento das políticas e metodologias educacionais.

Assim, ao adotar abordagens colaborativas e ao estabelecer diálogos críticos entre professores e pesquisadores, conforme proposto por El Kadri (2022), a escola não apenas aprimora a qualidade da Educação Bilíngue oferecida, mas também fomenta uma cultura de aprendizado contínuo, tornando o ensino mais integrado e responsivo às necessidades do contexto escolar.

#### 4.2.7 Boas Práticas

As boas práticas pedagógicas relatadas no projeto revelam um compromisso com metodologias inovadoras e inclusivas, capazes de engajar alunos, professores e famílias em processos de aprendizado significativos. Entre os destaques, encontram-se o uso da música e de estímulos visuais para motivar os alunos, práticas sociais integradoras que conectam turmas e promovem habilidades colaborativas, e abordagens críticas para celebrações escolares, como as "Noites da Família", que valorizam a diversidade e fortalecem vínculos com a comunidade.

Além disso, o trabalho integrado entre professoras de L1 e L2 no contexto bilíngue e a flexibilidade na adaptação de materiais didáticos ilustram o esforço contínuo de criar um ambiente educativo que equilibre desenvolvimento acadêmico,

ludicidade e interculturalidade, preparando os alunos para contextos diversos e globais.

Thalita cita que a inserção de músicas nas atividades de rotina das crianças aumentou mais os momentos de produção oral e nitidamente percebem as crianças mais motivadas para a realização das tarefas, como por exemplo na organização da entrada da escola e antes das refeições.

Thalita conta que enxerga a aprendizagem das crianças por meio das músicas e que um projeto futuro seria a criação de um coral na escola. Thalita, reforça essa percepção ao compartilhar suas experiências pessoais com a música. Ela observa que, desde seu primeiro contato com os alunos, percebeu que cantar e realizar gestos musicais geram um entusiasmo natural nas crianças. De fato, uma das propostas da escola e do material que utilizam é organizado por meio de práticas sociais das crianças (brincar, cantar e ouvir histórias).

Para Thalita, um momento marcante compartilhado foi a apresentação das crianças na Secretaria de Educação, onde elas espontaneamente escolheram cantar músicas em inglês aprendidas na escola, em vez de canções em português. Esse episódio não só demonstra o impacto positivo das práticas musicais no desenvolvimento linguístico das crianças, mas também evidencia o vínculo emocional que elas criaram com as músicas trabalhadas em sala de aula.

Além da música, outra prática destacada por Thalita foi a utilização de insumos visuais, como cartazes espalhados pelo pátio da escola contendo desafios relacionados a cores e palavras. Esses estímulos visuais incentivaram as crianças a explorarem novas brincadeiras e contribuíram para o desenvolvimento de seus processos de aprendizagem. Essa abordagem sugere que práticas pedagógicas diversificadas, que integram diferentes formas de estímulo sensorial, podem ampliar as possibilidades de aprendizagem e engajamento dos alunos.

Por fim, o excerto ilustra o potencial de um projeto futuro, como a criação de um coral escolar, que surge como uma extensão natural do entusiasmo demonstrado pelas crianças pela música. Esse projeto não apenas reforçaria o uso da música como ferramenta pedagógica, mas também poderia promover um senso de comunidade e pertencimento entre os alunos.

Então, eu. Eu acho muito válida a entrada das crianças, porque assim, **as crianças gostam muito de música nessa escola**. Eu percebi desde o primeiro dia que eu entrei. Eu sei que criança de maneira geral gosta, mas de onde eu vim, quando a gente cantava na entrada, eu não sei se era vergonha.

Eles ficavam meio mortos aqui. **Desde o dia que eu entrei, eu notei que eles gostavam muito de cantar, de cantar e de fazer os gestos da música.** Então, o que eu comecei a fazer depois de um tempo, eu toco, né? Então eu comecei a trazer meu ukulele e aí eu falei: “Olha, para o segundo bimestre eu vou trazer uma música nova”. E aí a gente tenta trabalhar assim, cada mês uma música nova. E aí, eu trouxe “*You are my Sunshine*”, aí eu cantava com eles com o ukulele e eles adoram ouvir o ukulele e a vozinha deles com ukulele fica a coisa mais linda. Então assim, aí eles foram animando. Agora é outra música no outro mês, né? Uma música nova e eles ficam bem animados, então isso ajuda bastante. Eles amam cantar. Menina, a primeira vez que a gente foi com eles, acho que eles foram, à gente foi apresentar na Secretaria de Educação. A gente foi de ônibus, no ônibus. O primeiro aninho começou: “*We are going on a Rocket*”. Aí todo mundo começava, aí parava e eles: “Don't worry about the things”. **Eles começavam e assim eles poderiam escolher qualquer música em português. Eles escolheram cantar as que a gente cantava em inglês na escola.** Então eles escolheram, eles faziam isso. Então eu já notei isso, que música para eles é vida. Eles amam muito. **Eu sempre tive vontade de ter um coral na escola. Não vou mentir, fazer um coralzinho na escola.** (Thalita)

Boas práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização bilíngue também são mencionadas por algumas das participantes. Para elas, o processo de alfabetização em duas línguas tem gerado resultados significativos no desenvolvimento linguístico e no engajamento dos alunos.

No início do projeto, Rosana relata que teve incertezas quanto à eficácia da alfabetização em duas línguas. Contudo, com o tempo, por meio de instrumentos como testes de leitura e observações em sala de aula, passou a notar que as crianças utilizam seus repertórios linguísticos de forma eficiente durante as atividades, demonstrando progressos relevantes no aprendizado.

O relatório de alfabetização do município demonstra que a escola tem performado com altos índices no processo de alfabetização se comparado a escolas monolíngues. A proposta realizada na escola de trabalho com as fases de escrita de Emília Ferreira atingiu resultados tão positivo, que a proposta foi implementada em todo município.

As contações de histórias surgem como práticas de destaque, especialmente devido à integração entre as duas línguas. Laura e Clara enfatizam que incorporar músicas, danças e brincadeiras nesse processo de alfabetização não apenas torna o aprendizado mais dinâmico, mas também cria um diferencial que amplia o engajamento das crianças. A valorização do lúdico e do sensorial aparece como um componente essencial para estimular a curiosidade e o aprendizado efetivo.

Rosana aponta que o alinhamento entre o currículo das duas línguas e a utilização de práticas equivalentes em português e inglês têm gerado resultados

expressivos. Um exemplo é o trabalho realizado durante uma gincana escolar, que integrou múltiplas áreas do conhecimento em ambas as línguas. Essa abordagem interdisciplinar permitiu que os alunos experimentassem a aprendizagem em contextos significativos, favorecendo a retenção e a aplicação prática do conhecimento.

Outro exemplo mencionado por Rosana é a celebração de datas comemorativas. As práticas não são realizadas de maneira comercial, mas pensadas de forma pedagógica, valorizando os conteúdos do currículo e promovendo a aprendizagem de maneira significativa e culturalmente relevante.

Nossa, muitas boas práticas. Eu acho que a gente faz muita coisa legal. Acho que a gente faz. **O projeto de alfabetização**, acho que é um sensacional. Eu sempre quis olhar para isso em outros contextos e eu achei assim, nossa, achei que a gente tinha que fazer isso mesmo. Ibiporã arrasou com essa história! Tem que alfabetizar às crianças. Acho que isso é uma boa prática, entender a forma como a gente aprende. E a gente tem feito várias, várias práticas que a gente faz em língua portuguesa e faz em inglês também semelhantes, e tem dado muito resultado. **Como os testes de leitura** que a gente pratica nas duas línguas. Ah, não sei, eu acho que a gente faz muitas coisas e de forma bem importante. A gente fez a **gincana** e dentro da gincana a gente misturou diversos tipos de conhecimentos dentro das duas línguas e em várias áreas do conhecimento. A gente procura fazer as **datas comemorativas** de forma também sempre bem pensada, sempre pensando na forma como isso vai ser apresentado para o aluno. Que não seja uma forma comercial, que não seja uma forma comercial, né? Então a gente procura sempre pensar nisso. A gente procura delimitar bem os conteúdos que é o nosso currículo e casar ele com a outra língua. Então a gente tem muitas práticas assim é que a gente veio desenvolvendo do final do ano passado para esse ano, que a gente vem implantando de forma bem importante, que eu acho que faz a diferença na escola e que currículo. (Rosana)

O trabalho conjunto entre as regentes de L1 (língua materna) e L2 (segunda língua) é destacado por Laura como uma prática marcante, especialmente em projetos como a atividade baseada no livro *"Mae Among the Stars"*.

Para Laura, a colaboração entre os professores resultou em uma integração efetiva das línguas e no envolvimento ativo dos alunos. A culminância do projeto foi uma exposição que contou com a participação de toda a escola, incluindo alunos de berçário, demonstrando o impacto positivo da prática colaborativa.

Laura relata que essa experiência evidenciou como o trabalho interdisciplinar e a integração entre línguas podem ampliar as oportunidades de aprendizagem e criar momentos significativos para os estudantes e a comunidade escolar. Aqui, o discurso

sobre a boa prática mencionado, materializado na proposta do material citado por Laura é um indício de incorporação do discurso acadêmico.

O último trabalho que as meninas tiveram sobre o espaço da história da *Mae Among the Stars*. Para mim foi bem marcante e eu acredito para a equipe também, porque houve **uma integração real entre as regentes de L1 e L2**. Elas trabalharam de forma conjunta com os alunos. Eles se interessaram também. A gente montou uma **exposição** no final, a gente não conseguiu deixar por muito tempo por causa do espaço. E também foi a primeira nossa, mas foi bem marcante. **Até os berçários foram visitar e se interessaram**. E também achei que foi bem legal. **Então esse trabalho conjunto delas é uma boa prática da nossa escola, dá certo**. (Laura)

Clara destaca a importância de práticas que aliem ludicidade e concretude, especialmente com as turmas de alfabetização. Na concepção de Clara, a utilização de músicas, brincadeiras, danças e materiais concretos, como quebra-cabeças, foi fundamental para o desenvolvimento da leitura e escrita das crianças. Ela aponta que a fase de alfabetização é marcada pelo equilíbrio entre a autonomia crescente dos alunos e sua curiosidade infantil, o que torna a utilização de abordagens lúdicas particularmente eficaz.

As boas práticas? É assim, como professora de português mesmo, né? Ah, eu acho assim que o meu, o meu, o que eu gosto de pegar **é turminha de alfabetização**, né? Então a gente faz assim muita música, porque essa idade é a melhor idade. Eu, na minha opinião, acho que é assim. Uma idade que eles estão já são grandinhos, já **tem autonomia para fazer algumas coisas**. Ao mesmo tempo eles tem aquela inocência ainda de, dos pequeninhos então. E eles gostam muito assim de músicas, né? Da parte da **musicalização, da parte da dança, de brincadeira, de coisas lúdicas, assim, de quebra cabeça, de formar palavras**. Eles estão nessa fase de, graças a Deus, a turminha toda assim, eles estão conseguindo ler. Tá, tem as dificuldades, mas assim, a grande maioria já agora, no final do ano já sabe ler. Então é assim, a boa prática eu acho que talvez que tenha funcionado. Seria isso mesmo, **essa parte da ludicidade do ensinar assim com uma parte mais assim do concreto**, parte mais concreto. (Clara)

O projeto baseado no livro *Mae Among the Stars*, possibilitado pelo portfolio bilíngue, exemplifica o potencial do trabalho integrado e interdisciplinar, como destacado por Laura. A colaboração entre professoras de L1 e L2 nesse projeto resultou em uma experiência significativa para toda a comunidade escolar, com atividades que conectaram conteúdos curriculares, valores culturais e a criatividade dos alunos.

Segundo El Kadri, Saviolli e Molinari (2022), atividades dessa natureza constituem estratégias pedagógicas potentes na educação infantil, pois possibilitam discursos e narrativas empoderadoras sobre identidades femininas. Amparadas nos

referenciais teóricos da Educação Bi/Multilíngue, da decolonialidade e da interculturalidade, as autoras analisam excertos de atividades do portfólio bilíngue *Global Kids* (El Kadri & Saviolli, 2022) e discutem a relevância dessas narrativas no currículo da educação infantil bi/multilíngue de línguas de prestígio, contribuindo para a promoção de uma abordagem educacional decolonial e intercultural.

Além disso, na concepção das autoras, tais atividades favorecem a integração curricular, articulando os diversos conteúdos próprios da educação infantil com o ensino de línguas.

Inspiradas em Candau (2008), El Kadri, Saviolli e Molinari (2022) argumentam que a educação infantil bilíngue é um contexto fértil para a construção de novas possibilidades pedagógicas que desafiem estereótipos de gênero e padrões culturais rígidos, historicamente perpetuados pela colonialidade, além de proporcionarem possibilidades de desconstrução de relações de poder assimétricas, promovendo uma educação mais inclusiva, equitativa e crítica.

As noites da família também foram mencionadas por algumas das entrevistadas como uma prática eficiente da escola (Luana e Priscila). Essa iniciativa tem como objetivo principal promover momentos de convivência e integração, valorizando a participação ativa dos responsáveis na vida escolar das crianças.

Luana ressalta que essa prática é parte de um esforço mais amplo de integrar professores de diferentes níveis de ensino e envolver toda a comunidade escolar, questões essas que surgiram como necessidades primordiais durante os encontros formativos na escola. Ela menciona que a "Noite da Família" tem sido um evento motivador, que reforça os laços entre os professores, alunos e famílias.

Ah, eu acho esse trabalho que a gente está buscando fazer, **integrando todos os professores, para não deixar só uma coisa, vamos supor, do ensino o ensino bilíngue de todos**. Eu acho que isso é uma prática muito boa, né? Por exemplo, a gente teve **a noite da família e os professores da educação infantil, do fundamental**. Conseguimos trazer as famílias, a comunidade, que é fantástica. Então, eu acho que **esse tipo de trabalho integrando está sendo assim muito bom e está motivando a todos**.  
(Luana)

A presença das famílias na escola cria um ambiente de celebração e compartilhamento, contribuindo para a construção de um senso de pertencimento e de comunidade. Essa boa prática mencionada também é fruto do discurso acadêmico sobre interculturalidade, que aqui busca trazer, no formato de Noite da família (em

contraposição ao Dia das Mães e Dia dos Pais), uma valorização dos diferentes formatos familiares.

Bressam (2024) propõe um Guia de Práticas Interculturais, buscando integrar a diversidade cultural ao currículo escolar, amparada pelas propostas trazidas pelo grupo da UEL (El Kadri, Saviolli, Santos, 2022; Megale e El Kadri, 2023; Megale, El kadri, Saviolli, 2023; El Kadri, Saviolli e Molinari, 2023).

Priscila destaca a importância de adaptar o evento para refletir as transformações nas estruturas familiares contemporâneas. Na primeira "Noite da Família", por exemplo, foi organizada uma palestra com uma psicóloga para abordar as diferentes configurações familiares, como famílias compostas por dois pais, duas mães, avós ou tios. Essa abordagem inclusiva demonstra sensibilidade à diversidade social e reforça o papel da escola como um espaço acolhedor e democrático.

A criação da Noite da Família foi um dos reflexos das discussões sobre interculturalidade crítica com os professores, perspectiva teórica que, segundo Candau (2008) e Walsh (2009), busca problematizar relações de poder desiguais e valorizar conhecimentos historicamente marginalizados.

Para Candau (2008), a interculturalidade crítica vai além do simples reconhecimento da diversidade cultural, exigindo um compromisso com a transformação social e com a construção de uma educação mais equitativa.

Da mesma forma, Walsh (2009) enfatiza que a interculturalidade crítica não deve ser apenas um princípio teórico, mas um eixo de luta e resistência contra as formas estruturais de opressão.

Nesse sentido, a Noite da Família se configura como uma iniciativa alinhada a essa visão, ao desafiar concepções tradicionais de família e promover um ambiente escolar que respeite e valorize diferentes identidades e pertencimentos socioculturais.

A realização desse evento reforça o compromisso da escola com uma educação não monocultural, que rejeita discursos homogeneizadores e reconhece a pluralidade como um elemento essencial na construção do conhecimento e das relações sociais. Assim, ao se distanciar de perspectivas normativas e excludentes, a escola reafirma seu papel como um espaço de diálogo, inclusão e transformação.

As atividades realizadas durante as "Noites da Família" são pensadas para promover interação, colaboração e momentos de afeto entre crianças e responsáveis. Priscila menciona práticas como pinturas conjuntas em paredes de azulejo e a tradicional "mesa da partilha", na qual todos compartilham alimentos em um momento

de convivência. Essas atividades vão além da mera celebração, ao criar oportunidades significativas para fortalecer os vínculos afetivos e incentivar a participação das famílias na rotina escolar, ampliando as possibilidades para além do Dia das mães e do Dia dos pais, em uma tentativa de celebrar os diferentes modos de família.

Priscila também relata que um dos efeitos mais significativos dessa prática foi o aumento do envolvimento das famílias em outras atividades escolares, como reuniões e acompanhamento das agendas dos alunos. Esse impacto positivo reflete o sucesso da iniciativa em criar um ambiente mais colaborativo e participativo, no qual as famílias se sentem valorizadas e motivadas a contribuir ativamente para o desenvolvimento das crianças.

Ao valorizar a diversidade familiar, criar momentos de partilha e oferecer atividades que promovem interação e afeto, a escola assume um papel essencial na construção de uma comunidade mais unida e inclusiva.

Além disso, ao substituir celebrações tradicionais como o "Dia das Mães" ou "Dia dos Pais" por eventos mais inclusivos, como as "Noites da Família", a escola rompe com modelos tradicionais que muitas vezes excluem ou invisibilizam certas configurações familiares, adaptando-se às demandas e realidades da sociedade atual. Essa prática não apenas reforça valores de inclusão e acolhimento, mas também demonstra um compromisso em preparar os alunos para viverem em uma sociedade plural e diversificada.

Ai, **as noites da família** que a gente faz com os pais é excelente. Excelente. A gente não faz o dia da mãe, dia de pai, a gente faz a noite da família. Então a gente traz a família para a escola, para um momento diferente. Os pais vêm. Na primeira nós fizemos uma palestra com uma psicóloga dizendo como é o relacionamento de pai e filho. **Não aquela família tradicional que existia antes: pai, mãe e filho, mas a família que hoje existe, dois pais, duas mães, uma avó, um tio.** Então a gente trabalha esse tipo, daí a gente faz uma, compartilha alimentos, cada um traz um alimento, faz uma mesa grande, todo mundo tem um momento junto. Na segunda noite nós já fizemos diferente. Fizemos uma atividade em que o filho ficava junto com o pai e fazia uma massagem no pai para descansar, que trabalhou o dia inteiro. Fizemos atividades deles pintarem juntos uma parede de azulejo que a gente tem na escola e continuamos com a mesa da partilha. Então, **essa é a boa prática que eu acho que nós estamos fazendo. E isso deu bastante resultado até na participação deles aqui. Eles começaram a participar muito mais da escola, em reuniões, em assinar a agenda e então trazendo o pai para dentro da escola. Isso foi uma boa prática que nós realizamos aqui.**  
(Priscila)

Essa questão do envolvimento dos pais foi tão importante na escola, que uma das pesquisas desenvolvidas no âmbito do projeto de pesquisa-extensão da UEL, Zucoloto (2024), investiga as representações sociais das famílias de alunos da escola, buscando compreender seus entendimentos sobre educação bilíngue, anseios e dúvidas em relação às práticas escolares.

Zucoloto (2024), após investigar a representações dos pais, propõe práticas interventivas para o trabalho da coordenação em maior proximidade com os pais e aponta a necessidade de divulgar como, de fato, acontecem a modalidade da Educação Bilíngue.

Camila também destaca a substituição de celebrações tradicionais, como o Dia das Mães e o Dia dos Pais, por eventos mais abrangentes e inclusivos, como o "Dia da Família". Essa mudança reflete um esforço em adaptar as práticas escolares às realidades contemporâneas e promover um ambiente mais acolhedor e representativo para diferentes configurações familiares.

A implementação das "Noites da Família" também é apresentada por Camila como uma das práticas de maior impacto. Ao envolver ativamente os responsáveis nas atividades escolares, para a entrevistada, essas celebrações ampliaram a participação das famílias na vida escolar, fortalecendo os vínculos entre a escola e a comunidade. Esse engajamento se reflete também em um maior interesse e envolvimento dos responsáveis em outras atividades escolares, o que é apontado como um resultado positivo dessa abordagem.

Outra prática destacada por Camila é o tratamento crítico e consciente das datas comemorativas. Camila explica que o projeto evita abordagens pré-programadas ou comerciais e busca explorar essas ocasiões de maneira significativa, contextualizando-as no universo cultural e social das crianças.

Exemplos como o "Natal Tropical" e os "Jogos da Gratidão" ilustram como as atividades são adaptadas para valorizar a interculturalidade e promover reflexões mais amplas. Essas práticas não apenas tornam as celebrações mais inclusivas, mas também as conectam aos objetivos pedagógicos do projeto bilíngue, ao enfatizar valores como diversidade, empatia e compreensão intercultural. Aqui, novamente, vemos o discurso acadêmico, disponibilizado nas formações, ecoar nas representações dos professores.

Camila também destaca o caráter pioneiro da escola no que diz respeito à abordagem bilíngue e à implementação de práticas inovadoras, como a reformulação das celebrações escolares.

A adoção de abordagens críticas para as datas comemorativas e a criação de atividades significativas, como os jogos da gratidão, contribuem para consolidar a identidade da escola como um espaço inovador. Embora a entrevistada reconheça que essas mudanças nem sempre são facilmente aceitas, os resultados positivos obtidos reforçam a importância de manter uma postura aberta e reflexiva no desenvolvimento dessas práticas.

Como essa questão das datas comemorativas foi algo também apontado pelos professores durante os encontros formativos, Bressam (2024), também atuando junto com o projeto de pesquisa-extensão da UEL, como mencionado anteriormente, desenvolveu um guia de práticas interculturais fundamentado na perspectiva intercultural crítica de Candau (2008), voltado especificamente para o contexto de uma Escola Pública bilíngue.

Esse guia aborda, em particular, o planejamento e a celebração de datas comemorativas no ambiente escolar, oferecendo exemplos concretos de como utilizar a perspectiva intercultural no planejamento pedagógico.

O objetivo central de Bressam (2024) é proporcionar aos professores de escolas bilíngues ferramentas práticas e teóricas que os ajudem a incorporar essa abordagem em suas práticas cotidianas. Além disso, a autora espera que, ao utilizarem o guia, os docentes sejam incentivados a colaborar na tomada de decisões relativas aos eventos escolares, promovendo uma construção coletiva e contextualizada dessas práticas.

A contribuição do trabalho de Bressam (2024) é significativa ao ampliar o entendimento sobre a abordagem intercultural e destacar a necessidade de ressignificar práticas docentes em escolas bilíngues públicas, reforçando a importância de uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural.

Tem! Que nós, **as práticas que nós gostamos de nós trabalhamos as datas, mas não são aquelas datas que são pré-programadas**. Por exemplo, o Dia das Mães, nós trabalhamos aqui **como Dia da Família**. Nós trabalhamos aqui o Natal, por exemplo, esse ano vai ser o **Natal Tropical**. Nós trabalhamos jogos da gratidão, assim. Eu gosto disso. Eu gosto disso porque é o que torna a gente diferente. A gente foi pioneiro nisso do bilíngue aqui. Nós somos também do **Decola**. Que nós começamos aqui, deu certo. **Então, assim estamos abertos. Algumas coisas não são fáceis de aceitar. Não posso dizer que não, mas assim, tem dado certo.** (Camila)

Paula destaca a relevância do material didático na implementação de boas práticas pedagógicas, enfatizando sua contribuição para a promoção de práticas sociais significativas no ambiente escolar.

Uma das características apontadas por Paula é o fato de o material trazer a proposta, ao final de cada unidade, de uma prática social que permite às crianças exporem suas ideias, promovendo a interação entre turmas e o engajamento coletivo na escola.

De fato, a proposta do portfólio bilíngue é organizada por meio de práticas sociais e tudo que é estudado ao longo da unidade culmina na performance dessa prática social (El Kadri, 2022).

Paula enfatiza que as práticas sociais sugeridas pelo material didático têm gerado resultados muito positivos, especialmente devido à oportunidade de integração entre alunos de diferentes turmas e níveis de ensino.

Para Paula, essa interação não apenas reforça os conteúdos aprendidos, mas também promove habilidades sociais, como comunicação, trabalho em equipe e empatia. Um dos aspectos mais destacados por Paula é o efeito positivo que essas práticas sociais têm no aprendizado.

Ao envolver a escola como um todo, essas atividades criam um ambiente dinâmico e participativo, no qual as crianças se sentem motivadas a aplicar os conhecimentos adquiridos de forma concreta. A integração entre turmas amplia as possibilidades de aprendizado, permitindo que os alunos compartilhem perspectivas e colaborem em diferentes contextos.

Paula explica que além de seguirem as sugestões do material didático, os professores frequentemente adaptam e expandem as práticas sociais, adicionando elementos como passeios e atividades interdisciplinares.

Essa flexibilidade permite que os docentes utilizem o conteúdo da unidade como ponto de partida para projetos mais amplos e criativos, que envolvem toda a comunidade escolar. Essa abordagem, segundo Paula, é uma das práticas sociais mais eficazes desenvolvidas pela escola, demonstrando o valor de iniciativas colaborativas e inovadoras.

As práticas sociais descritas não apenas alinham o material didático ao contexto escolar, mas também reforçam a importância de uma educação que

transcenda o aprendizado individual e promova a colaboração e o engajamento coletivo.

Ao proporcionar oportunidades para que os alunos se expressem, compartilhem ideias e interajam com colegas de diferentes turmas, a escola cria um ambiente inclusivo e dinâmico, no qual o aprendizado se torna uma experiência compartilhada e significativa.

As boas práticas que acontecem aqui são **o que já é pedido pelo material no final de cada unidade**. Você tem que fazer um "*social practice*" que você, você expõe que você faz as alterações e funciona muito bem, muito bem. Porque as crianças gostam de falar. Elas gostam de expor. E aí, quando você consegue fazer, não digo escola geral, porque aqui é complexo, mas quando eu falo escola é assim. Educação infantil, toda educação infantil, ensino fundamental, todo o ensino fundamental. **Quando a gente consegue fazer esse compartilhamento, de juntar toda a unidade da escola, é muito bom**. Essa assim, eu acho que é a melhor prática social que existe até o presente momento, dentro do que a gente já trabalhou. **Essa interação dos alunos com outros alunos, seja para dançar, seja para apresentar, seja para falar, seja para uma contação de história, seja para fazer um passeio juntos que é pedido na unidade ou que a professora teve a ideia vamos juntar, já que vai trabalhar esse conteúdo**, vamos então fazer um passeio, vamos. Algo, algo que está além. Então, tudo que é feito, que é, vou dizer que tem uma **colaboração geral**. Ela surte um efeito muito bom. (Paula)

Alice, por sua vez, aborda o trabalho integrado entre professores de L1 (língua materna) e L2 (segunda língua) no contexto do Ensino Bilíngue como uma boa prática pedagógica. A parceria entre as professoras é descrita por Alice como um processo de troca contínua e construção de conhecimento, que beneficia tanto os educadores quanto os alunos, mesmo diante de desafios estruturais e logísticos.

Para Alice a integração entre as professoras de L1 e L2 é apresentada como um diferencial importante na educação bilíngue. Alice enfatiza que a colaboração entre as professoras vai além da simples divisão de tarefas, tornando-se um espaço para conectar conteúdos e reforçar aprendizados.

Essa conexão é essencial para os alunos, pois promove um ensino mais coeso e alinhado entre as duas línguas, permitindo que o conhecimento construído em uma língua seja reforçado na outra. A prática de criar "conexões" a partir de atividades simples, como revisar conteúdos ensinados pela professora de L2, é um exemplo mencionado sobre o impacto positivo desse trabalho integrado. Para Alice, essas interações ajudam os alunos a estabelecerem relações entre os idiomas, facilitando a retenção e o aprofundamento dos conceitos.

Apesar do reconhecimento dos benefícios dessa prática, Alice também aponta desafios na sua implementação, como a ausência de uma hora-atividade formal para

o planejamento conjunto entre as professoras de L1 e L2, limitando as oportunidades de colaboração estruturada.

No momento da entrevista, os momentos de planejamento ocorriam de forma informal, dependendo da disponibilidade e disposição das professoras. Na concepção de Alice, essa falta de estruturação pode comprometer o potencial do trabalho integrado, uma vez que a colaboração depende de iniciativas individuais e não de um sistema institucionalizado.

**A gente trabalha praticamente em dupla na sala.** Isso a gente não tem muito numa escola regular, **mas a gente trabalhando em regente de L1 e regente de L2**, a nossa troca e **a nossa construção e a construção com os alunos**. Às vezes até numa atividade simples. De lembrar o que a professora de L2 trabalhou. A gente fazia as **conexões** e surtem uns efeitos assim que a gente fala: "Poxa, tá sendo legal". (Alice)

O trabalho integrado entre professores de L1 e L2 é uma prática essencial no contexto do ensino bilíngue, com impactos positivos na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento de uma abordagem pedagógica coesa e alinhada. Apesar dos desafios estruturais, o comprometimento das docentes demonstra a viabilidade e os benefícios dessa prática.

Com a implementação de medidas que facilitem o planejamento conjunto, como uma hora-atividade formal, é possível maximizar ainda mais os resultados dessa colaboração, consolidando-a como uma estratégia no ensino bilíngue.

Os professores do município, contudo, tem 8 horas-atividade formal em sua proposta de trabalho, devendo essa questão ser organizada pela própria escola para que as horas sejam realizadas de modo aos professores colaborarem.

As boas práticas pedagógicas desempenham um papel central na promoção de um ensino bilíngue inclusivo, crítico e reflexivo, como evidenciado no projeto analisado. Elas se alinham a marcos teóricos relevantes, como a Abordagem do Ciclo de Políticas (Ball, 1994; Bowe et al., 1992; Mainardes, 2006), que destaca a interação entre as dimensões de produção, interpretação e recontextualização das políticas educacionais em contextos específicos.

Nesse sentido, as práticas descritas refletem como políticas educacionais e currículos se transformam em ações concretas na escola, moldadas pelas condições locais, pela criatividade dos professores e pela interação com a comunidade escolar. Refletem também o discurso profissional formado pelas falas de professores e coordenadores de escolas bilíngues, que reflete o modo como esses sujeitos

percebem e vivenciam a prática pedagógica no contexto bilíngue, sendo fortemente atravessado pelo discurso institucional (e acadêmico). (Fortes, 2017).

A utilização da música como prática pedagógica destaca-se no relato de Thalita, que observa o entusiasmo das crianças ao participar de atividades musicais. Hallam (2010) aponta que a música no ambiente escolar promove o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos.

Além de estimular a produção oral e a criatividade, a música favorece a construção de um senso de pertencimento e a motivação para as tarefas escolares. A proposta de criar um coral na escola, por exemplo, pode ser interpretada como uma prática que fortalece a comunidade escolar e reforça a integração cultural e linguística, aspectos centrais na Educação Bilíngue.

A integração entre as professoras de L1 (língua materna) e L2 (língua adicional) no contexto do ensino bilíngue, como relatado por Alice, pode ser analisada à luz do conceito de “*co-teaching*” (ensino colaborativo). Rabin (2020) destaca que o *co-teaching* vai além da mera divisão de tarefas, sendo uma prática fundamentada na colaboração, no cuidado mútuo e na construção conjunta de conhecimento e que deve envolver o planejamento, o ensino colaborativo e a discussão sobre ensino.

Rabin (2020) argumenta que o *co-teaching* eficaz requer uma relação baseada em respeito, empatia e comunicação aberta entre os professores. No caso analisado, a parceria entre as professoras de L1 e L2 demonstra uma troca ativa de ideias e estratégias pedagógicas, permitindo que os conteúdos de ambas as línguas sejam conectados de maneira coesa. Esse tipo de integração é fundamental para o desenvolvimento linguístico dos alunos, já que a articulação entre as duas línguas reforça o aprendizado e cria oportunidades de exploração interdisciplinar.

Apesar dos benefícios evidentes, Rabin (2020) destaca que o “*co-teaching*” enfrenta desafios estruturais, como falta de tempo para planejamento conjunto e diferenças nas abordagens de ensino. Rabin (2020) sugere que a criação de espaços estruturados para o *co-teaching* é essencial para que a colaboração não dependa apenas da iniciativa individual dos professores, mas seja sistematicamente apoiada pela escola ou pelas políticas educacionais. O ensino público, neste sentido, se coloca como um contexto ideal para práticas colaborativas, já que é previsto a hora-atividade de 33% da carga horária do professor.

Rabin (2020) argumenta que o *co-teaching* é particularmente eficaz em contextos educacionais inclusivos, pois oferece múltiplas perspectivas para os alunos

e enriquece suas experiências de aprendizado. No caso da educação bilíngue, a colaboração entre professoras de L1 e L2 permite que os alunos transitem entre as línguas de maneira mais natural e conectada.

A prática mencionada por Alice, de utilizar atividades simples para criar "conexões" entre os conteúdos das duas línguas, exemplifica como o *co-teaching* pode facilitar a construção de conhecimento de forma integrada e significativa.

A perspectiva da interculturalidade crítica, mencionada na fala de algumas das entrevistadas por meio dos exemplos como Noite da família ou datas comemorativas, conforme discutida por Candau (2008) e aprofundada por Walsh (2009), enfatiza a necessidade de ir além de uma abordagem superficial de convivência entre diferentes culturas para promover um diálogo profundo que desestabilize relações desiguais de poder e hierarquias sociais.

Esse enfoque reconhece a escola como um espaço privilegiado para a construção de práticas pedagógicas que não apenas respeitam e valorizam a diversidade cultural, mas também questionam criticamente as estruturas de dominação e exclusão que perpetuam desigualdades.

Assim, a interculturalidade crítica busca promover uma transformação social e educativa, por meio do desenvolvimento de uma consciência reflexiva e da valorização das epistemologias dos grupos historicamente marginalizados, estabelecendo um compromisso com a justiça social e com a construção de relações mais equitativas e inclusivas. Toda a proposta da escola foi baseada na perspectiva de interculturalidade crítica, e o portfólio bilíngue retrata e ilustra essa questão.

El Kadri, Saviolli e Molinari (2022), por exemplo, defendem a importância do trabalho com narrativas culturalmente sensíveis, que possibilitem um ensino responsivo e empoderador, alinhado à realidade das escolas bilíngues no Brasil.

Para El Kadri, Saviolli e Molinari (2022) é imprescindível que os professores assumam seu papel político na educação, independentemente do contexto em que atuam. Com base em Candau (2008), as autoras defendem que a educação infantil bilíngue oferece um ambiente propício para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, capazes de desafiar estereótipos de gênero e modelos culturais engessados, enraizados na lógica colonial. Além disso, ressaltam que esse contexto tem um grande potencial para evidenciar e questionar dinâmicas de poder desiguais, frequentemente associadas a processos de subordinação e exclusão.

As boas práticas relatadas demonstram como a escola tem se posicionado como um espaço dinâmico e inovador, onde professores e alunos são convidados a participarem ativamente de processos pedagógicos que valorizam o aprendizado crítico, colaborativo e inclusivo.

As representações dessas práticas não apenas evidenciam o compromisso dos docentes com a educação bilíngue, mas também reforçam discursos que posicionam a escola como referência em práticas pedagógicas significativas.

A linguagem empregada nas justificativas dos professores, marcada por verbos como "construir" (Alice), "integrar" (Luana e Laura) e "motivar" (Luana), sublinha o impacto positivo dessas ações no desenvolvimento dos alunos e na construção de uma comunidade escolar mais forte e participativa.

No conjunto, as representações sobre as práticas relatadas demonstram um esforço contínuo em criar um ambiente bilíngue que valorize tanto o aprendizado formal quanto o envolvimento emocional dos alunos.

A integração entre línguas, o uso de atividades lúdicas e a colaboração entre os docentes destacam-se como pilares de boas práticas na fala das professoras. Esses relatos reforçam a importância de práticas reflexivas e adaptáveis, que consideram as necessidades dos alunos e utilizam recursos criativos para promover o aprendizado.

É perceptível, portanto, que as representações dos professores sobre as boas práticas no contexto investigado estão diretamente influenciadas pelo discurso acadêmico.

#### 4.2.8 Representações sobre a Aprendizagem das Crianças

Considerando às percepções das participantes sobre a avaliação da aprendizagem das crianças no contexto da Escola Bilíngue Pública. Destacam-se aspectos importantes relacionados à ausência de instrumentos formais de avaliação na educação infantil, a observação prática como principal ferramenta para inferir o progresso dos alunos, as reuniões com os responsáveis, a motivação e interesse dos alunos, o aumento do repertório linguístico das crianças e a realização das práticas sociais sugeridas ao final de cada unidade do material didático.

Thalita, uma das participantes, evidencia a inexistência de um sistema oficial de avaliação na escola para medir a aprendizagem das crianças ou verificar se estão

se tornando bilíngues ou não. Apesar disso, ela utiliza estratégias informais e observa sinais claros de progresso, como a utilização espontânea da língua inglesa pelas crianças durante atividades cotidianas, incluindo brincadeiras, momentos no refeitório e interações escolares.

Thalita também menciona, para o ensino fundamental, o uso de fichas de leitura em formato de pirâmide, nas quais os alunos demonstraram capacidade de leitura autônoma em português e inglês, o que, para ela, valida o impacto positivo da proposta da Educação Bilíngue.

O depoimento de Thalita reflete tanto entusiasmo quanto curiosidade científica. Ela expressa o desejo de desenvolver ferramentas de avaliação mais estruturadas, não apenas para medir a aprendizagem, mas também para compreender o alcance do bilinguismo no contexto escolar, questão essa amplamente discutida pela equipe escolar que está em fase de preparar os instrumentos avaliativos. Sua fala também sugere uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica e uma preocupação em alinhar os objetivos da Educação Bilíngue com métodos avaliativos adequados.

A participante descreve momentos concretos que reforçam sua percepção de progresso, como a habilidade das crianças em identificar sons específicos do inglês e aplicá-los corretamente.

Por fim, o relato denota uma visão emocional e afetiva do aprendizado das crianças, que vai além dos resultados técnicos ou quantitativos. O entusiasmo de Thalita ao observar pequenos avanços, mesmo entre alunos com dificuldades, demonstra um envolvimento genuíno com o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, sua fala também aponta para a necessidade de equilibrar essa abordagem subjetiva com práticas avaliativas robustas, que possam oferecer uma visão mais completa e objetiva sobre os resultados da proposta de Educação Bilíngue.

O relato de Thalita revela um cenário de entusiasmo e comprometimento com a prática Educacional Bilíngue, mas também a ausência de uma estrutura sistemática e parâmetros de avaliação. Essa lacuna é apresentada como um desafio a ser superado para garantir um acompanhamento mais eficaz da aprendizagem das crianças e do desenvolvimento do bilinguismo.

Essa é uma pergunta difícil, hein, Thaísa? Porque nós **não temos nenhum instrumento de avaliação oficial ainda pra a gente saber se eles estão mesmo aprendendo**, se estão se tornando bilíngues ou não. Isso é uma. É uma curiosidade que eu tenho. Eu sei que mais gente tem e sendo eu da área da avaliação, **eu tenho muita vontade de desenvolver uma avaliação**

**muito mais para aprendizagem** e também para a gente entender o que eles estão alcançando, né? (Thalita)

Com certeza. Com certeza. Eu acho bonitinho os petitinhos, né? Lá da educação infantil, porque vira e mexe eu ouço ali da sala onde a gente fica da Rosana, a gente consegue ouvir tudo. Então eu vejo assim eles, as professoras, **o tempo inteiro conversando em inglês com eles no refeitório, vai formar uma fila, vai fazer uma brincadeira, o tempo inteiro,** e aqui, né, aqui em cima, no primeiro e segundo aninho. Nossa também, assim. Aí, Thaisa, eu falo pra você, né? Eu? Eu babo nessas crianças porque **até aqueles que têm muita dificuldade, conseguem produzir alguma coisa,** sabe? É muito bom e é muito bom a gente ver. **Quando eu fiz a primeira ficha lá de leitura em pirâmide com eles e eles leram sozinhos,** eu falava assim: “Gente, de onde eles tiraram que o THE tem o som de Dã?” Tipo, certinho, entendeu? Eu falava assim: **“Isso aí tá acontecendo, o bilíngue tá acontecendo.”** “É magia! Que magia e bruxaria é essa?” (Thalita)

Priscila enfatiza as reuniões com os responsáveis como um momento central para a identificação e validação dos resultados pedagógicos. Para ela, esses encontros proporcionam uma oportunidade para os professores compartilharem as atividades realizadas em sala de aula e os objetivos alcançados pelas crianças, funcionando como um espaço de troca e reconhecimento mútuo entre educadores e famílias.

Priscila percebe as reuniões como um termômetro do progresso das crianças, especialmente no que diz respeito ao uso da língua inglesa. Em seu depoimento, ela menciona que os relatos das professoras sobre como as crianças estão conversando em sala de aula confirmam que o objetivo principal da proposta de Educação Bi/Multilíngue está sendo atingido: a comunicação na segunda língua. Sua fala demonstra uma grande satisfação com os resultados obtidos, interpretando o uso da língua inglesa pelos alunos como uma conquista significativa.

No entanto, o relato também aponta indiretamente para uma lacuna na avaliação formal da aprendizagem. Embora Priscila avalie os resultados mencionados pelas professoras nas reuniões com os pais, essas reuniões, por mais importantes que sejam para apresentar e validar avanços, não substituem a necessidade de instrumentos avaliativos sistematizados. Tais instrumentos seriam essenciais para monitorar e documentar o progresso de maneira mais objetiva e consistente.

Ótima. Excelente. Muito. Eu tô vendo resultado ontem nas **reuniões com os pais,** as professoras contando como eles conversam em sala de aula. Então isso para mim é o maior objetivo que já foi alcançado, entendeu? (Priscila)

Paula avalia positivamente a aprendizagem das crianças no contexto bilíngue. Segundo a participante, a maioria dos alunos demonstra motivação e interesse em

aprender uma segunda língua, o que ela considera um fator determinante para o sucesso das atividades propostas. Paula percebe as crianças como curiosas e engajadas, interessadas em descobrir "essa língua diferente" e compreender as particularidades do novo idioma.

No entanto, a entrevistada Paula também reconhece a diversidade de perfis no grupo de alunos. Ela menciona a existência de crianças com dificuldades cognitivas e outras que apresentam desinteresse ou dificuldades de concentração, o que pode impactar o alcance pleno dos objetivos pedagógicos em alguns casos.

Ainda assim, Paula reforça que, na maioria das vezes, as atividades são realizadas com sucesso e os objetivos das tarefas são alcançados, mesmo diante dos desafios. Paula reconhece as limitações individuais de algumas crianças sem desconsiderar os avanços e o entusiasmo predominantes no grupo.

Avalio como muito bom. Tirando aquelas crianças que têm algumas dificuldades cognitivas, cognitivas, eu falo no geral, eu avalio como muito bom, porque são crianças muito assim, elas são muito dadas, **elas querem aprender, elas querem saber como é que fala essa língua diferente**. Elas querem saber o que é esse negócio que é diferente. Elas querem aprender. São, são. São bem interessadas. Não que não existam os desinteressados, que fique bem claro. Existe sim as crianças que não conseguem se concentrar, as crianças que não se interessam de verdade mesmo. Tipo assim tanto fez, tanto faz, mas como muito bom. Na maioria das vezes, **o que é proposto do conteúdo, do objetivo, da atividade, ela é atingida**. (Paula)

Alice e Clara oferecem uma perspectiva rica sobre como a aprendizagem das crianças é avaliada no contexto bilíngue, com destaque para o uso dos repertórios linguísticos em atividades e avaliações. Ambas as participantes reconhecem o uso integrado das duas línguas como um indicador de progresso e desenvolvimento cognitivo, em vez de um sinal de confusão.

Alice observa que a aprendizagem se manifesta de forma clara nas respostas dos alunos durante avaliações diagnósticas e atividades de rotina, especialmente quando as crianças utilizam seus repertórios bilíngues para se expressar. Ela enfatiza que, mesmo alunos com dificuldades específicas, como aqueles no espectro autista, conseguem oferecer feedback significativo em ambas as línguas. Esse aspecto destaca não apenas a eficácia da proposta de Educação Bi/Multilíngue, mas também a importância de avaliar os alunos de maneira flexível, considerando suas capacidades de comunicação em ambas as línguas.

Alice valoriza a consciência fonológica desenvolvida pelas crianças, que reflete um avanço no uso dos recursos bilíngues e contribui para uma mente mais aberta e

criativa. O fato de os alunos alternarem naturalmente entre as línguas é percebido como uma habilidade estratégica que amplia sua capacidade de expressão e compreensão, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e sem pressões desnecessárias.

Clara, por sua vez, reforça a ideia de que a alternância entre línguas, frequentemente interpretada como uma “mistura”, é na verdade um reflexo de um repertório linguístico robusto. Ela ressalta que essa prática demonstra o domínio progressivo das duas línguas, evidenciando a capacidade dos alunos de utilizar ambos os idiomas de forma funcional e complementar.

Clara também valoriza a ampliação do vocabulário dos alunos e interpreta essa habilidade como um ganho significativo proporcionado pelo ambiente bilíngue. Sua fala sugere que o uso integrado dos dois idiomas não apenas enriquece o repertório linguístico das crianças, mas também contribui para sua formação cultural e social, evidenciando o privilégio de participar de uma educação bilíngue.

Ambas as participantes destacam a importância de uma abordagem avaliativa que reconheça e valorize o uso integrado dos repertórios linguísticos dos alunos, alinhando-se à concepção de Busch (2015).

Segundo Busch (2015), o repertório linguístico é entendido como um conjunto dinâmico e interativo de recursos que os sujeitos mobilizam de maneira situada, dependendo do contexto e das necessidades comunicativas. Permitir que os alunos demonstrem sua aprendizagem utilizando os recursos de ambas as línguas não só valida suas competências, mas também promove práticas pedagógicas e avaliativas inclusivas e flexíveis.

Essa abordagem, conforme Busch (2015), reconhece que os repertórios linguísticos são moldados pelas experiências e interações sociais dos indivíduos, e que o aprendizado de uma segunda língua não ocorre isoladamente, mas em constante diálogo com os conhecimentos prévios e os contextos culturais dos aprendizes.

Dessa forma, valorizar os repertórios linguísticos dos alunos não é apenas uma prática pedagógica sensível, mas também uma estratégia essencial para construir um ambiente de aprendizagem alinhado às realidades bilíngues, promovendo o protagonismo e a agência dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Eu até fiquei surpresa. Eu tenho alunos assim, com algumas características, inclusive um autista, que ele dá um retorno bem grande na língua inglesa também. Tanto os feedbacks, quando a gente vai fazer avaliação diagnóstica,

ele coloca também na segunda língua e o repertório deles melhorou bastante. E a gente tem que trabalhar em cima da consciência fonológica. E eles trazendo, tendo esses recursos das duas línguas, tá sendo bem significativo. Então, comparado às outras turmas que não tiveram, eles têm parece que uma mente mais aberta tem mais coisas a dizer e eles trazem. **Eles mesclam bastante naturalmente.** Então, querendo ou não, parece que são crianças mais capazes de se expressar. **Se ele não sabe um conteúdo numa língua, ele coloca na outra e vice-versa. Eles vão fazendo isso e não tem aquela pressão de tem que ser em uma língua,** tem que ser na outra, não. Se ele deu para mim e ele sabe, tá tudo certo. Aham, vamos para a próxima, ele já aprendeu. (Alice)

Eu acho que assim tem sido muito, muito boa. Ótimo, tem sido ótimo assim. **É um recurso a mais para eles. Eles têm um vocabulário muito assim, muito, muito, muito extenso por conta disso.** É muito interessante porque assim, **às vezes eles misturam mesmo alguma coisa, mas não por conta de ser uma confusão na cabecinha deles.** É porque eles têm **um repertório** mesmo. E assim, eu acho que é um ganho muito grande para essas crianças. Acho que elas são muito privilegiadas de poderem estar aqui. (Clara)

Rosana reconhece que as interações entre os alunos ainda ocorrem predominantemente em língua portuguesa, mas considera esse aspecto como parte natural de um processo que exige tempo para se consolidar. Essa visão está alinhada à ideia de que a aprendizagem de uma segunda língua não ocorre de maneira imediata, especialmente em contextos escolares onde as práticas bilíngues estão em fase de implementação.

Rosana enfatiza a positividade dos resultados obtidos até o momento, afirmando que o projeto bilíngue não trouxe prejuízos, mas sim avanços significativos. A observação de que as interações entre os alunos ocorrem mais frequentemente em português também pode ser interpretada como um reflexo da língua de maior conforto para a maioria das crianças no momento, indicando que a transição para um uso mais equilibrado das duas línguas requer estratégias pedagógicas específicas, tempo de exposição e um ambiente que promova a confiança no uso da língua inglesa.

O relato de Rosana reforça a relevância de um planejamento estratégico que permita a adaptação gradual dos alunos às práticas bilíngues valorizando os avanços já alcançados.

Agora a aprendizagem para a criança dá o retorno, né? Pelo que a gente estuda, **é uma coisa muito a longo prazo.** Então, eu não sei. Assim, acho que assim **a gente tem muito progresso.** Eu acho que tudo é positivo, tudo tem sido positivo. A gente não tem assim: "Ai que atrapalhou", muito pelo contrário. (Rosana)

Laura reflete a percepção de que a aprendizagem dos alunos se manifesta na capacidade de realizar práticas sociais propostas nas atividades finais de cada

unidade do material didático. Essas práticas sociais, alinhadas a situações comunicativas do cotidiano, na concepção de Laura, são vistas como uma oportunidade para os alunos aplicarem o vocabulário e as estruturas linguísticas aprendidas, oferecendo uma evidência concreta do progresso.

Apesar desse retorno positivo, Laura expressa uma preocupação importante: a ausência de parâmetros claros para avaliar se a aprendizagem vai além da execução pontual das atividades. Ela questiona se os alunos realmente internalizaram o conteúdo a ponto de reutilizá-lo em situações futuras, o que levanta um desafio relacionado à avaliação de competências linguísticas em contextos bilíngues. Laura aponta para a importância de desenvolver práticas avaliativas que contemplem tanto a realização de práticas sociais quanto a verificação de aprendizado.

Acontece. E até essa foi uma preocupação minha, porque por mais que as meninas estavam chegando na prática social e as crianças fazem, porque tudo o que elas propõem, as crianças fazem, **mas elas não conseguem mensurar**. Por exemplo, elas realmente aprenderam aquele conteúdo. Se surgir uma situação parecida com aquela, mais para frente, elas vão saber utilizar o vocabulário que foi trabalhado. Então, **essa é a minha dificuldade para avaliar**. E eu tenho pensado sobre. É até por isso que esse ano a gente intensificou o uso do "*language spot*". **Precisa ser feito, precisa ser feito. Mas a gente ainda não tem um mecanismo para avaliar se eles realmente aprenderam a usar**. (Laura)

Várias professoras mencionam a questão da avaliação como sendo algo importante porque esse é o momento em que a discussão nos encontros formativos tem girado em torno dessa necessidade.

Camila destaca uma perspectiva interessante sobre a avaliação da aprendizagem: o entusiasmo e o interesse demonstrados pelos alunos. Segundo a entrevistada, a evolução do projeto bilíngue pode ser observada pela comparação entre o início de sua implementação e o momento atual. No início, para Camila, tanto professores quanto alunos enfrentavam inseguranças e receios em relação ao uso da língua inglesa, especialmente no que diz respeito ao medo de cometer erros. No entanto, a participante aponta que, com o tempo, esse receio foi superado, levando a um ambiente mais confiante e favorável ao aprendizado.

Camila enfatiza que a apreciação dos alunos pela língua inglesa é um indicativo claro de que a aprendizagem está acontecendo. Para ela, o fato de as crianças demonstrarem entusiasmo e gostarem das aulas bilíngues é uma evidência de sucesso do projeto. Além disso, Camila reconhece a importância do repertório linguístico das crianças, ressaltando que elas se sentem mais capazes de se

expressar em ambas as línguas. Camila avalia a aprendizagem não por métricas formais, mas pela forma como os alunos se envolvem e apreciam o processo de aprender em duas línguas.

Acontece. Tem dado certo porque do ano passado para cá eles tinham, eles eram muito inseguros. Até nós, professores, éramos inseguros. Às vezes, falar alguma coisa que você para e pensa: "Pô, falei errado". Mas não, a gente perdeu esse medo. **As crianças perderam o medo. Não é medo, é um receio, receio de errar. Então, assim deu muito certo.** Tanto que nós, meninas lá do infantil, a gente conversa bastante sobre isso e a gente fala que é um assunto muito interessante, **porque é uma coisa nova.** Querendo ou não, nós somos a primeira escola pública bilíngue do Paraná. Isso é uma coisa assim que a gente conseguiu fazer dar certo. E meu, é bonito de ver. É bonito de ver as crianças assim, eles gostam. Muita gente fala, você pergunta assim: "Você fala inglês? Não, inglês não gosto, não sei o quê". E não acontece aqui. Da turma desde o Júnior até o quinto ano, eles adoram. Então assim, tem dado muito certo. **Casou essa aprendizagem em duas línguas, tanto que eles aprendem uma coisa e outra.** (Camila)

As representações sobre as aprendizagens das crianças estão fortemente marcadas pela aprendizagem de uma língua adicional. Para os professores entrevistados, a baliza para a aprendizagem e para o "sucesso" é o nível de aprendizagem da língua e não a possibilidade de novos modos de ser, agir e interagir no mundo, conforme discursos do meio acadêmico.

Nota-se que os discursos sobre aprendizagem ecoam fortemente o discurso midiático, que tem um papel crucial na disseminação e legitimação da educação bilíngue no Brasil e que acaba selecionando e enfatizando determinados sentidos, como a superioridade da educação bilíngue sobre o ensino tradicional (Fortes, 2017).

Os discursos das professoras reforçam a representação da escola bilíngue como sendo um espaço de perfeição, onde a aquisição do inglês se dá de forma natural e fluida, sem desafios estruturais ou pedagógicos, confirmando o mito de que essas são escolas são os lugares que possibilitam o aprendizado satisfatório da língua.

#### 4.3 OS CONTEXTOS EXPANDIDOS DO CICLO DE POLÍTICAS: RESULTADOS E ESTRATÉGIA POLÍTICA

Ao aprofundar a abordagem do ciclo de políticas, Ball (1994) propõe a ampliação do referencial original com a inclusão de dois novos contextos: o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política. Tais dimensões permitem a análise dos processos de formulação, implementação e impacto das políticas

educacionais, considerando, inclusive, suas consequências sociais e as relações de poder envolvidas.

O contexto dos resultados refere-se à análise das políticas a partir das formas como elas são vivenciadas e interpretadas na prática, considerando os impactos concretos, e nem sempre intencionais, que produzem nas instituições e nos sujeitos. Nesta pesquisa, as representações das participantes sobre os efeitos da Escola Bilíngue Pública de Ibiporã/PR ajudam a evidenciar esse contexto. As participantes destacam transformações observadas na aprendizagem das crianças, como o uso espontâneo da língua inglesa no cotidiano (Alice), o fortalecimento do papel da língua inglesa na educação infantil (Paula, Thalita), e a valorização da disciplina de língua inglesa pelos demais colegas da rede (Thalita). Esses relatos revelam que os efeitos da política extrapolam os objetivos formais do projeto, sendo ressignificados pelas práticas e pelas percepções dos sujeitos envolvidos. Como aponta Ball (1994), tais resultados devem ser analisados à luz de questões mais amplas, como justiça social e igualdade, e não apenas em termos de cumprimento técnico-administrativo.

Além disso, o contexto da estratégia política permite compreender as articulações institucionais, alianças e táticas mobilizadas para a viabilização e consolidação da proposta da Escola Bilíngue. Neste caso, a parceria entre a Universidade Estadual de Londrina (UEL), por meio da FAUEL, e a Secretaria Municipal de Educação de Ibiporã/PR é um exemplo expressivo desse contexto. Essa articulação envolveu ações de formação docente, elaboração do currículo bilíngue, apoio técnico e a construção de um discurso acadêmico crítico sobre bilinguismo (El Kadri, 2022; Megale, El Kadri e Saviolli, 2023), que contrapõe visões neoliberais e monoglóssicas da educação de línguas.

Assim, ao considerar os contextos de resultados e de estratégia política propostos por Ball (1994), é possível compreender que a política da Escola Bilíngue Pública em Ibiporã/PR não se limita a um conjunto de normas ou diretrizes, mas constitui um processo dinâmico, permeado por impactos reais na prática escolar. Essa ampliação analítica contribui para evidenciar o caráter político da Educação Bilíngue e seus desdobramentos na realidade da escola pública.

Este capítulo analisou a implementação da Escola Bilíngue Pública em Ibiporã/PR sob a ACP de Ball (1994) e Bowe et al (1992), abordando os contextos de influência, produção de texto, prática, resultados e estratégia política.

O contexto de influência e produção de texto evidenciaram como o Parecer

CNE/CEB nº 2/2020 foi moldado por pressões do mercado educacional e pela crescente demanda de redes privadas, estabelecendo diretrizes para a oferta de educação plurilíngue.

A análise destacou o papel de teóricos como Megale, Liberali e Vieira (2022) que apresentaram um contraponto crítico às diretrizes, defendendo uma educação bi/multilíngue mais inclusiva e decolonial.

Os estudos de Fortes (2016; 2017) foram utilizados para analisar como o discurso midiático construiu a imagem das escolas bilíngues públicas como espaços de inovação e excelência, ignorando desafios estruturais e reforçando um ideal educacional associado ao mercado e ao prestígio social.

O contexto de prática trouxe à tona as ressignificações feitas pelas professoras do Complexo Educacional Integral Bilíngue Professora Ivanildes Gonçalves Nalim, que adaptaram materiais e metodologias ao contexto local, enfrentando desafios como a falta de recursos, mas sugerindo melhorias e contribuindo para a consolidação da proposta bilíngue.

Ainda sobre o contexto de prática, este capítulo também analisou as ressignificações de professoras, coordenadoras e diretora da Escola Bilíngue Pública de Ibiporã/PR. As motivações das participantes para integrarem o projeto incluem o desafio profissional, a inovação do Ensino Bilíngue no contexto público e o prestígio associado ao domínio do inglês.

As representações refletem discursos midiáticos que posicionam a escola bilíngue como espaço de sucesso e excelência, mas distanciam-se de uma visão crítica defendida por teóricos como El Kadri e Megale (2023), que ressaltam o potencial transformador da educação bilíngue.

As expectativas das professoras variam entre o sucesso observado no desenvolvimento linguístico dos alunos e frustrações com limitações estruturais e falta de integração curricular. As dificuldades enfrentadas incluem a falta de recursos, desafios na formação continuada, burocracia e colaboração insuficiente entre docentes de L1 e L2.

O capítulo evidenciou a influência do contexto de prática, de influência e de produção de texto nas ressignificações das políticas bilíngues, destacando a tensão entre discursos midiáticos, políticas públicas e as experiências locais das professoras. Essa análise revelou como as participantes reinterpretam e adaptam os diferentes discursos em sua prática profissional à luz de suas vivências e desafios cotidianos,

construindo significados que ora dialogam com as expectativas institucionais, ora com o discurso midiático, ora com o discurso acadêmico.

Por fim, ao considerar os contextos de resultados e de estratégia política, observa-se que a implementação da Escola Bilíngue Pública em Ibiporã/PR evidencia como as políticas educacionais são vivenciadas, reinterpretadas e geram impactos concretos, destacando, neste caso, percepções positivas das professoras quanto ao desenvolvimento linguístico dos alunos, bem como desafios enfrentados.

Já o contexto da estratégia política ajuda a compreender as articulações institucionais, alianças e táticas que possibilitaram a viabilização e consolidação do projeto. Destaca-se, nesse sentido, a parceria entre a Universidade Estadual de Londrina (UEL), por meio da FAUEL, e a Secretaria Municipal de Educação de Ibiporã/PR, que desempenhou papel fundamental tanto na formação dos professores quanto na construção de uma proposta pedagógica alinhada a perspectivas críticas da Educação Bi/Multilíngue.

Neste capítulo, aborda-se os contextos de influência, de textos, de prática, de resultados e estratégia política da implementação de uma Escola Bilíngue Pública. Nas considerações finais, retoma-se toda a proposta, respondendo as perguntas de pesquisa, textualizando a tese defendida.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo caracterizar a implementação de uma Escola Bilíngue Pública à luz da Abordagem do Ciclo de Políticas – ACP, investigando seus diferentes contextos – de influência, de produção de textos, de prática, de resultados e de estratégia política.

A partir da análise desses contextos, buscou-se compreender como a política educacional da Educação Bilíngue foi efetivada: desde os textos e discursos provenientes da legislação, da mídia e da academia, até sua interpretação, adaptação e ressignificação no cotidiano escolar, considerando os desafios, dificuldades e possibilidades emergentes desse processo, conforme relatado pelas professoras participantes.

O referencial teórico que sustentou esta investigação esteve ancorado principalmente na ACP, que se mostrou fundamental para compreender a política educacional como um processo dinâmico, não linear e sujeito a ressignificações constantes.

Mobilizou-se as contribuições de autores como García (2009), Marcelino (2009), Megale (2019), Liberali (2020), El Kadri (2023), e El Kadri, Passoni e Megale (2024), cujas abordagens críticas sobre bilinguismo e Educação Bi/Multilíngue no Brasil permitiram uma leitura aprofundada dos discursos e das práticas adotadas na escola investigada.

A articulação entre esses referenciais possibilitou uma análise crítica da implementação da Escola Bilíngue Pública em Ibiporã/PR, especialmente no que tange à sua relação com políticas de inclusão, equidade e democratização do acesso às línguas de prestígio.

No que se refere à metodologia, adotou-se o paradigma qualitativo-interpretativista crítico, com base na ACP. A pesquisa buscou compreender como os sujeitos envolvidos na Escola Bilíngue Pública em Ibiporã/PR constroem sentidos, negociam identidades e ressignificam práticas pedagógicas, revelando os discursos que permeiam a formulação e implementação dessa política.

Além disso, o estudo foi conduzido a partir de uma perspectiva crítica, ao analisar os discursos produzidos por professoras, coordenadoras e pela diretora da instituição, refletindo sobre suas implicações sociais, políticas e ideológicas.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas complementadas por documentos institucionais (PPP, regimento escolar), reportagens da mídia, o Parecer CNE/CEB nº 2/2020 e textos teóricos que tensionam a perspectiva dominante. A análise seguiu princípios da ética emancipatória, valorizando a participação ativa das interlocutoras e a construção conjunta do conhecimento.

Com base nesses elementos, a proposta de educação bilíngue pública de Ibiporã foi analisada. Em resposta à primeira pergunta de pesquisa – "Como se deu a implementação de uma Escola Bilíngue Pública?" – os resultados indicam que o processo não ocorreu de maneira linear ou homogênea, mas sim como uma construção complexa, influenciada por fatores políticos, sociais e institucionais.

O contexto de influência revelou disputas discursivas e interesses diversos que moldaram a concepção e justificativa da escola, evidenciando a presença de ideologias e dinâmicas de poder nas políticas educacionais.

Já no contexto de produção de textos, constatou-se a coexistência de múltiplos discursos sobre a Educação Bilíngue Pública, exigindo dos profissionais da educação um constante trabalho de interpretação e adaptação.

A implementação foi especialmente influenciada por três discursos: o institucional (Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue), o científico (UEL) e o midiático (reportagens e notícias).

Respondendo à segunda pergunta, "Como a política é recontextualizada na prática?", os resultados demonstram que os discursos docentes oscilam entre diferentes representações e sentidos. Dependendo do tópico, os professores se alinham ora ao discurso midiático (em relação às motivações, razões e definições para a escola bilíngue e os aprendizados gerados e dificuldades), ora ao discurso científico (quanto às representações sobre boas práticas e aprendizagens docentes). Dessa forma, os professores recontextualizam a política educacional a partir de suas vivências e realidades locais, reinterpretando e ressignificando as diretrizes institucionais. O quadro 5 sintetiza as diferentes formas como as participantes percebem e reformulam as políticas bilíngues em seu contexto de atuação.

#### **Quadro 5** – Ressignificações dos Participantes

<b>MOTIVAÇÕES</b>	DESAFIO DE INOVAR, PELA RELEVÂNCIA DO INGLÊS E PELO DESEJO DE CRESCIMENTO PROFISSIONAL E PESSOAL. COMPROMISSO COM A TRANSFORMAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO POR MEIO DA PROPOSTA BILÍNGUE.
<b>EXPECTATIVAS</b>	ATINGIDAS: DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DOS ALUNOS, USO EFETIVO DAS LÍNGUAS, APOIO CONTÍNUO DOS RESPONSÁVEIS.  NÃO ATINGIDAS: LIMITAÇÕES ESTRUTURAIS E DE RECURSOS, DESAFIOS DE INTEGRAÇÃO ENTRE AS DUAS LÍNGUAS E DOS PROFESSORES.
<b>DEFINIÇÃO DE ESCOLA BILÍNGUE</b>	DIFICULDADE EM ESTABELECEER UMA DEFINIÇÃO CLARA E UNIFICADA. 3 GRUPOS DE REPRESENTAÇÕES:  A) ENFATIZANDO O CARÁTER INOVADOR E DESAFIADOR DO PROJETO (SEM DEFINIÇÃO PEDAGÓGICA CLARA) B) COM DEFINIÇÕES FOCADAS NO DOMÍNIO DAS LÍNGUAS ENVOLVIDAS C) ENFATIZANDO AS POSSIBILIDADES DE IMPACTO E AS OPORTUNIDADES PARA OS ALUNOS
<b>RAZÕES PARA UMA ESCOLA BILÍNGUE</b>	EQUIDADE EDUCACIONAL, ACESSO AO INGLÊS COMO JUSTIÇA SOCIAL, EQUIPARAÇÃO DE OPORTUNIDADES, DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO, ACESSO A OUTRAS CULTURAS.
<b>DIFICULDADES</b>	DIFICULDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA, DIFICULDADES ESTRUTURAIS E DE RECURSOS, DIFICULDADES RELACIONADAS À PRÁTICA BILÍNGUE, DIFICULDADES NOS RELACIONAMENTOS INTERPESSOAIS, DIFICULDADES COM A BUROCRACIA DO CONTEXTO E DO GERENCIAMENTO DE TEMPO.
<b>APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS</b>	NOVAS METODOLOGIAS, COLABORAÇÃO DOCENTE E VALORIZAÇÃO DO POTENCIAL DOS ALUNOS BILÍNGUES.
<b>BOAS PRÁTICAS</b>	MATERIAIS PRÓPRIOS E FLEXÍVEIS, USO DE MÚSICAS, EVENTOS E APRESENTAÇÕES INTEGRANDO ESCOLA E COMUNIDADE, TRABALHO INTEGRADO ENTRE PROFESSORAS DE L1 E L2, O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM DUAS LÍNGUAS E A CELEBRAÇÃO DAS DATAS COMEMORATIVAS DE SEMANA SIGNIFICATIVA.
<b>REPRESENTAÇÕES DO APRENDIZADO DAS CRIANÇAS</b>	LACUNA NA AVALIAÇÃO FORMAL DE APRENDIZAGEM. CRIANÇAS VISTAS COMO APRENDIZES CAPAZES, MAS AINDA HÁ DESAFIOS NA INTEGRAÇÃO LINGUÍSTICA E CURRICULAR,

Fonte: Da Autora (2025)

No que diz respeito às possibilidades, destaca-se o potencial transformador da Educação Bilíngue Pública, proporcionando um ambiente de ensino que valoriza a diversidade linguística e promove novas formas de aprendizado. Por outro lado, os desafios são expressivos, incluindo a formação de professores, a adequação curricular e as tensões entre diferentes concepções de bilinguismo.

Defende-se que a tese de que a implementação da Escola Bilíngue Pública de Ibiporã/PR, analisada à luz da Abordagem do Ciclo de Políticas, constitui um processo de recontextualização contínua, no qual diferentes discursos – institucionais, científicos e midiáticos – se entrelaçam, se tensionam e se ressignificam no cotidiano escolar.

Argumenta-se que esses discursos atuam de maneira diferenciada ao longo dos contextos do ciclo: no contexto de influência e no de produção de textos, predominam os discursos institucionais (como as Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue); científicos (como o projeto da Universidade Estadual de Londrina); e midiáticos (como as reportagens que promovem a educação bilíngue pública).

No contexto da prática, os discursos dos professores oscilam entre alinhamentos com o discurso midiático, especialmente ao tratar de motivações e dificuldades, e o discurso científico, quando abordam boas práticas e aprendizagens docentes.

Essa dinâmica revela que a política não é aplicada de forma linear, mas é reinterpretada de acordo com as experiências locais, os saberes profissionais e os desafios do cotidiano escolar.

Assim, a Escola Bilíngue Pública emerge como um espaço de disputas, negociações e possibilidades, revelando a complexidade e a potência da implementação de políticas educacionais inclusivas e críticas no setor público.

Este estudo contribui para o debate sobre políticas públicas de Educação Bilíngue no Brasil, evidenciando como sua efetivação envolve múltiplas camadas de negociação. Espera-se que os achados aqui apresentados sirvam de subsídio para reflexões e ações que fortaleçam essa política como um direito acessível a todos.

Embora a criação da Escola Bilíngue Pública represente um avanço na democratização do ensino de línguas de prestígio, persistem desafios substantivos. Tais obstáculos foram parcialmente enfrentados com parcerias universitárias,

formações oferecidas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a atuação engajada dos docentes na elaboração de materiais e práticas pedagógicas.

Este estudo contribui para o campo da Educação Bilíngue Pública ao proporcionar um olhar crítico sobre as experiências vivenciadas na escola pública de Ibiporã, ressaltando tanto as possibilidades quanto os desafios, sustentados por dados empíricos que revelaram padrões como a motivação dos professores apesar das limitações de recursos, o uso de estratégias de ensino adaptativas e o apoio da comunidade, além das dificuldades enfrentadas na formação contínua, como a falta de tempo e materiais adequados inerentes a esse modelo.

Reafirmamos, assim, a importância de se ter um engajamento contínuo entre pesquisadores, educadores e formuladores de políticas para promover uma educação bilíngue pública crítica, inclusiva e transformadora, refletindo como os dados analisados demonstraram a valorização da diversidade linguística e cultural, o engajamento dos docentes na adaptação de práticas pedagógicas e o suporte institucional obtido. Somente assim podemos criar e forjar discursos cada vez mais afastados de políticas neoliberais e nos aproximarmos de discursos em que a justiça social é o cerne da discussão.

Particularmente, enquanto formadora e pesquisadora, esta pesquisa representou um marco significativo no meu percurso acadêmico e profissional. Ao investigar a implementação de uma Escola Bilíngue Pública sob uma perspectiva crítica, pude aprofundar meu entendimento sobre os processos que atravessam a formulação e a prática pedagógica, especialmente no campo da Educação Bi/Multilíngue.

A trajetória permitiu não apenas ampliar meu repertório teórico, metodológico e analítico, mas também desenvolver uma escuta mais sensível e comprometida. O contato com as professoras, coordenadoras e a diretora envolvidas no projeto me proporcionou aprendizados que ultrapassam os limites da pesquisa, despertando reflexões sobre o papel social da Educação Bi/Multilíngue, os desafios da formação docente e a potência transformadora das práticas pedagógicas críticas.

Essa experiência reafirmou meu compromisso com uma educação bi/multilíngue pública de qualidade, plural e inclusiva, fortalecendo minha atuação como profissional engajada na construção de espaços educativos mais justos e significativos.

Espera-se que esta pesquisa inspire futuras investigações, como estudos sobre o impacto a longo prazo da Educação Bilíngue Pública na trajetória acadêmica dos alunos, análises comparativas entre diferentes modelos de Escolas Bilíngues Públicas no Brasil, e pesquisas sobre o desenvolvimento de materiais didáticos específicos para o contexto bilíngue público e incentive a criação de políticas que favoreçam a equidade e o acesso democrático ao Ensino Bilíngue no Brasil.

Reconhece-se as limitações desta pesquisa, especialmente no que tange ao recorte geográfico e institucional. Assim, sugere-se que estudos futuros ampliem a investigação para outros contextos, aprofundando a análise sobre os impactos de políticas bilíngues na formação de estudantes e na construção de identidades linguísticas. A continuidade dessas pesquisas será fundamental para o avanço da Educação Bilíngue no Brasil e para a formulação de políticas mais inclusivas e eficazes.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, M.; BELL, L. A. (ed.). **Teaching for diversity and social justice**. Londres: Routledge, 2016.
- ALMEIDA, A. **Escola Bilíngue Dom José Maria Pires: um “oásis no deserto”**. Construindo horizontes na Educação Bilíngue pública, p. 50, 2024.
- ALVES, Pedro. G1. **Implementação de escolas bilíngues na rede pública do DF começa em julho** (2019). Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/05/08/implantacao-de-escolas-bilingues-na-rede-publica-do-df-comeca-em-julho.ghtml>. Acesso em: 05 maio 2025.
- BAKER, C. **Becoming bilingual through bilingual education**. In: (ed.) Handbook of multilingualism and multilingual communication. v. 5, p. 131-152, 2007.
- BAKHTIN, M. M. Bakhtinian thought. 1995.
- BALL, S. **Education policy and social class** – the selected works of Stephen J. Ball. Abingdon: Routledge, 2006.
- BALL, S. **Education reform: a critical and poststructural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BARTOLOMÉ, L. Beyond the methods fetish: toward a humanizing pedagogy. **Harvard educational review**, v. 64, n. 2, p. 173-195, 1994.
- BARTOLOMÉ, L. Critical pedagogy and teacher education: radicalizing prospective teachers. **Teacher Education Quarterly**, v. 31, n. 1, p. 97-122, 2004.
- BARTOLOMÉ, L. **Democratizing bilingualism: the role of critical teacher education**. In: BEYKONT, Z. F. (ed.). Lifting every voice: pedagogy and politics of bilingualism. Cambridge: Harvard Education Publishing Group, 2000. p. 167-186.
- BARTOLOMÉ, L. **The misteaching of academic discourses: the politics of language in the classroom**. Boulder: Westview Press, 1998.
- BEARDSMORE, H. B. **Bilingualism: basic principles**. 2. ed. Clevedon: Multilingual Matters, 1986.
- BEEMAN, K.; UROW, C. Teaching for biliteracy: strengthening bridges between languages. Philadelphia, PA: Caslon Publishing, 2013.
- BELL, L. A. **Theoretical foundations for social justice education**. In: ADAMS, M.; BELL, L.; GRIFFIN, P. (ed.). Teaching for diversity and social justice: a sourcebook. New York: Routledge, 1997.
- BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. **Superdiverse repertoires and the individual**. Tilburg Papers in Culture Studies, Tilburg, n. 24, 2012.
- BLOOMFIELD, L. **Linguistic aspects of science**. Philosophy of science, v. 2, n. 4, p.

499-517, 1935.

BOURDIEU, P. A distinção. São Paulo: Edusp, 2007.

BOURDIEU, P. A economia das trocas linguísticas. São Paulo: Edusp, v. 116, 1996.

BOURDIEU, P. Estructuras, habitus, prácticas. El sentido práctico, p. 91-111, 1991.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRESSAM, L. K. **Práticas interculturais em uma escola bilíngue pública: ressignificando as datas comemorativas**. Londrina, 2024.

BUSCH, B. Linguistic repertoire and *Spracherleben*, the lived experience of language. 2015.

CALVET, L.-J. Aux origines de la sociolinguistique: la conférence de sociolinguistique de l'UCLA (1964). *Langage & Société*, v. 88, n. 1, p. 25-57, 1999.

CAMARGO, C. C. **Os multiletramentos e o contexto de educação bilíngue de línguas de prestígio: um estudo de caso**. 2021. 238 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

CANAGARAJAH, S. **Theorizing competence for translingual practice at the contact zone**. In: (ed.) *The multilingual turn*. Routledge, 2013. p. 78-102.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice as spatial repertoires: expanding the paradigm beyond structuralist orientations**. *Applied Linguistics*, v. 39, n. 1, p. 31-54, 2018.

CANDAU, V. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (ed.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CAPELIN, L. et al. **O Projeto Bilíngue da Escola Irmã Cecília (Português-Inglês) da cidade de São Lourenço do Oeste - SC**. In: (ed.) *Construindo horizontes na Educação Bilíngue pública*. 2024. p. 137.

CARROLL, P. E.; BAILEY, A. L. Do decision rules matter? A descriptive study of English language proficiency assessment classifications for English-language learners and native English speakers in fifth grade. *Language Testing*, v. 33, n. 1, p. 23-52, 2016.

CASTRO, E.; OLIVEIRA, U. T. V. de. **A entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa-interpretativa: um guia de análise processual**. *Entretextos*, v. 22, n. 3, p. 25-45, 2022.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. 5. ed. London: Routledge Falmer, 2000.

COSTA, P. et al. **Escolas do programa bilíngue da SME-RJ: um panorama**. In: (ed.) *Construindo horizontes na Educação Bilíngue pública*. 2024. p. 22.

COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. CLIL. 2010.

CUMMINS, J. **Identity texts: the imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy**. In: (ed.) *Imagining multilingual schools: languages in education and globalization*. 2006. p. 51-68.

DE OLIVEIRA, L. C.; HOFLING, C. **Bilingual education in Brazil**. In: (ed.) *Policy development in TESOL and Multilingualism: past, present and the way forward*. 2021. p. 25-37.

DENZIN, N. K. **Critical qualitative inquiry**. *Qualitative Inquiry*, v. 23, n. 1, p. 8-16, 2017.

DO BRASIL Cristina Índio. AGÊNCIA BRASIL. **Primeira escola pública bilíngue em português e espanhol é inaugurada no Rio** (2014). Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2014-01/primeira-escola-publica-bilingue-em-portugues-e-espanhol-e-inaugurada-no-rio>. Acesso em: 05 de maio 2025.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

EGIDO, A. Ética emancipatória em pesquisas educacionais. In: **XII Congresso Nacional de Educação**, 2015. p. 34168-34179.

EL KADRI, M. S. Reflexões e contribuições de uma linguística aplicada para a área de educação bilíngue: *Global Kids - Portfólio Bilíngue*. **Department of Modern Foreign Languages**. State University of Londrina, 2022.

EL KADRI, M. S.; SAVIOLLI, V. C. B.; MOURA, S. **Implicações para a formação de professores no contexto das novas diretrizes para a educação plurilíngue**. In: SANTOS, A. R. J.; ARAÚJO, A. L.; TIROLI, L. G. (orgs.). *Ensino, currículo e formação docente: vínculos, conexões e questões da atualidade*. Londrina: Madrepérola, 2022. p. 575-593.

EL KADRI, M. S.; SAVIOLLI, V. B. **Global Kids – Portfólio Bilíngue**. Campinas: Pontes Editores, 2022.

EL KADRI, M. S.; et al. **Criando inéditos viáveis: à proposta da escola bilíngue pública de Ibiporã no Complexo Educacional Integral Bilíngue Professora Ivanildes Gonçalves Nalim**. In: (org.). *Construindo horizontes na Educação Bilíngue pública*, 2024. p. 154.

EL KADRI, M. S.; ZANCOPÉ, T. C. Protótipo “Teaching English To Teachers” pela perspectiva de justiça social: a educação antirracista na formação de professores de línguas. **Revista e-Curriculum**, v. 20, n. 1, p. 372-393, 2022.

EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P.; MEGALE, A. (orgs.). **Construindo horizontes na Educação Bilíngue pública**. 2024.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Expansive learning on the move: insights from ongoing research/el aprendizaje expansivo en movimiento: aportaciones de la investigación en curso. **Journal for the Study of Education and Development**, v.

39, n. 3, p. 401-435, 2016.

FISHMAN, J. A. Sociolinguistic foundations of bilingual education. *Bilingual Review: la Revista Bilingue*, Tempe, v. 9, n. 1, p. 1-35, 1982.

FISTAROL, C. F.; HEINZLE, M. R. S. **Educação bilíngue: práticas translíngues e a crítica à horizontalização dos componentes curriculares em prol da integração do currículo**. In: (org.). *Construindo horizontes na Educação Bilíngue pública*, 2024. p. 64.

FONSECA, C.; et al. **Desbravando possibilidades na Educação Bilíngue Pública em Blumenau/SC: Escola Básica Municipal Bilíngue Professor**. In: (org.). *Construindo horizontes na Educação Bilíngue pública*, 2024. p. 86.

FORTES, L. Entre o silêncio e o dizível: um estudo discursivo de sentidos de bilinguismo, educação bilíngue e currículo em escolas bilíngues português-ínglês. 2016. 444 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FORTES, L. Sentidos de legitimação do ensino bilíngue Português-Ínglês: efeitos do discurso institucional. *Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, p. 104-120, 2017.

FRANCESCON, P. K. **Práticas de leitura (crítica) de alunos do ensino médio**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **La pedagogía de los oprimidos**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st Century: a global perspective**. Estados Unidos: Blackwell Publishing, 2009.

GARCÍA, O. **From Diglossia to Transglossia: Bilingual and Multilingual Classrooms in the 21st Century**. In: ABELLO-CONTESSA, C.; CHANDLER, P. M.; LÓPEZ-JIMÉNEZ, M. D.; CHACÓN-BELTRÁN, R. (orgs.). *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century: Lessons from Accumulated Experience in Bilingual and Multilingual Education*. Reino Unido: Multilingual Matters, 2013.

GARCÍA, O.; et al. **Translanguaging in education: Principles, implications and challenges**. In: (org.). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. 2014. p. 119-135.

GARCÍA, O.; et al. **The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning**. Philadelphia, PA: Caslon, 2017.

GARCÍA, O. **Countering the dual: Transglossia, dynamic bilingualism and translanguaging in education**. In: (org.). *The global-local interface, language choice and hybridity*. 2014. p. 100-118.

GARCÍA, O. **Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century**. In: (org.). *Social justice through multilingual education*. Multilingual Matters, 2009. p.

140-158.

GIMENEZ, T. et al. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, p. 593-619, 2015.

GIVEN, L. M. **The Sage encyclopedia of qualitative research methods**. Sage Publications, 2008.

GROSJEAN, F. **Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person**. *Brain and Language*, Orlando, v. 36, p. 3-15, 1989.

HAUGEN, E. **The Norwegian language in America: a study in bilingual behavior**. **Bloomington**: Indiana University Press, 1953. 2 v.

HELLER, M. **Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity**. *Journal of Sociolinguistics*, v. 6, n. 1, p. 53–74, 2002.

IPOL. Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística. **Maranhão abriga primeira escola pública bilíngue do Brasil**. Disponível em: <http://ipol.org.br/maranhao-abriga-primeira-escola-publica-bilingue-do-brasil/>. Acesso em: 05 maio 2025.

LAMBERT, W. E. **Culture and language as factors in learning and education**. In: WOLFGANG, A. (org.). *Education of immigrant children*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1975.

LASSWELL, H. D. *Politics*. 1936.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: \_\_\_\_\_. *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014.

LIBERALI, F. **O desenvolvimento de agência e a Educação Multi/Bilíngue: Desafios e práticas na Educação Bilíngue**, v. 2, p. 79-91, 2020.

LIBERALI, F.; MEGALE, A. **Elite bilingual education in Brazil: an applied linguist's perspective**. *Colombian Applied Linguistics Journal*, v. 18, n. 2, p. 95-108, 2016.

LIBERALI, F.; MEGALE, A.; VIEIRA, D. A. (org.). *Por uma educação bi/multilíngue insurgente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

MACKEY, W. F. The description of bilingualism. **Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique**, v. 7, n. 2, p. 51-85, 1962.

MACNAMARA, J. The linguistic independence of bilinguals. **Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior**, New York, v. 6, n. 5, p. 729–736, 1967. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(67\)80078-1](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(67)80078-1).

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 303-318, 2009.

MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Intercâmbio**, v. 19, 2009.

MEDEIROS, B. S. F.; BORGES, S. V. A. Formação de Professores Bi/Multilíngues: uma análise dos documentos oficiais brasileiros. Papéis: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens-UFMS**, v. 26, n. 51, p. 59-87, 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, 2020a.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 3, n. 5, p. 1-13, 2005.

MEGALE, A. **Desafios e práticas na Educação Bilíngue**. São Paulo: Fundação Santillana, v. 2, 2020b.

MEGALE, A. **Educação Bilíngue: Como Fazer?** 2021.

MEGALE, A. **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MEGALE, A.; EL KADRI, M.; SAVIOLLI, V. **Sonhar, ousar e esperar**: a construção de inéditos viáveis em uma escola bilíngue. **SCRIPTA**, v. 36, 2023.

MELO, E.; et al. **A proposta da escola IEMA Integral Bilíngue II em Santa Inês, Maranhão**. In: (org.). Construindo horizontes na Educação Bilíngue pública, 2024. p. 184.

MICHELI, L. **Formação de professores para contextos de educação bilíngue**: uma reflexão a partir das crenças de alunos-professores do curso de Letras sobre o bilinguismo. 2020. Dissertação (Mestrado). Federal University of Paraná, Curitiba, Brasil, 2020.

MIGNOLO, W. *Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad* (Antología, 1999-2014). Barcelona: CIDOB, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue** (2019). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category\\_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 maio 2025.

MORADI, H. An investigation through different types of bilinguals and bilingualism. **International Journal of Humanities & Social Science Studies**, v. 1, n. 2, p. 147-154, 2014.

MOURA, Selma. FLATSOME. **Escola pública bilíngue no Amazonas: Japonês/Português** (2016). Disponível em: <https://educacaobilingue.com/2016/01/31/escola-publica-bilingue-no-amazonas-japonesportugues/>. Acesso em: 05 maio 2025.

MOURA, S. A. **Com quantas línguas se faz um país?** Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue. 2009. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

OSCALIS, R. P.; CAVALCANTE, A. F. Formação do Professor de/em Língua Adicional na Educação Bilíngue Brasileira: Expectativas de Professores e Coordenadores/Gestores que atuam no Segmento Face às Recém-aprovadas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Oferta de Educação Plurilíngue. **Revista Pluri Discente**, v. 1, n. 3, 2021.

PASSONI, T. P. O programa Inglês sem Fronteiras como política linguística: um estudo sobre as ideologias da língua inglesa no âmbito da internacionalização do ensino superior brasileiro. 2018.

PEIXOTO, Felipe. BLOG. **Niterói terá a primeira escola pública bilíngue do Brasil**. Disponível em: <https://felipepeixoto.com.br/blog/niteroi-tera-a-primeira-escola-publica-bilingue-do-brasil/>. Acesso em: 05 maio 2025.

PHILLIPSON, R. Myths and realities of global' English. **Language Policy**, v. 16, p. 313-331, 2017.

RABIN, C. Co-teaching: collaborative and caring teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, v. 71, n. 1, p. 135-147, 2020.

RÁDIO SECOM. Agência de Notícias SECOM. **Em Bombinhas, governador prestigia inauguração da primeira escola pública bilíngue do Brasil** (2018). Disponível em: <https://estado.sc.gov.br/noticias/em-bombinhas-governador-prestigia-inauguracao-da-primeira-escola-publica-bilingue-do-brasil/>. Acesso em: 05 maio 2025.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (orgs.). *A Geopolítica do Inglês*. **Parábola**, p. 135-159, 2005.

REIS, S. **Sentidos de letramentos em identidades de alunos professores de inglês: um estudo cognitivo-discursivo**. In: REIS, S.; CAMPOS, A. G.; SILVA, J. O. (orgs.). *Construções discursivas de identidades educacionais*. Londrina: Eduel, 2014. p. 129-153.

RIBOLDI, Bruna. CONEXÃO LUSÓFONA. **Brasil tem primeira escola pública bilíngue português-mandarim** (2015). Disponível em: <https://www.conexaolusofona.org/brasil-tem-primeira-escola-publica-bilingue-portugues-mandarim/>. Acesso em: 05 maio 2025.

RICENTO, T. (ed.). *An introduction to language policy: theory and method*. Hoboken: John Wiley & Sons, 2005.

SACHS, G. **A obrigatoriedade da oferta de espanhol no Ensino Médio sob a ótica da abordagem do ciclo de políticas**. 2011.

SANTOS, B. **Justiça social e letramento crítico**: reflexões sobre o ensino de inglês como língua adicional no projeto casas de cultura no campus da UFAL. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

SAVIOLLI, V. B.; EL KADRI, M. S. Saberes de professores para atuação em contextos bi/multilíngues: a percepção de professores em serviço. **Revista Leia Escola**, v. 23, n. 2, p. 155-174, 2023.

SAVIOLLI, V. C. B. **"Abrindo horizontes": os saberes docentes e as affordances de uma proposta de formação de professores para educação bilíngue**. 2022.

SCHILLER, E. et al. **Navegando pelos Desafios da Educação Bi/Multi/Plurilíngue**: CEIT-Centro de Educação Integral e Tecnológica Leonel de Moura Brizola. In: (org.). *Construindo horizontes na Educação Bilíngue pública*, p. 112. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SHOHAMY, E. Imagined multilingual schools: how come we don't deliver. In: \_\_\_\_\_. *Imagining multilingual schools: languages in education and glocalization*. p. 171-183, 2006.

SILVA, Natália Helena Nery e. **Ensino bilíngue em uma escola pública em João Pessoa**. 2021. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

SPOLSKY, B. *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

STOER, S.; CORTESÃO, L. *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: A Pesquisa Qualitativa em Educação. O Positivismo. A Fenomenologia. O Marxismo. São Paulo: Ed. Atlas, 1987.

VALDÉS, G.; FIGUEROA, R. A. **Bilingualism and testing**: a special case of bias. Westport: ABLEX Publishing, 1994.

VAN DIJK, T. A. Critical discourse analysis and nominalization: problem or pseudo-problem? *Discourse & Society*, v. 19, n. 6, p. 821-828, 2008.

VAN LEEUWEN, T. *Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

VAN LIER, L. **The Ecology and Semiotics of Language Learning**: A Sociocultural Perspective. Boston: Kluwer Academic, 2004.

VERTOVEC, S. **Super-diversity and its implications**. Ethnic and Racial Studies, London, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2007.

VIAN JR, O.; WEISSHEIMER, J.; MARCELINO, M. Bilinguismo: aquisição, cognição e complexidade. **Revista do GELNE**, v. 15, n. 1/2, p. 399-416, 2013.

WALSH, C. **The plurinational and intercultural state: decolonization and state re-founding in Ecuador**. Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия, 1, p. 103-115, 2012.

WEINREICH, P. **Theoretical and experimental evaluation of dissonance processes**. 1968. Tese de Doutorado. London School of Economics and Political Science.

WODAK, R. et al. Critical discourse analysis: history, agenda, theory and methodology. *Methods of Critical Discourse Analysis*, v. 2, n. 1, p. 1-33, 2009.

ZANCOPÉ, T. C. **“Teaching English to Teachers”**. 2020.

ZANCOPÉ, T.; EL KADRI, M. S. Affordances do protótipo “Teaching English to Teachers”: contribuições da perspectiva da justiça social, da educação antirracista e do web-currículo para as aulas de inglês na formação de professores de línguas. **Ilha do Desterro**, v. 74, n. 3, p. 463-491, 2021.

ZEICHNER, K. M. Teacher research as professional development for P12 educators in the U.S. **Educational Action Research**, Wallingford, v. 1, n. 2, p. 301-325, 2003.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A**  
Roteiro das Entrevistas

**DISCURSOS E REPRESENTAÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA BILÍNGUE: Um Olhar pelas lentes da abordagem do Ciclo de Políticas**

O roteiro de entrevistas tem por objetivo identificar os desafios, *affordances*, expectativas, crenças, ideologias, (des)aprendizagens, representações e identidades forjadas em contextos de educação bilíngue.

<b>Pergunta 1</b>	Qual sua função, objetivo e o que você faz?
<b>Pergunta 2</b>	Quais foram suas motivações para participar desse projeto? Suas expectativas foram atingidas?
<b>Pergunta 3</b>	Na sua opinião, por que ter uma Escola Pública Bilíngue?
<b>Pergunta 4</b>	Se alguém lhe perguntar o que é Escola Bilíngue, o que você responderia?
<b>Pergunta 5</b>	Quais dificuldades você vivenciou profissionalmente (professora/coordenadora)?
<b>Pergunta 6</b>	Qual a sua maior dificuldade em relação à prática pedagógica, dentro de sala de aula ou na gestão?
<b>Pergunta 7</b>	O que você poderia considerar que aprendeu durante esses 2 anos?
<b>Pergunta 8</b>	O que você mudaria?
<b>Pergunta 9</b>	Como você avalia a aprendizagem das crianças em ambas línguas?
<b>Pergunta 10</b>	Como você avalia o material/metodologia utilizada?
<b>Pergunta 11</b>	O que você considera necessário ser estudado? Qual sua sugestão para a formação de professores?
<b>Pergunta 12</b>	Quais as boas práticas?
<b>Pergunta 13</b>	Qual o currículo que está sendo forjado?
<b>Pergunta 14</b>	Quais os aspectos devem ser estudados/focados nas reuniões formativas?
<b>Pergunta 15</b>	Qual o seu maior desafio?
<b>Pergunta 16</b>	Quais as possibilidades criadas por essa escola ( <i>aWordances</i> )?

<b>Pergunta 17</b>	Como você considera sua participação nesse projeto? Qual a sua maior contribuição?
<b>Pergunta 18</b>	Como você considera a língua inglesa e a língua portuguesa, no contexto dessa escola (status; como se aprende; valorização; etc)
<b>Pergunta 19</b>	Se alguém lhe indagar: “Quem é você, no mundo bilíngue?”. Qual seria a sua resposta?
<b>Pergunta 20</b>	Como você avalia a implementação e o andamento do projeto até o momento?
<b>Pergunta 21</b>	O que você gostaria de mencionar e acrescentar sobre a escola?

## APÊNDICE B

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Caro(a) educador(a),

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar da pesquisa **“A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA ESCOLA BILÍNGUE PÚBLICA PELAS LENTES DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS”**, vinculada ao programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, sob orientação da professora Dra. Michele Salles El Kadri. O objetivo principal deste trabalho é elencar parâmetros formativos para o delineamento de propostas bilíngues pautadas na Justiça Social, analisar as políticas públicas para a Educação Bilíngue já existentes no Brasil e investigar as percepções de professores engajados na pesquisa ou em contexto prático na área da Educação bilíngue sobre esta proposta de parâmetros formativos voltados à perspectiva de Justiça Social.

Sua participação será importante para a geração de dados, pois você integra o grupo de participantes no qual pretendo situar a pesquisa (professores atuantes em escolas públicas e pesquisadores da área de Educação bilíngue), e ocorrerá das seguintes formas: 1) pela participação no grupo “Justiça Social e Educação Bilíngue” (que será registrado por meio de gravação).

Saliento que as reuniões do grupo serão gravadas em áudio e vídeo para posterior análise e trechos destas poderão ser reproduzidos na seção de análise do artigo a ser produzido.

A conclusão do estudo está prevista para março de 2025. Os resultados dessa pesquisa serão expostos na tese de doutorado, que, uma vez aprovado, será disponibilizado em arquivo público, em meio digital (no banco de teses e dissertações do programa) e impresso (biblioteca da instituição) e poderá ser divulgada, integral ou parcialmente, em forma de publicação ou exposição oral nos meios científicos.

Como convidado(a), sua participação é voluntária e seu anonimato será garantido. Por estar ciente de que toda e qualquer pesquisa possa gerar desconforto – como constrangimento e estranhamento à abordagem – ou riscos, inclusive psicológicos, aos participantes, comprometo-me, enquanto pesquisadora, a fazer o possível para afastar quaisquer possibilidades de danos, bem como a prontamente responder e levar em conta qualquer dúvida e/ou manifestações de sua parte. Estarei, a qualquer momento, aberta ao diálogo e acolherei quaisquer de suas decisões. Esta pesquisa lhe reserva o direito de recusar-se a tomar parte em quaisquer etapas do processo, ou mesmo retirar seu consentimento a qualquer momento da realização deste estudo.

Como benefícios, salientamos que sua participação contribuirá com a proposição de soluções às dificuldades que você vivencia em seu contexto de atuação profissional, e servirá como fomento para a formação inicial e continuada de professores. Saliento que, ao participante, não haverá remuneração, nem custos de qualquer natureza.

Os dados gerados por interesse desta pesquisa (gravações e transcrições das entrevistas, e quaisquer outros recursos multissemióticos coletados/gerados) ficarão arquivados em mídia digital (arquivo .mp3 e/ou .mp4 e .pdf), em posse da pesquisadora, podendo a qualquer momento requisitar seu compartilhamento.

Em caso de dúvidas ou de maiores esclarecimentos poderá me contatar: Thaísa Cristina Zancopé, celular: [REDACTED] ou e-mail: [thaisa.zancope@uel.br](mailto:thaisa.zancope@uel.br) ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone (43) 3371-5455, e-mail: [cep268@uel.br](mailto:cep268@uel.br).

Esta carta-convite é parte integrante do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina-PR, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2023.

Thaísa Cristina Zancopé (pesquisadora)  
Universidade Estadual de Londrina  
[thaisa.zancode@uel.br](mailto:thaisa.zancode@uel.br)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Michele Salles El Kadri  
(orientadora)  
Universidade Estadual de Londrina  
misalles@uel.br

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

Eu, \_\_\_\_\_, tendo sido devidamente esclarecid(a/o) sobre os procedimentos da pesquisa em carta-convite - parte integrante deste termo de consentimento - concordo em participar **voluntariamente** nas condições descritas acima. Declaro ainda que (escolher uma das alternativas):

- ( ) prefiro ser identificado(a) pelo meu primeiro nome na pesquisa  
( ) ser identificado por nome fictício, deixando a critério da pesquisadora sua escolha  
( ) ser identificado pelo seguinte nome fictício: \_\_\_\_\_

Ass.: \_\_\_\_\_

Data: