



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

PEDRO AMERICO RODRIGUES SANTANA

**"A GENTE DÁ CONTA DE SEGURAR ESSE TCHAN?":
CONTRADIÇÕES, AGÊNCIA TRANSFORMATIVA E
APRENDIZAGEM EXPANSIVA NA FORMAÇÃO COM
PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PÚBLICA**

Londrina
2025

PEDRO AMÉRICO RODRIGUES SANTANA

**“A GENTE DÁ CONTA DE SEGURAR ESSE TCHAN?”:
CONTRADIÇÕES, AGÊNCIA TRANSFORMATIVA E
APRENDIZAGEM EXPANSIVA NA FORMAÇÃO COM
PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PÚBLICA**

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Michele Sales El Kadri

Londrina
2025

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

S232 Santana, Pedro Americo Rodrigues.
"A GENTE DÁ CONTA DE SEGURAR ESSE TCHAN?": : CONTRADIÇÕES, AGÊNCIA TRANSFORMATIVA E APRENDIZAGEM EXPANSIVA NA FORMAÇÃO COM PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PÚBLICA / Pedro Americo Rodrigues Santana. - Londrina, 2025.
285 f. : il.

Orientador: 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 bilíngue - Tese. 2. Formação de Professores - Tese. 3. Teoria da Atividade - Tese. 4. Pesquisa Crítica de Colaboração - Tese. I. El Kadri, Michele Salles. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

PEDRO AMÉRICO RODRIGUES SANTANA

**“A GENTE DÁ CONTA DE SEGURAR ESSE TCHAN?”:
CONTRADIÇÕES, AGÊNCIA TRANSFORMATIVA E
APRENDIZAGEM EXPANSIVA NA FORMAÇÃO COM
PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PÚBLICA**

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

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Michele Salles El Kadri
(Orientadora)
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^ª. Dr^ª. Antonieta Megale
Universidade Federal de São Paulo -
UNIFESP

Prof^ª. Dr^ª. Taisa Pinetti Passoni
Universidade Tecnológica Federal do Paraná -
UTFPR

Prof^ª. Dr^ª. Andréia Cunha M. Santana
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^ª. Dr^ª. Claudia Cristina Ferreira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 27 de fevereiro de 2025

AGRADECIMENTOS

A tudo que inspira a capacidade humana de criar, desconstruir e recriar, sempre em busca de algo maior.

À minha família por todo o encorajamento e valorização da educação, e os desdobramentos que tiveram de ser feitos para que eu tivesse acesso a diversas oportunidades de desenvolvimento pessoal e acadêmico.

À minha esposa Ana Paula por toda a parceria na vida pessoal, acadêmica e profissional, que foram essenciais para a realização desse trabalho.

À minha orientadora Prof^{ta}. Dr^a. Michele Sales El Kadri por ser um exemplo e inspiração na coragem de explorar novos caminhos e pensares diferentes. Agradeço por cada oportunidade, puxão de orelha e apontamentos certos durante esses anos.

À Neri, Taísa, Gabrieli, Jefferson, Renan, Roberta, Luciana, Ana Carol, Joilse por compartilhar os sentimentos, desafios e conquistas nesses anos de pós-graduação.

À Universidade Estadual de Londrina, em especial ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e aos programas de pós-graduação em Estudos da Linguagem e ao Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas. A todos meus professores por me inspiraram a pensar no ensino de línguas de uma forma socialmente engajada e criativa. Sou muito grato por ter me formado (e continuamente me formar) professor ao decorrer dos últimos 12 anos nessa instituição.

Agradeço imensamente as valiosas contribuições das Profas. Dras. Antonieta Megale, Andreia Santana, Cláudia Ferreira e Taísa Passoni nas bancas de qualificação e defesa desse trabalho. Às professoras Adriana Fiori, Denise Ortenzi, Debora Figueiredo, Elaine Mateus, Fernanda Brener, Fernanda Liberali, Lilian Kemmer, Telma Gimenez e Vera Cristovão pelas incríveis aulas que tornaram possível o meu desenvolvimento acadêmico para a realização desse trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de Ibiporã – PR pela autorização dessa proposta formativa e incentivo a formação continuada. Às participantes desse estudo que se disponibilizaram a construir conhecimento junto comigo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperar é ir atrás, esperançar é construir, esperar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...”

— Paulo Freire

“It is by no means an irrational fancy that, in a future existence, we shall look upon what we think our present existence, as a dream.”

— Edgar Allan Poe

“Ten fe ciega no en tu capacidad para el triunfo, sino en el ardor con que lo deseas. Ama a tu arte como a tu novia, dándole todo tu corazón.”

— Horacio Quiroga

RESUMO

SANTANA, Pedro Americo Rodrigues. "A gente dá conta de segurar esse tchan?": contradições, agência transformativa e aprendizagem expansiva na formação com professoras na educação bilíngue pública. 2025. 285 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

A educação bilíngue (EB) tem sido ressignificada para atender às especificidades da esfera pública (El Kadri, Passoni, Megale, 2024), o que exige formação continuada de professores nesses contextos. Esse estudo tem como o objetivo geral investigar o potencial de uma formação com professoras atuantes na educação bilíngue em uma escola pública, focando na colaboração crítica (Magalhães; Fidalgo, 2019) como meio para um movimento em direção à transformação da atividade (Engeström, 2015). Como objetivos específicos, buscamos: (a) examinar as manifestações discursivas de contradições representadas pelas professoras nesse contexto; (b) explorar se e de que maneiras as participantes expressam agência transformativa; e por fim, (c) e identificar os discursos que sustentam o exercício ou o não exercício de agência transformativa. Como abordagem de formação, fundamentamo-nos na teoria histórico-cultural da atividade (Engeström, 2015) e na colaboração crítica (Magalhães; Fidalgo, 2019). Os dados foram coletados em encontros formativos com professoras de uma escola bilíngue (Português/Inglês) pública em Ibiporã – PR., compreendendo transcrições dessas reuniões. A análise se pautou no Sistema de Atividade (Engeström, 2015), no Ciclo de Aprendizagem Expansiva (Engeström, 2015), nas manifestações discursivas de contradições (Engeström; Sannino, 2011) e nas expressões de agência transformativa (Haapsaari, Engeström; Kerusuo, 2015). Complementarmente, utilizamos os estudos críticos do discurso (Fairclough, 2003; Resende, 2017; Mateus; Resende, 2015; Van Leeuwen, 2008) para analisar a relação entre estrutura e agência, articulada a teorias de aprendizagem (El Kadri, 2014). Nos encontros, as professoras ressignificaram contradições percebidas e buscaram abordar datas comemorativas sob uma perspectiva de interculturalidade crítica (Candau, 2009; Megale, 2022; Walsh, 2010). Elas manifestaram agência transformativa ao (a) criticar a estrutura da atividade ao identificar contradições; (b) projetar transformações mediadas por concepções críticas de EB; (c) comprometer-se com mudanças nas práticas; (d) tomar ações em seus contextos reais de ensino; e (e) resistir a novas abordagens diante dos desafios de desconstruir crenças e ideologias. Para tal, mobilizaram discursos sobre: (a) o compromisso com a escola como espaço de justiça social; (b) a colaboração como ferramenta de transformação; (c) a resistência às demandas do trabalho colaborativo; (d) o receio de novas abordagens devido à reação da comunidade; e (e) o desconforto ao romper com tradições. Os dados indicam que a formação incentivou a reflexão crítica sobre as práticas docentes e contribuiu para a expansão da atividade. Defendemos a tese de que a formação de professores para a EB pública se fortalece quando fundamentada na análise crítica de contradições sistêmicas e em práticas colaborativas que ressignificam o ensino bilíngue de forma sensível ao contexto. Essa formação exige intencionalidade, expressa no esperar e no compromisso transformador dos docentes, além da abertura à desaprendizagem e à colaboração crítica como caminhos para a expansão da atividade.

Palavras-chave: educação bilíngue; formação de professores; teoria de atividade histórico-cultural; aprendizagem expansiva; pesquisa crítica de colaboração.

ABSTRACT

SANTANA, Pedro Americo Rodrigues. “**Can we take this heat?**”: contradictions, transformative agency and expansive learning in teacher development in public bilingual education. 2025. 285 f. Thesis. (Doctorate in Language Studies). Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2025.

Bilingual education (BE) has been redefined to address the specificities of the public sector (El Kadri, Passoni, Megale, 2024), which demands continuous teacher education in these contexts). The general objective of this study is to investigate the potential of education with teachers working in bilingual education in a public school, focusing on critical collaboration (Magalhães; Fidalgo, 2019) as a means for a movement toward the transformation of activity (Engeström, 2015). The specific objectives are: (a) to examine the discursive manifestations of contradictions represented by teachers in this context; (b) to explore whether and how the participants express transformative agency; and finally, (c) to identify the discourses that sustain or hinder the exercise of transformative agency. In our formative approach, we base our work on the cultural-historical activity theory (Engeström, 2015) and critical collaboration (Magalhães; Fidalgo, 2019). Data were collected in formative meetings with teachers in a public bilingual (Portuguese/English) school in Ibiporã – PR, and comprise of transcriptions of these meetings. The analysis was based on the Activity System (Engeström, 2015), the Expansive Learning Cycle (Engeström, 2015), discursive manifestations of contradictions (Engeström; Sannino, 2011), and expressions of transformative agency (Haapsaari, Engeström; Kerusuo, 2015). Additionally, we employed critical discourse studies (Fairclough, 2003; Resende, 2017; Mateus; Resende, 2015; Van Leeuwen, 2008) to analyze the relationship between structure and agency, articulated with learning theories (El Kadri, 2014). In the meetings, teachers redefined perceived contradictions and sought to approach holidays from a perspective of critical interculturality (Candau, 2009; Megale, 2022; Walsh, 2010). They manifested transformative agency by: (a) critiquing the structure of the activity by identifying contradictions; (b) designing transformations mediated by critical BE conceptions; (c) committing to changes in practices; (d) taking action in their real teaching contexts; and (e) resisting new approaches in the face of the challenges of deconstructing beliefs and ideologies. To do so, they mobilized discourses on: (a) the commitment to the school as a space for social justice; (b) collaboration as a tool for transformation; (c) resistance to the demands of collaborative work; (d) fear of new approaches due to community reactions; and (e) discomfort in breaking with traditions. The data indicates that the formative learning activity encouraged critical reflection on teaching practices and contributed to the expansion of activity. We defend that teacher education for public BE is strengthened when grounded in the critical analysis of systemic contradictions and in collaborative practices that redefine bilingual education in a context-sensitive manner. This approach requires intentionality, expressed in the hopeful thinking and transformative commitment of teachers, as well as openness to unlearning and critical collaboration as pathways for learning by expanding.

Keywords: bilingual education; teacher education; cultural-historical activity theory; expansive learning; critical collaboration research.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Braços do Projeto “Escola Bilíngue Pública”	25
Figura 2 - O modelo da teoria da atividade histórico-cultural.....	40
Figura 3 - Quatro níveis de contradições no sistema de atividade humana	44
Figura 4 - A ciclo metodológico da pesquisa desenvolvimental expansiva.....	49
Figura 5 - Ações epistêmicas de aprendizagem expansiva	56
Figura 6 - Mapa Epistemológico para ACD.....	73
Figura 7 - Sistema prototípico da atividade de EB em instituições privadas	103
Figura 8 - Modelo protótipo da atividade de EB pública no Brasil.....	124
Figura 9 - Modelo protótipo da atividade de EB pública no Brasil.....	136
Figura 10 - Excerto do material preparado para o encontro de 20/10/2023	165
Figura 11 - Excerto de síntese da avaliação sobre as propostas realizadas empregada	166
Figura 12 - Taxonomia Analítica	183
Figura 13 - Estrutura da argumentação prática.....	191
Figura 14 - Instrumento de mediação usado no dia 20/10.....	212
Figura 15 - Relação dialética das contradições e expressões de agência transformativa	214

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Objetivos gerais, específicos, dados e categorias analíticas	31
Quadro 2 - Manifestações discursivas de contradições.....	47
Quadro 3 - Intervenções lineares e formativas.....	58
Quadro 4 - Seis tipos de expressões de agência transformativa.....	60
Quadro 5 - Excertos do PPP que refletem uma visão de EB crítica.....	93
Quadro 6 - Trabalhos selecionados para a revisão sistemática que abordam a formação de professores para/na educação bilíngue	137
Quadro 7 - Princípios da Atividade Formativa de Colaboração Crítica com Professores	163
Quadro 8 – Participantes da AFCCP	171
Quadro 9 – Síntese dos tópicos discutidos	176
Quadro 10 - Símbolos empregados na normalização da transcrição	182
Quadro 11 - Categorias de Inclusão de Atores Sociais	186
Quadro 12 - Objetivos gerais, específicos, dados e categorias analíticas	192
Quadro 13 – Propostas elaboradas pelos professores.....	229
Quadro 14 - Percorso de aprendizagem expansiva na AFCCP	240
Quadro 15 – Expressões de agência transformativa e discursos mobilizados na AFCCCP.....	243
Quadro 16 – Síntese das transformações históricas na EB no Brasil.....	248

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
AFCCP	Atividade Formativa de Colaboração Crítica com Professores
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFR	<i>Common European Framework of Reference for Languages</i> , o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EB	Educação Bilíngue
FAUEL	Fundação de Apoio à Universidade Estadual de Londrina
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
LDB	Lei das Diretrizes Básicas
LIDEP	Língua Inglesa, Desenvolvimento de Professores e Políticas
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
MEC	Ministério da Educação
PCCoI	Pesquisa Crítica de Colaboração
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
TAHC	Teoria da Atividade Histórico-Cultural
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	UMA CARTA PEDAGÓGICA AO LEITOR	15
1.2	VENTOS DO NORTE NÃO SOPRAM MOINHOS: EDUCAÇÃO BILÍNGUE PÚBLICA NO BRASIL	20
1.3	PROJETO DE PESQUISA “EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM ESCOLAS PÚBLICAS DO BRASIL”,	24
1.4	CONSTITUIÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO LÓCUS DE PESQUISA	27
2	COMPREENDER E TRANSFORMAR: A TEORIA DA ATIVIDADE HISTÓRICO-CULTURAL COMO LENTE INVESTIGATIVA DO DESENVOLVIMENTO.....	35
2.1	DA AÇÃO INDIVIDUAL À APRENDIZAGEM EXPANSIVA	36
2.2	TEORIA DA ATIVIDADE HISTÓRICO-CULTURAL COMO UMA LENTE DE PESQUISA DESENVOLVIMENTAL EXPANSIVA	43
2.3	TEORIA-HISTÓRICO-CULTURAL DA ATIVIDADE COMO UMA TEORIA DE APRENDIZAGEM EXPANSIVA	55
2.4	O LABORATÓRIO DE MUDANÇA COMO UMA POSSIBILIDADE DE ABORDAGEM INTERVENCIONISTA	62
2.5	CONTRADIÇÕES E AGÊNCIA TRANSFORMATIVA: UM ENLACE CRÍTICO-DISCURSIVO ..	66
3	EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL: ENTRE PERSPECTIVAS, REALIDADES E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE/COM PROFESSORES	79
3.1	EDUCAÇÃO BILÍNGUE (CRÍTICA) NO BRASIL	79
3.1.1	O que é educação bilíngue?	79
3.1.2	O que é língua? O que é ser bilíngue?	82
3.1.3	O que é decoloniedade e interculturalidade na EB?	86
3.1.4	EB crítica no contexto investigado	92
3.2	A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE LÍNGUAS DE PRESTÍGIO NO BRASIL: UM MODELO PROTOTÍPICO DA ATIVIDADE.....	99
3.2.1	A atividade de educação bilíngue de línguas de prestígio em instituições privadas.....	100

3.2.2 A atividade de educação bilíngue de línguas de prestígio em instituições públicas	104
3.2.3 O livro “Construindo horizontes na Educação Bilíngue pública: reflexões e utopias para a equidade”	108
3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	125
3.3.1 Formação de professores para contextos de educação bilíngue.....	134
4 PRÁXIS DE FORMAÇÃO E INVESTIGAÇÃO COM PROFESSORES..	153
4.1 A PESQUISA QUALITATIVA CRÍTICA	154
4.2 A PESQUISA DE COLABORAÇÃO CRÍTICA (PCCOL) COMO OUTRA POSSIBILIDADE DE PESQUISA DE INTERVENÇÃO	156
4.3 ATIVIDADE FORMATIVA DE COLABORAÇÃO CRÍTICA COM PROFESSORES RUMO A UMA APRENDIZAGEM EXPANSIVA	162
4.4 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL DA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO COLABORATIVA COM PROFESSORES	168
4.5 PARTICIPANTES DA COMUNIDADE DA AFCCP	170
4.5 GERAÇÃO E TRATAMENTO DE DADOS.....	175
4.6 CATEGORIAS ANALÍTICAS	183
4.6.1 Atividade, manifestações discursivas de contradições e sistemas de representação	184
4.6.2 Aprendizagem expansiva, expressões de agência transformativa, e funções interacionais.....	189
4.7 ASPECTOS ÉTICOS	193
5 APRENDIZAGEM EXPANSIVA, AGÊNCIA TRANSFORMATIVA, REMEDIAÇÕES NA AFCCP.....	195
5.1 QUESTIONANDO I E ANALISANDO I	196
5.2 MODELANDO I	202
5.3 ANALISANDO II	211
5.4 MODELANDO II	215
5.5 EXAMINANDO O NOVO MODELO	219
5.6 MODELANDO III.....	224
5.6 IMPLEMENTANDO O NOVO MODELO E REFLETINDO SOBRE O PROCESSO	233
6 A GENTE DA CONTA DE SEGURAR ESSE TCHAN?.....	247

6.1	UMA PERSPECTIVA DA ATIVIDADE SOBRE A EB BRASIL	247
6.2	CONTRADIÇÕES, DISCURSOS E COLABORAÇÃO CRÍTICA PARA EXPANSÃO DA ATIVIDADE: POTENCIAIS DE UMA FORMAÇÃO COM PROFESSORES(AS)	250
6.3	SEMENTES PARA EXPANSÃO DE OUTRAS ATIVIDADES	257
6.4	CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS, SOCIAIS E TEÓRICAS DESSE ESTUDO	259
6.4	LIMITAÇÕES E CRÍTICAS	260
6.5	EPÍLOGO	263
	REFERÊNCIAS	264
	ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	281
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	282
	ANEXO C – CARTA DE ACEITE.....	283

1 INTRODUÇÃO

Em um contexto socio-histórico-cultural no qual a educação bilíngue pública emerge respaldada por discursos de inclusão social e ampliação do repertório linguístico-cultural (El Kadri, Megale; Passoni, 2023; Guttman, Portilho, 2024; Liberali, *et al.*, 2022; Megale; Liberali, 2016; Megale, 2019; Welp, *et al.*, 2022), este trabalho investiga a agência transformativa¹ de professores na efetivação e ressignificação dessas retóricas. O objetivo geral é investigar o potencial de uma formação *com* professoras atuantes na educação bilíngue em escolas públicas, focando na colaboração crítica como meio para um movimento em direção a transformação da atividade. Como objetivos específicos, buscamos: (a) examinar as manifestações discursivas de contradições² representadas pelas professoras nesse contexto; (b) explorar se e de que maneiras as participantes expressam agência transformativa; e por fim, (c) e identificar os discursos que sustentam o exercício ou o não exercício de agência transformativa.

Compreendemos que essa é uma proposta de formação *com* professoras devido ao seu caráter situado, agentivo e colaborativo na identificação e remediação de contradições historicamente acumuladas (Engeström, 2015). Temos como princípio a centralidade dos sujeitos dessa atividade na co-construção de conhecimento nesse processo formativo, ao invés meras receptoras de uma instrumentalização teórica (Diniz-Pereira, 2014; Porto, 2020). O posicionamento do *professor-formador-aprendiz* reforça essa dinâmica, buscando estabelecer uma relação simétrica de aprendizado, na qual o formador também se coloca como um aprendiz no diálogo com as professoras, se desenvolvendo também como formador (El Kadri, *et al.*, 2014).

A investigação se concentra em encontros críticos-colaborativos (Magalhães; Fidalgo, 2019) com professoras e gestoras de uma escola bilíngue pública em Ibiporã em meados de 2022 e 2023. Esses encontros começaram no início de 2022, durante a implementação da escola com o apoio do grupo de pesquisa Língua Inglesa,

¹Agência transformativa é definida como “uma quebra do curso da ação e tomada de iniciativa para a mudança” (Engeström, 2015, p. xxiii). Isso se expressa em contexto colaborativos voltadas para a compreensão e redesenho das práticas, utilizando ferramentas conceituais para tal transformação (Engeström, 2015)

² Na TAHC, contradições são as tensões/conflitos historicamente acumulados em uma atividade humana. (Engeström, 2015, p. 115). Elas são a principal força motriz de movimento e mudança. (Engeström, 2015, p. 7). Na abordagem de Engeström, elas podem ser identificadas a partir de manifestações discursivas que apontam um desalinhamento entre os elementos da atividade, entre uma forma mais culturalmente avançada da atividade ou entre atividades vizinhas. (Engeström, Sannino, 2011)

desenvolvimento de professores e Políticas (LIDEP), com o projeto de pesquisa “Educação Bilíngue em Escolas públicas do Brasil”, financiado pelo Cnpq e no âmbito do projeto de extensão *Bilingual Cities*, iniciativas coordenadas pela orientadora deste estudo. Juntei-me ao grupo após 7 meses que esses encontros haviam começado. Partimos de intervenções formativas (Engeström, 2015, entre outros), entendendo que elas podem desencadear ciclos de aprendizagem expansiva³. Nos apoiamos teoricamente em duas bases marxistas: a Teoria da Atividade Histórico-Cultural (TAHC) (Engeström, 2015) e a Análise Crítica do Discurso (ACD) (Chouliaraki; Fairclough, 1999; Fairclough, 2003).

Justificamos o alinhamento com a TAHC, pois acreditamos que compreender contextos historicamente construídos e reconhecer suas contradições internas e externas são passos essenciais para promover a transformação de realidades sociais, bem como uma teoria apropriada para o desenvolvimento de aprendizagens em contextos de trabalho. Alinhamo-nos com a ACD devido à sua abordagem da transformação social e às formas como as práticas sociais moldam as interações e influenciam a participação dos atores sociais. Parto do entendimento de que essas duas teorias se complementam (Fiori-Souza, 2016; Mateus, 2005; O’Connell, 2017; Ortenzi, 2007; Passoni, 2010; Souza, 2020), e que teorias de aprendizagem se beneficiam do apoio de teorias linguísticas (El Kadri, 2014). Na subseção 1.3, discuto essa complementariedade em detalhe com base nas contribuições dos trabalhos citados.

1.1 UMA CARTA PEDAGÓGICA AO LEITOR

Em primeiro lugar, devido às minhas⁴ crenças como formador e às minhas visões epistemológicas (discutidas ao longo desta tese), considero importante contextualizar, ainda que brevemente, as experiências e inquietações que motivam esta pesquisa. Busco estabelecer, desde o início, um diálogo⁵ com o leitor, que possivelmente não me conhece

³ A aprendizagem expansiva é aquela que “surge à medida que os praticantes enfrentam [e promovem] transformações desenvolvimentais em seus sistemas de atividade, movendo-se através de zonas coletivas de desenvolvimento proximal.” (Engeström, 2015, p. xvi, inserção do autor)

⁴ Ao decorrer da tese, transito entre a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural. Emprego a primeira pessoa de modo a narrar minhas experiências, interpretações e posicionamentos. Já a terceira pessoa é empregada para enfatizar a caráter colaborativo na construção desse relato de pesquisa, incluindo outras vozes envolvidas no processo, como minha orientadora, colegas do grupo de pesquisa ou mesmo a ordem discursiva da comunidade acadêmica.

⁵ Para essa redação, me inspiro nas cartas pedagógicas de Paulo Freire (Freire, 2000), buscando promover uma autorreflexão sobre minhas práticas como formador, e buscando promover uma discussão sem me isentar do sujeito político-histórico que sou.

pessoalmente ou profissionalmente, para justificar o percurso acadêmico que me levou a este objeto de estudo e relatar os eventos que impactaram significativamente minha práxis como professor, aprendiz e formador.

Atuo formalmente como professor de língua inglesa desde 2013, ano em que ingressei no curso de Letras - Inglês na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Desde então, tenho me engajado em vários projetos de ensino, cursos de extensão e projetos de pesquisa. A graduação e a pós-graduação ampliaram meu repertório pedagógico e acrescentaram perspectivas sobre o que, como e até por que ensinar a língua inglesa. Essas experiências também me levaram a questionar minhas práticas quase diariamente, tanto no contexto de trabalho quanto de estágio, instigando-me a buscar compreender as questões que surgiam em sala de aula e a “fazer diferente”. Sou muito grato aos diversos professores que me inculcaram essa intenção de nunca querer “fazer mais do mesmo”.

O que significava, afinal, “fazer diferente” para mim? Na época da graduação, ancorado nas perspectivas que havia conhecido, eu desejava implementar um ensino gamificado e explorar a oralidade na escola pública. Gostaria também de ter escutado e atendido aos interesses dos meus alunos nos institutos de idiomas, indo além do que é apresentado nos livros didáticos comerciais. Não queria ter recebido uma avaliação negativa por utilizar a língua portuguesa ou atividades de tradução como recursos de ensino. Acima de tudo, queria — e sabia que *precisava* — abordar questões de gênero, raça e classe e desafiar as noções imperialistas que permeiam a sala de aula de língua inglesa, sem repressão.

Minha esposa, Aires (em uma carta pedagógica não publicada), relata em seu trabalho uma memória e um sentimento que compartilhamos em um contexto de trabalho:

Desde 2018, um caos político e ideológico tem nos assolado, de forma mais intensa, por todos os cantos - acompanhado de repressão aos ideais humanistas e inclusivos -, especialmente em nosso ambiente de trabalho. Mesmo agora, quatro anos depois, continuo sem compreender a razão de uma pedagogia não-excludente ser **proibida** em tantos espaços escolares: Não querem que sejamos anti-racistas. Não querem que falemos sobre direitos das mulheres... Muito menos que se reconheça a identidade LGBTQIP+ de nossos alunos. Podemos falar de meio ambiente, mas não podemos mencionar a luta de classes envolvida ali. Podemos falar de cultura, desde que nos limitemos aos países cuja língua inglesa é considerada nativa. Não nos esqueçamos de que devemos prezar pelo “pensamento crítico” (com ênfase nas aspás). A não ser que isso leve nossos alunos a *questionar* políticos ou comportamentos e atitudes que eles julguem duvidosas...

Para mim, essa dicotomia entre o potencial que uma sala de aula pode ter e sua concretização em contextos reais de ensino era uma fonte constante de frustração, materializada em poderosas vozes que limitavam minha ação. Sem dúvida, essas experiências negativas provocaram um sentimento de ineficácia; contudo, não ofuscam o valor das experiências positivas. Tive a oportunidade, junto ao PIBID⁶, de oferecer um curso no contraturno voltado ao desenvolvimento da oralidade no ensino de inglês na escola pública, e de experimentar o ensino de inglês por meio de gincanas e atividades lúdicas. No contexto de trabalho, plantei sementes (Santana, Zucoli, Zucoli, Tesser, 2017) que resultaram em mudanças no currículo e nas práticas de ensino de escrita no meu local de trabalho.

Com base na minha experiência pessoal e nas conversas que tenho com meus alunos egressos da licenciatura, percebo (ou percebemos) uma contradição nas salas de aula enfrentada por professores formados em cursos de Letras – Inglês de universidades públicas. Por um lado, estudamos pedagogias críticas, translinguagem, a descentralização do falante nativo e o papel da língua inglesa para a cidadania global; por outro, essa visão político-ideológica não é compartilhada por todas as instituições de ensino. A valorização da língua inglesa é um construto histórico, fortemente influenciado por ideologias neoliberais e pelo colonialismo cultural (Oliveira, 2014). Megale (2018) aponta a “mercantilização” e “espetacularização” da língua inglesa, vendida como um bem essencial e condição para a participação cultural, acadêmica e econômica. Como professores, espera-se que reproduzamos tais discursos centrados no falante nativo e convençamos os pais a matriculem seus filhos em cursos de idiomas para “garantir seus futuros”, com promessas de melhores salários, conforme aponta Heller (2003). Essa associação pode ser observada no discurso hegemônico que circula na mídia, bem como em políticas públicas para a educação e na indústria editorial de materiais didáticos (Brasil, 2018; Brasil, 2020; Megale, 2018; Santana; Santana; Figueiredo, 2022).

Por que estamos formando professores em uma perspectiva crítico-emancipadora? Hoje, percebo como as relações de poder frearam ou propiciaram o meu “fazer diferente”. Em experiências negativas, muitas vezes o que havia sido pré-estabelecido e constituído historicamente nas instituições em que estive impossibilitou meu agir docente. No contexto de um jovem professor em início de carreira, pouco poderia ser negociado, e eu

⁶ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

me sentia ainda menos empoderado para tal. Já nas experiências positivas, percebo que o fator determinante foi justamente a cessão e, principalmente, o compartilhamento de poder. Em ambos os contextos em que estive, a abertura para que professores falassem abertamente sobre seus anseios, vislumbrassem caminhos, negociassem possibilidades e planejassem soluções criativas de forma colaborativa foi de grande potencial transformativo.

Essas experiências moldaram a minha identidade profissional, tanto como professor quanto, mais recentemente, como professor-formador. Quando a força de vontade para “fazer diferente” ou sair de situações que não fazem sentido é grande, sempre encontramos uma brecha para fazê-lo dentro das condições e possibilidades que nos são dadas. Pode ser teimosia? Talvez. Mas tenho plena convicção de que isso é o que nos mantém motivados ano após ano na docência. Sendo assim, este “fazer diferente”, e o “fazer diferente juntos”, compreendido aqui como uma questão de agência transformativa (Engeström, 2015), é justamente o ponto de partida para esta pesquisa

Enfim, essas reflexões levam-me a entender profundamente o impacto dessas experiências em minha práxis como *professor-aprendiz-formador*. Com esse neologismo acadêmico, que se refere a posicionamentos flutuantes, aludo a um posicionamento docente-formador aberto a ouvir os professores em formação e a evitar a centralização do poder e a tomada de decisões unilaterais, onde todas as partes se desenvolvem e aprendem de maneira simétrica (El Kadri *et al.*, 2014). Acredito que essa visão do meu papel é fundamental para a construção de uma educação democrática e comprometida com valores inclusivos, assim como para a abertura a aprender, reaprender e, principalmente, desaprender (Mignolo, 2008) o que temos considerado certo — principalmente em contato com as comunidades onde essas salas de aula estão inseridas.

Isso implica uma práxis de (trans)formação COM professores, reconhecendo que o conhecimento é construído coletivamente e que o papel do formador e dos professores em formação é mediar esse processo, promovendo um ambiente onde todos possam contribuir e aprender uns com os outros. É uma prática que valoriza a escuta ativa e colaboração crítica, onde as diversas vozes, visões de mundo e identidades são valorizadas e suas experiências e perspectivas são incorporadas na construção de novas práticas (Darling-Hammond, 2006; Johnson, 2009; Mateus, 2014), enfatizando também um compromisso ético, afetivo e intelectual na formação de nossos alunos (Fucuhara, 2021; Fucuhara, 2025, em andamento). Um desafio, no entanto, é como materializar esses

construtos epistemológicos em práticas reais de sala de aula, desafiando as estruturas que definem, histórica e culturalmente, o que é fazer formação com professores. Enfim, é toda essa bagagem que carrego comigo desde que decidi me tornar professor formador na Universidade Estadual de Londrina.

Minha intenção de pesquisa no processo de seleção do doutorado era trabalhar com a formação inicial de professores de inglês em relação à autoria de materiais didáticos. Nesse caminho, deparei-me com a oportunidade de me dedicar, juntamente com minha orientadora, à educação bilíngue de línguas de prestígio em contextos públicos. Esse cenário me parecia bastante profícuo para se fazer diferente, devido ao ineditismo da proposta e às possibilidades de resignificação criativa sobre o que fazer educação bilíngue. Conforme relato na subseção a seguir, esse cenário surge de uma parceria entre escola e universidade, buscando propiciar uma educação bilíngue pública pautada em construtos atuais da linguística aplicada informando as políticas públicas para essa instituição. Em termos de pesquisa, temos abertura dos gestores para realizar uma proposta de “localismo radical” (Engeström, 1987, p. 13) – ao mesmo tempo na resignificação da proposta da universidade para a escola em sua implementação, e a construção conhecimento *sobre, para e com* a escola (Cameron *et al.*, 1992).

No meu contexto de trabalho anterior à universidade, um instituto de idiomas, já estava estudando o campo da educação bilíngue desde o final de 2019, frequentando diversas formações em instituições privadas, visto que estava responsável pela oferta de um programa bilíngue em parceria entre o instituto de idiomas que trabalhava e escolas de Londrina. Essas formações eram bastante tecnicistas, abordando métodos de educação bilíngue, avaliação e gestão escolar. Inclusive, participei de um seminário com orientações sobre como lidar com “pais de alunos *VIP*” (sic). Devido à pandemia, esse projeto não se concretizou, mas mobilizou diversos sentimentos nesse processo. Assim, vi na possibilidade de atuar com a educação bilíngue pública um caminho para lidar com o conflito interno de ser professor de língua inglesa e linguista aplicado crítico (Pennycook, 2001), com fortes convicções políticas em relação à equidade, ao mesmo tempo em que atuo em contextos marcados por visões de mundo que reproduzem e fortalecem uma ideologia elitista quanto ao papel da língua inglesa no Brasil.

Nesse contexto, é essencial reforçar meu papel como professor-formador-aprendiz. Enquanto carrego comigo fundamentos teóricos, experiências prévias no ensino de língua inglesa e a mediação dialógica (Johnson, 2009; Freire, 2011) como abordagem

de ensino - também aprendi muito, durante os encontros com as professoras e gestoras com suas experiências práticas e vivências no contexto da escola pública bilíngue, especialmente no campo da educação infantil, que é novo para mim. Essa troca evidencia o caráter dialógico e transformador de uma formação COM professores em que ensinar e aprender não são atividades distintas, permitindo que eu me forme como professor e pesquisador construindo conhecimentos compartilhados.

1.2 VENTOS DO NORTE NÃO SOPRAM MOINHOS: EDUCAÇÃO BILÍNGUE PÚBLICA NO BRASIL

Nas últimas décadas, pôde-se observar um crescimento no interesse pela educação bilíngue no Brasil. Embora a “educação bilíngue” seja entendida como aquela em que duas ou mais línguas são utilizadas como meio de instrução e participação (como no caso de línguas indígenas, línguas de herança ou línguas de fronteira), persiste a concepção (e valorização) de que o ensino bilíngue é aquele em que se oferta o ensino da língua inglesa em carga horária estendida ou em que alguns componentes curriculares são ministrados em língua inglesa (Megale, 2019). Além disso, a educação bilíngue é comumente associada a países que falam o inglês como uma língua nativa, principalmente à Inglaterra e aos Estados Unidos, onde existem várias empresas educacionais que vendem currículos para a implementação de escolas bilíngues no Brasil (Michetti, 2022). Mais recentemente, a educação bilíngue tem ganhado espaço na rede pública de ensino, sendo, muitas vezes, justificada como uma política educacional que pretende diminuir desigualdades sociais e, em outros momentos, preocupando-se com a formação de mão de obra bilíngue (El Kadri, Megale, Passoni, 2024).

Um termo empregado para se referir a estes contextos associados com o aprendizado de uma segunda língua é o de “bilinguismo de elite”, que é caracterizado pelo fator de escolha - e não uma necessidade de aprendizagem de língua para a sobrevivência (Cavalcanti, 1999, p. 387). Mais recentemente, estudos têm empregado o termo “línguas de prestígio” com um enfoque no prestígio dado não somente ao status das línguas utilizadas na instrução (como o português padrão e o inglês padrão) mas também ao prestígio que é poder ter esse tipo de educação no Brasil, em detrimento de uma visão que tenha um enfoque no poder aquisitivo dos alunos que buscam essas instituições (Megale, 2018; Camargo, 2021). Assim, optamos pelo termo “línguas de prestígio” em detrimento do “bilinguismo de elite” de modo a nos desvincular da

associação financeira com esses contextos de atuação, principalmente quando nosso contexto de investigação é uma instituição pública.

Entendo que o termo "línguas de prestígio" pode causar certo estranhamento por parecer que estamos associando apenas o inglês a essa nomenclatura. No entanto, compreendemos que quaisquer contextos de educação bilíngue eletiva que realizem a instrução de conteúdos por meio de línguas de prestígio social para uma comunidade (como o alemão, o espanhol ou o hebraico) são considerados contextos de línguas de prestígio.⁷ Neste estudo, não tenho a intenção de associar necessariamente o termo à língua inglesa, mas é importante ressaltar que eu sou professor de inglês e atuo na formação daqueles que virão depois de mim. Minha identidade profissional, assim como a de Michele, minha orientadora, e a bagagem pedagógica que carrego são determinantes na forma como a mediação e a participação nesse contexto se desenrolam.

Felizmente, Michele e eu não somos os únicos (*e nem os primeiros*⁸) sonhadores projetando um futuro preferível (Pennycook, 2001) para a educação bilíngue no Brasil. Estamos cercados por pesquisadoras e pesquisadores⁹ que se concentram em discutir a concepção de educação bilíngue de modo sensível aos contextos em que ela ocorre, os aspectos interculturais e a complexidade de práticas linguísticas de sujeitos bilíngues em um contexto global (Megale, 2019, 2020, 2021; El Kadri, 2022). Liberali e Megale (2016) analisam que, embora as contribuições recentes da linguística aplicada para esse campo de estudo reflitam uma visão heteroglóssica de linguagem¹⁰, essa concepção ainda é distante das instituições de ensino de educação bilíngue. Além disso, em uma perspectiva de interculturalidade crítica, existem muitos desafios para quebrar o paradigma de associação a países de fala nativa e culturas hegemônicas (Megale, 2018; El Kadri; Santana; Megale, no prelo).

⁷ Guedes *et al.* (2022, p. 102-103) definem que a educação bilíngue de línguas de prestígio é caracterizada pela “instrução por meio de duas línguas de prestígio [...], a nacional e a internacional [...]. Essa modalidade atende a uma parcela elitizada da população [...] que percebe a proficiência [...] como um bem simbólico e desejável e necessário para a obtenção de vantagens em um mercado socialmente e economicamente competitivo.”

⁸ Ver, por exemplo, o livro “Por uma educação bi/multilíngue insurgente”, organizado por Liberali, Megale e Vieira (2022).

⁹ Estou ciente que o termo pesquisadores é considerado gênero neutro na língua portuguesa, mas sinto a necessidade de marcar linguisticamente uma maioria de mulheres que tem contribuído nessa temática.

¹⁰ Uma visão heteroglóssica na educação bilíngue é aquela que reconhece e valoriza a diversidade linguística e cultural dos alunos, considerando as práticas linguísticas em sua complexidade social, histórica e contextual, em contraste com perspectivas monoglóssicas que buscam uniformidade e hierarquização entre línguas nomeadas (Garcia, 2009).

Nesse sentido, ao nos envolvermos com a educação bilíngue pública, sentimos a necessidade de considerar as especificidades desse contexto. Precisamos reconhecer tanto a diversidade local de nossos alunos e os repertórios mobilizados por eles, quanto os repertórios e manifestações culturais em um nível global, de modo a propiciar práticas de educação bilíngue que transcendam o mero desenvolvimento linguístico, mas também incluam as vantagens cognitivas, culturais e sociais. Buscamos uma visão holística que valorize a formação integral do indivíduo, possibilitando espaços para que os alunos possam transitar em contextos interculturais de maneira crítica e reflexiva (El Kadri, 2022).

A formação de professores para atuação em contextos bilíngues é um tópico que tem ganhado interesse na academia, especialmente nos últimos cinco anos. De maneira geral, as pesquisas sugerem que, historicamente, professores atuantes em contextos de educação bilíngue não necessariamente possuem uma formação adequada e direcionada para tal (Costa, 2021; Espírito Santo, 2019; Fávaro, 2009; Moura, 2022). Essa falta de formação é atribuída à ausência de regulamentação para a atuação nesse contexto, havendo uma associação do profissional "professor bilíngue" como sendo aquele que tem proficiência na língua inglesa, muitas vezes sem qualquer preparo pedagógico (El Kadri, 2023b). Além disso, as pesquisas apontam que as formações ficam a cargo das instituições de ensino (El Kadri, 2023b), e que os professores têm se tornado "professores bilíngues" por meio da participação em comunidades de prática formadas nas escolas (El Kadri, 2024).

Mais recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue (Parecer 2/2020, Brasil, 2020) foram divulgadas, trazendo encaminhamentos em relação à regulamentação do profissional de educação bi/multilíngue. O documento ainda prevê uma complementação pedagógica de 120 horas em cursos de extensão ou especializações *lato sensu*, de modo a suprir a carência da formação do profissional que trabalha com línguas adicionais. Se, por um lado, essa complementação se faz necessária em um primeiro momento e propicia uma compreensão básica para a atuação nesses contextos, por outro, ela ainda não esgota a complexidade da temática (El Kadri, Saviolli, Moura, 2022; El Kadri, 2023; El Kadri, 2024).

Em um livro organizado por El Kadri, Saviolli e Molinari (2022), assim como na obra coordenada por Megale (2019), pesquisadoras e pesquisadores destacam construtos

teóricos que podem informar a formação de professores para a educação bilíngue. Esses construtos incluem a desmitificação de crenças, biletamentos, interculturalidade e justiça social, o conceito de translíngua, o ensino de conteúdo por meio da língua, letramento racial crítico, papéis sociais de gênero, a concepção de multiletramentos, a oralidade, letramentos disciplinares, aprendizagem baseada em vivências, a ressignificação do papel do texto literário na educação bi/multilíngue, tecnologias digitais e avaliação em contextos bilíngues. Nesse conjunto de perspectivas, as práticas de formação de professores podem se orientar tanto para a formação teórica quanto para a análise de como os significados criados por meio da formação em conceitos científicos se materializam nas práticas de sala de aula, pautadas, principalmente, em experiências compartilhadas por professores atuantes.

Historicamente, a formação continuada de professores tem sido problematizada devido à sua “desvinculação entre teoria e prática; à ênfase excessiva em aspectos normativos; à falta de projetos coletivos e/ou institucionais” (Nascimento, 2000, apud Chimentão, 2009). Além disso, há uma desvinculação em relação às reais necessidades específicas observadas pelos professores, com a formação centrando-se majoritariamente em questões escolhidas pelas secretarias de educação (Lima; Silva, 2022). Por sua vez, a Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-Formação Continuada) (Brasil, 2015, 2019) tem sido amplamente criticada por seu caráter neoliberal, utilitarista, controlador e padronizador, ignorando as subjetividades docentes e, conseqüentemente, não propondo soluções para problemáticas já identificadas (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021; Nogueira; Borges, 2021; Costa; Matos; Caetano, 2021).

Na educação bilíngue, a formação continuada de professores se mostra um possível caminho de atuação perante as evidentes lacunas na formação inicial de professores quanto as especificidades da EB (El Kadri, 2024). Para esse trabalho, defendemos práticas colaborativas e críticas na formação continuada de professores, promovendo a redistribuição de poder entre o professor-formador e os professores atuantes na tomada de decisões e no planejamento de estratégias. Essa abordagem deve ser dialógica, transformadora, situada e colaborativa, orientando a transformação de objetos enquanto aprendem por expansão (El Kadri, 2014; Engeström, 2015; Gimenez, 2013; John-Steiner, 2000; Johnson, 2006; Lambson, 2010; Liberali, 2020; Liberali; Magalhães, 2009; Mateus, 2009; Matusov; Hayes, 2002)). Ademais, os estudos pautados em propostas colaborativas para a formação de professores na Universidade Estadual de

Londrina têm se mostrado como experiências positivas (Audi, 2019; El Kadri, 2014; Fiori-Souza, 2016; Mateus, 2005; Passoni, 2010).

Nesse sentido, propomos uma pesquisa de colaboração crítica (Magalhães, 2004; Magalhães; Fidalgo, 2019), de modo a propiciar a negociação de significados e a criação de novas propostas para a educação bilíngue na esfera pública. Acreditamos que o diálogo e as experiências, mesmo quando geradores de conflitos, possibilitam a exploração de novos territórios e a criação de possibilidades.

Nesse cenário em constante transformação, a Teoria da Atividade Histórico-Cultural (TAHC, doravante) (Engeström, 2015) pode ser empregada como um referencial teórico-analítico para compreender atividades humanas em seus contextos socioculturais e como elas mediam o desenvolvimento social. Assim, a TAHC possibilita a investigação de transformações, pois busca reconhecer o contexto social que participa e cria a atividade, observando os pontos de tensão, contradições e desafios que surgem nas interações entre os elementos que a constituem. O reconhecimento desses pontos problemáticos pode fomentar ciclos de aprendizagem expansiva, que podem ser entendidos como “[o rompimento] com o curso de ação estabelecido e a toma[da] de iniciativa para transformá-lo” (Virkkunen, 2006).

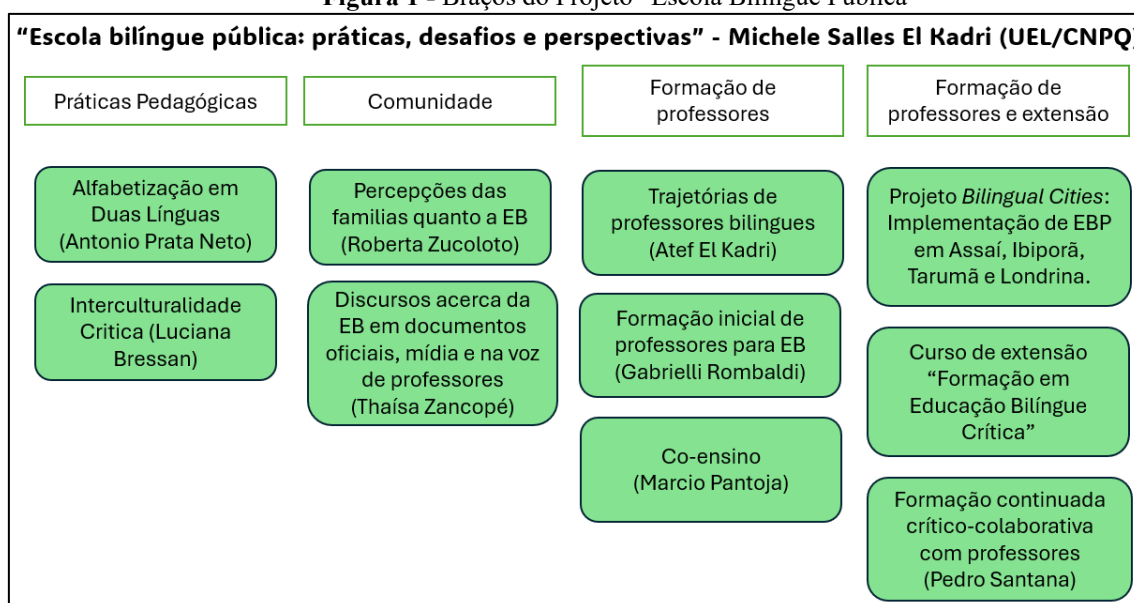
Assim, este trabalho versa sobre a formação de professores para a educação bilíngue de línguas de prestígio, explorando os aspectos historicamente construídos, bem como o cenário atual da implementação na rede pública de ensino municipal na cidade de Ibiporã, Paraná. Ancoramo-nos teoricamente na Teoria da Atividade Histórico-Cultural (TAHC) (Engeström, 2015), que serve como principal respaldo epistemológico e ontológico, além de considerar os desdobramentos para pesquisas com traços intervencionistas. Buscamos criar espaços crítico-colaborativos (Magalhães, 2004) para o desenvolvimento de agência transformativa e a catalisação de ciclos de aprendizagem expansiva na formação continuada de professores na educação bilíngue pública, buscando um compromisso com concepções heteroglóssica de linguagem e com a interculturalidade crítica (Candau, 2008; Walsh, 2008)

1.3 PROJETO DE PESQUISA “EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM ESCOLAS PÚBLICAS DO BRASIL”

Com base nessas preocupações, nosso projeto de pesquisa “Educação Bilingue em Escolas Públicas do Brasil”, financiado pelo CNPq¹¹, e o projeto de extensão “*Bilingual Cities*” têm atuado em diversas frentes para abordar essa temática. O objetivo do projeto de pesquisa é “compreender a complexidade do ensino bilíngue na esfera pública e propor recursos e políticas para a implementação de escolas bilíngues no Brasil”. Já o projeto de extensão “*Bilingual Cities*”, financiado por Secretarias de Educação Municipal por meio de convênio celebrado com a Universidade Estadual de Londrina, tem como objetivo colaborar com municípios interessados na implementação de escolas de educação bilíngue.

Com esses projetos, nosso grupo busca contribuir para os entendimentos das possibilidades de uma escola bilíngue pública de línguas de prestígio, juntamente com outras iniciativas. Assim, essa pesquisa se insere no âmbito desses projetos que trabalha com uma escola bilíngue pública que tem se tornado, cada vez mais, lócus de ensino, aprendizagem e pesquisa. A figura que segue demonstra as pesquisas e os desdobramentos do trabalho do grupo nessa escola, local onde realizo esta pesquisa.

Figura 1 - Braços do Projeto “Escola Bilíngue Pública”



Fonte: O autor

A partir das iniciativas promovidas pelos projetos voltados à educação bilíngue pública promovidas pelos projetos, diferentes trabalhos têm sido desenvolvidos. Nem todos estão necessariamente envolvidas na investigação no mesmo contexto desta

¹¹ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

pesquisa ou nas preocupações traçadas até aqui, mas representam uma gama de perspectivas e possibilidades de atuação de pesquisadoras ao se envolverem com a educação bilíngue. No campo das práticas pedagógicas, temos investigado temáticas como a alfabetização em duas línguas (Prata Neto, em andamento) e a implementação de práticas interculturais críticas (Bressan, 2024) na educação bilíngue pública. Em relação à comunidade, temos explorado as percepções dos pais quanto ao propósito de uma educação bilíngue pública (Zucoloto, 2025) Já Zancopé (em andamento), tem explorado discursos acerca da educação bilíngue em documentos oficiais, na mídia e por parte de professores. As temáticas de interculturalidade crítica e o contato com os pais são abordados na seção de resultados desta tese, visto que as discussões iniciais que levaram a essas temáticas surgiram dos encontros investigados aqui.

No que se refere à formação de professores, El Kadri (2024) explora o papel das instituições bilíngues na forja de identidades de docentes para a atuação nesse contexto. O autor destaca a atuação em comunidades de prática e o relacionamento afetivo criado nelas para a constituição desses profissionais. Além disso, o autor aponta construções monoglóssicas de ensino como constituintes de identidades profissionais, além de um sentimento de carência de formação especializada. Pantoja (em andamento) tem investigado as possibilidades criadas pelo co-ensino na educação bilíngue. Rombaldi (em andamento) tem se dedicado ao estudo das possibilidades criadas pela criação da ênfase em educação bilíngue no curso de Letras – Inglês na Universidade Estadual de Londrina. A autora, assim como neste estudo, investiga a constituição da atividade (Engeström, 2015), que tem como objeto a inserção de professores em formação em instituições de educação bilíngue.

Quanto às práticas integradas de pesquisa e extensão, temos oferecido cursos de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (Brasil, 2020)¹², com especialistas de todo o Brasil, tendo como enfoque as práticas pedagógicas para contextos bilíngues de forma abrangente, com ênfase no papel das pedagogias críticas para o contexto (El Kadri, Saviolli e Molinari, 2022). Além disso, temos atuado na assessoria pedagógica de escolas bilíngues no Paraná e em São Paulo por meio do projeto de extensão *Bilingual Cities*, criado em parceria com a UEL e

¹² Aprovada em 2020, porém ainda não foi homologada. Não obstante, essa possível regulamentação já tem impacto na formulação de políticas públicas para implementação de escolas bilíngues, iniciativas de formação de professores e discutida na produção acadêmica (El Kadri, 2024; Liberali, Vieira, Megale, 2021, por exemplo)

secretarias de educação municipais. O projeto visa auxiliar as secretarias de educação na criação de políticas públicas para iniciativas bilíngues pautadas em perspectivas críticas, também atuando na formação “introdutória” de professores em serviço quanto à educação bilíngue, acompanhando-os em orientações didático-pedagógicas.

Embora, na representação acima, as diferentes pesquisas estejam separadas em categorias, temos trabalhado a pesquisa, extensão e formação de professores de forma indissociável. Os contextos por onde temos passado têm servido como espaços de aprendizagem e produção de conhecimentos praxiológicos, reconhecimento de desafios, busca de soluções e contato com alunos, professores e gestores escolares. Este trabalho é fruto de uma dessas práticas indissociáveis de pesquisa e extensão, focando na formação continuada de professores.

1.4 CONSTITUIÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO LÓCUS DE PESQUISA

Na perspectiva da TSHCA, uma atividade não é “criada”, mas ela emerge das situações nas quais um coletivo busca se organizar a um objeto que dá razão a existência da atividade (Engeström, 2015, p. xviii). Assim, compreender o objeto dessa proposta de formação de professores implica uma contextualização histórica da emergência dessa atividade explicitando como esse grupo de formação COM professores veio a existir. Assim, em seguida traçamos um panorama sobre a implementação da escola e a nossa inserção nesse contexto.

Conforme relatado por El Kadri *et al.* (2024), essa escola surge na mesma tendência de outras escolas bilíngues públicas: buscando ocupar uma lacuna no acesso à educação bilíngue de modo a mitigar essa desigualdade ao acesso. Por exemplo, na aula inaugural, o prefeito destacou a importância do aprendizado do inglês na educação infantil por conta do potencial de industrialização da região e a língua inglesa na criação de oportunidades para o mercado de trabalho.¹³ Por um outro lado, a nossa participação nesse projeto de implementação buscou trazer contribuições da linguística aplicada crítica, trazendo um contradiscurso em relação a ao papel da educação bilíngue pública, conforme descrito por El Kadri et al (2024, p. 153):

¹³https://www.ibipora.pr.gov.br/noticiasView/34151_A-primeira-escola-bilingue-do-Parana-Administracao-municipal-e-FAUEL-realizam-aula-inaugural-de-formacao-de-educadores-para-o-ensino-bilingue.html

trazendo a ideia de uma escola pública bilíngue é que ela deve ser capaz de expandir o repertório e as formas de participação dos alunos (Liberali, 2019), trazendo outras narrativas e possibilidades para a compreensão de outros discursos (Megale, 2019) e promovendo inclusão, participação social e novas maneiras de agir no mundo (El Kadri, 2022).

Assim, nossa inserção nesse contexto se deu desde o princípio da proposta, contando com o projeto realizado em parceria com a Fael (Fundação da Universidade Estadual de Londrina), coordenado pela prof. Dra. Profa. Michele Salles El Kadri (orientadora dessa pesquisa), com o envolvimento de alunos da pós-graduação que realizavam seus mestrados e doutorados à época (El Kadri, 2024). Essa procura se deu devido ao fato de Michele já estar atuando na formação de professores para contextos bi/multilíngues via curso de extensão. Assim, foi convidada pela Secretaria Municipal de Ibiporã para realizar a formação dos professores para uma possível implementação da escola. Ao discutir os parâmetros dessa formação, o município a convidou para coordenar o processo de implementação da escola bilíngue que já aconteceria, com a participação da Universidade ou não. Conforme relatado em El Kadri *et al.* (2024), a participação da Universidade estava condicionada a uma adequação da proposta da escola com princípios informados em direção e uma educação bilíngue crítica.

Neste contexto, foi elaborado um projeto de implementação via Fundação da Universidade Estadual de Londrina (FAUEL) que incluía a elaboração do plano projeto político pedagógico da escola, na formação dos professores e na elaboração do material didático. Segundo El Kadri *et al.* (2024), a despeito do discurso político dos idealizadores da proposta, geralmente marcada pelo discurso do inglês como commodity e as vantagens para o mercado de trabalho, os documentos norteadores e o material produzido se enquadram em perspectivas críticas da educação bilíngue, pautados numa visão heteroglósica de linguagem, em práticas sociais situadas, na visão do inglês como uma língua franca e decolonialidade (El Kadri, 2022).

Conforme relatado em El Kadri *et al.* (2024), de modo a atender a proposta de educação bilíngue sob tais perspectivas, a gestão pública financiou a produção do material didático “Global Kids” (El Kadri; Saviolli, 2021; El Kadri, 2022). O material didático foi produzido de modo a somar-se aos demais recursos adotados, e é ancorado em uma concepção de língua como prática social como fundamento orientador. A série de materiais abarca unidades temáticas contando com práticas sociais pertinentes ao

universo da educação infantil (contar histórias, cantar e brincar), buscando enfatizar o acesso a discursos não hegemônicos, em uma perspectiva de interculturalidade crítica (Megale; El Kadri; Saviolli, 2021) - bem como o emprego de repertórios linguísticos plurais para a criação de significados. A série aborda questões de letramento racial crítico (El Kadri, Saviolli; Santos, 2022) e de igualdade de gênero (El Kadri, Saviolli, Molinari, 2022). Várias pesquisas sobre as propostas deste material foram realizadas demonstrando o foco da interculturalidade crítica (Candau, 2009; Megale, 2022; a ser discutido no referencial teórico) e dos diversos discursos presentes (El Kadri, Molinari e Saviolli, 2024; Megale; El Kadri; Saviolli, 2023; Megale; El Kadri, 2023).

No acordo firmado entre a FAUEL e a Secretaria de Educação de Ibiporã, está prevista a realização de formações periódicas e acompanhamento da implementação de por parte da Universidade. Ademais, o PPP da escola (Ibiporã – PR, 2022) aponta a responsabilidade das coordenadoras pedagógicas de propiciarem espaços de formação pedagógica para os professores, bem como os professores têm de participar nas formações. Com isso em vista, os horários dos professores foram organizados de modo que possam atuar em propostas colaborativas para a escola, bem como a se dedicar em sua formação continuada em seus momentos de hora atividade, que ocorrem todos os dias, das 16h às 17h da tarde.

Assim, esse espaço propiciado por essa política de gestão possibilita a inserção de nosso grupo de pesquisa em práticas de formação continuada com estes professores. Após a implementação, a Secretaria Municipal de Educação concordou com a proposta sugerida pela coordenação do projeto em continuar o acompanhamento com os professores por entender que a formação de professores é essencial em contextos de educação bilíngue pelo fato desses professores não terem sido formados para esta área e por não terem experiências prévias neste contexto. A prática da universidade de estar na escola, se tornou, então, prática da escola. Fora os encontros formativos com os professores que atuavam diretamente no ensino por meio do inglês, nosso grupo de pesquisa se reunia semanalmente com os professores durante a hora atividade.

No ano de 2023, a parceria foi expandida e transformada em um projeto de extensão. Um convênio entre a Universidade Estadual de Londrina, a Secretária de Educação e a Fundação de Apoio à Universidade Estadual de Londrina foi assinado, de modo a dar continuidade na proposta colaborativa que vinha sendo realizada. Assim, a

escola passa a ser vinculada oficialmente ao projeto de extensão “*Bilingual Cities*”: Currículos, Práticas E Educação De Professores Para Escolas Bi/Multilíngue Públicas De Línguas De Prestígio”¹⁴, que tem como objetivo “assessorar a implementação de escolas bilíngues públicas para a rede municipais de ensino quanto propiciar espaço de formação continuada aos professores que trabalham com educação bilíngue nestes contextos”. Assim, esse trabalho se inscreve nesse projeto de extensão e atua diretamente com a formação continuada com os professores de Ibiporã.

Desde a implementação na escola, temos atuado com a formação de professores para a implementação da proposta bilíngue, incluindo o curso de formação de 120h com os professores do município de modo a atender a demanda legal trazida pelo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue (Brasil, 2020). Além disso, durante os últimos três anos estamos inseridos na escola realizando formações colaborativas na hora-atividade das docentes. Esse acompanhamento tem sido realizado se distanciando de uma proposta conteudista para EB, mas centrado em atender as demandas trazidas pelas professoras e gestão escolar.

A minha inserção nesse contexto se dá nesses espaços colaborativos de formação continuada, nessa parceria estabelecida entre a Universidade e a Secretaria Municipal de Educação de Ibiporã. Desde o início do ano de 2023, os pesquisadores e professores se reuniam no horário da hora-atividade para realizar a formação continuada. A proposta da formação era a de discutir questões pertinentes à prática do professor que surgissem do trabalho diário. Dei continuidade aos encontros de formação já estabelecidos, com a intenção de mediar os encontros rumo a uma identificação do objeto dessa atividade e identificação das contradições (Engeström, 2015) percebidas pelas professoras em relação ao seu trabalho na escola, de modo a definir o rumo da pesquisa por meio construção conjunta de um objeto (motivo) para nossos encontros de colaboração crítica (Magalhães, 2004; Magalhães; Fidalgo, 2014). Dessa forma, o ponto de partida que nosso trabalho tem são as percepções e desafios de professores durante os encontros formativos inseridos em um contexto de educação bilíngue de línguas de prestígio. Ao início da intervenção, buscamos levá-las a refletir sobre seu papel nesse contexto e as suas percepções sobre o atual objeto da atividade da educação bilíngue pública.

¹⁴https://www.sistemasweb.uel.br/system/prj/pex/pdf/pex_projetoscadastrados_2024-10-14_16-54-41.pdf

Deste modo, o objetivo geral é investigar o potencial de uma formação *com* professoras atuantes na educação bilíngue em escolas públicas, focando na colaboração crítica como meio para um movimento em direção a transformação da atividade. Como objetivos específicos, buscamos: (a) examinar as manifestações discursivas de contradições representadas pelas professoras nesse contexto; (b) explorar se e de que maneiras as participantes expressam agência transformativa; e por fim, (c) e identificar os discursos que sustentam o exercício ou o não exercício de agência transformativa.

Quadro 1 - Objetivos gerais, específicos, dados e categorias analíticas

Objetivo geral	Objetivos Específicos	Dados	Categorias Analíticas
o objetivo geral é investigar o potencial de uma formação <i>com</i> professoras atuantes na educação bilíngue em escolas públicas, focando na colaboração crítica como meio para um movimento em direção a transformação da atividade.	(a) examinar as manifestações discursivas de contradições representadas pelas professoras nesse contexto;	Transcrições dos encontros	Teoria Histórico-cultural da Atividade (Engeström, 2015) Manifestações discursiva de contradições (Engeström; Sannino, 2011) Representação de Atores Sociais (Van Leeuwen, 2001) Aspectos léxico-gramaticais representacionais (O'Connell, 2017; Ortenzi, 2007; Passoni, 2010)
	(b) explorar se e de que maneiras as participantes expressam agência transformativa; (c) e identificar os discursos que sustentam o exercício ou o não exercício de agência transformativa.	Transcrições dos encontros	Ciclo de aprendizagem expansiva (Engeström, 2015) Expressões de Agência Transformativa (Haapsaari, Engeström, Kerusuo, 2015) Metafunção interacional (Halliday, 1987) Argumentação Prática, Transitividade, Metáforas, Aspectos socio-semânticos (Fiori-Souza, 2016; Sousa, 2020)

Fonte: O autor

Dentre os principais desafios elencados pelos professores ao longo dos encontros, destaca-se a elaboração de propostas para a celebração de datas comemorativas sob uma perspectiva de interculturalidade crítica (Candau, 2008; El Kadri; Santos, Saviolli, 2022; Bressan, 2024; Megale, 2022; Megale; El Kadri; Saviolli, 2023; El Kadri; Molinari; Saviolli, 2024; Megale; Liberali, 2023; Walsh, 2008). Isso se deve ao fato de que existem

práticas fossilizadas na educação bilíngue que disseminam um discurso único, geralmente associado a países que têm a língua inglesa como língua de nascimento . Outra contradição explorada aqui é o contato com a comunidade escolar, principalmente com as famílias, em relação às percepções dos pais sobre o papel da educação bilíngue na vida das crianças e à sua participação no ambiente escolar. Nas reuniões subsequentes, buscamos propor espaços para a discussão e problematização desses desafios.

As professoras elaboraram conjuntamente um projeto para a celebração da Páscoa em uma perspectiva intercultural crítica, criando entendimentos e possibilidades de materialização desse conceito em práticas pedagógicas. Nesse processo, as professoras negociaram conflitos com suas convicções pessoais, passando por um processo de desaprendizagem de práticas já consolidadas e crenças. Quanto ao contato com as famílias, as professoras projetaram diversas possibilidades, mas vivenciaram um agravamento da contradição, que acabou não sendo resolvida.

Os resultados aqui relatados ilustram a maneira como a atuação in-loco e intervenções formativas propiciam a criação de terceiros espaços (El Kadri, Santana, Megale, no prelo; Gutiérrez; Baquedano-López; Tejada, 1999; Lehner, 2020; Mateus, 2005; Norton-Meier; Drake, 2010; Passoni, 2010; Zeichner; Payne; Brayko, 2015) para a troca de saberes, negociações de significados, bem como tem o potencial de criar ciclos de aprendizagem expansiva. Entendemos que, o fato dessas duas questões terem sido encaminhadas para além dos encontros formativos que aqui trazemos, que eles constituem novos ciclos de aprendizagem, como pode ser evidenciado no trabalho de Zucoloto (2025), que prosseguiu com a questão dos pais e o trabalho de Bressan (2024), que continuou trabalhando com as datas comemorativas.

A metáfora “será que a gente dá conta de segurar esse tchan?”¹⁵ captura as tensões e incertezas das professoras e gestoras ao se comprometerem a lidar com os desafios orientados ao objeto da atividade de fazer educação bilíngue pública em uma perspectiva crítica. Essa tensão é compreensível, considerando a situação da formação de professores para contextos bilíngues — a falta de formação inicial e experiências vivenciais na área.

¹⁵ A metáfora “*será que a gente dá conta de segurar esse tchan?*” remete a uma expressão popular brasileira amplamente conhecida, derivada da música “Segura o Tchan” do grupo de axé Gera Samba (mais tarde, conhecido como “É o tchan”) lançada na década de 1990. No contexto original, a expressão refere-se à ideia de “dar conta de uma exuberância sexual” (Leme, 2001, p. 51). Leme (2001) destaca que a expressão foi incorporada no repertório linguístico nacional. No contexto apresentado, a professora utiliza a metáfora para expressar as preocupações em torno da capacidade e compromisso de dar continuidade a uma proposta considerada complexa e polêmica.

Ela reflete a preocupação em enfrentar contradições históricas e culturalmente acumuladas na educação bilíngue e o desafio de se comprometerem em realizar ações e avaliá-las, visando promover mudanças sustentáveis a longo prazo na escola.

Essa tese se justifica pessoalmente, socialmente e academicamente. Pessoalmente, justifico minha pesquisa pela vontade de ressignificar meu papel como professor de inglês e formador de professores, buscando resistir e ressignificar a educação linguística e bilíngue, desvinculando-me de construtos neoliberais e discursos hegemônicos excludentes no Brasil. Socialmente, defendo minha crença no papel dos professores em transformar e ressignificar os contextos de educação bilíngue pública, formando cidadãos críticos que possam expandir seus repertórios linguísticos para exercer suas cidadanias em um mundo cada vez mais global. Academicamente, defendo a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre a prática da educação bilíngue no Brasil, bem como o papel da parceria entre escolas e universidades na criação de espaços orientados por conhecimentos teóricos e suas apropriações em contextos reais de ensino.

Esse trabalho está organizado da seguinte maneira:

No capítulo 2, discuto a Teoria da Atividade Histórico-cultural (TAHC) (Engeström, 2015), apresentando seus princípios epistemológicos e conceitos fundamentais da teoria da atividade, propondo um enlace teórico com a Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2003; Resende, 2017).

No capítulo 3, trago uma breve análise sobre a EB no Brasil em sua constituição histórica, abordando pesquisas que descrever a educação bilíngue e a sua inserção na esfera pública no Brasil. Busco apresentar o conceito de educação bilíngue crítica com base nas contribuições de pesquisas recentes, destacando os conceitos de translíngua e interculturalidade crítica. Em seguida, discutimos a problemática da formação de professores no Brasil, e aprofundamos a discussão quanto à formação de professores para o contexto de educação bilíngue pública.

No capítulo 4, trago as considerações teórico-metodológicas, praxiológicas, analíticas e éticas desse estudo. Apresentamos os encaminhamentos metodológicos de uma Atividade de Formação Colaborativa Crítica, ancorada nos princípios da pesquisa qualitativa crítica (Denzin; Lincoln, 2006, da pesquisa de colaboração crítica (Magalhães, 2004; Magalhães; Fidalgo, 2019). Apresentamos o percurso de implementação de uma escola bilíngue pública na cidade de Ibioporã, elencando seus princípios e demandas. Em seguida, apresentamos o referencial analítico, pautado na Teoria da Atividade

(Engeström, 2015), das manifestações discursivas de contradições (Engeström, Sannino, 2011), das manifestações de agência transformativa (Haapsaari, Engeström, Kerusuo, 2015) bem como as categorias dos estudos críticos do discurso empregadas para essa análise, como a teoria de representações de atores sociais (Van Leeuwen, 2008), da análise crítica do discurso de Fairclough (2003) e da linguística sistêmico funcional ((Halliday; Matthiessen, 2014), e da argumentação prática (Fairclough; Fairclough, 2012).

No capítulo 5, trago uma narrativa analítica, organizada a partir do ciclo de aprendizagem expansiva (Engeström; 2015), buscando identificar se/de que maneiras as participantes expressam agência transformativa e que discursos e argumentos são mobilizados para a ação ou abstenção dela, demonstrando as ressignificações das contradições identificadas e os encaminhamentos dados pelas professoras atuantes na escola.

No capítulo 6, trago uma síntese desse estudo e traço minhas considerações finais e reflexões sobre esse processo. Teço comentários sobre as possibilidades criadas por esse modelo de formação, e elenco os desafios para a formação continuada de professores em escolas bilíngues públicas. Traço apontamentos no que se refere a criação de políticas públicas, gestão escolar e formação inicial de professores.

2 COMPREENDER E TRANSFORMAR: A TEORIA DA ATIVIDADE HISTÓRICO-CULTURAL COMO LENTE INVESTIGATIVA DO DESENVOLVIMENTO

"Quando [a humanidade] compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias." (Freire, 2014, p. 27, inserção do autor)

Esse capítulo tem como objetivo discutir dois construtos teóricos fundamentais para essa tese: a teoria da atividade histórico-cultural (TAHC) (Engeström, 2015) e as contribuições da Análise Crítica do Discurso (ACD) (Chouliaraki; Fairclough, 1999). Ambos os referenciais teóricos são preocupados com a investigação de como as práticas sociais são moldadas e transformadas por meio das interações humanas em contextos específicos.

A TAHC, com suas raízes em Vygotsky e Leontiev, foca na análise da atividade coletiva mediada por artefatos culturais, enfatizando o papel das contradições como motoras da transformação da atividade e na aprendizagem daqueles envolvidos (Engeström, 2015). Por sua vez, a ACD concentra-se em desvelar como as relações de poder e ideologia se manifestam e são reproduzidas em práticas discursivas, considerando o contexto histórico-cultural no qual elas ocorrem (Chouliaraki; Fairclough, 1999; Rezende, Mateus, 2005).

Assim, de modo a compreender o contexto de educação bilíngue pública de línguas de prestígio em sua complexidade, empregamos as lentes teóricas da TAHC ao decorrer desse trabalho, inclusive no mapeamento de literatura e na metodologia. Considerando a teoria sócio-histórico-cultural¹⁶, na qual “[...] o aprendizado é uma atividade social dinâmica, situada em contextos físicos e sociais, distribuído entre seus participantes, ferramentas e atividades” (Johnson, 2009, p.1), é pertinente conceber

¹⁶ Ambas as expressões, "teoria da atividade *socio*-histórico-cultural" e "teoria da atividade histórico-cultural", são utilizadas para se referir à mesma teoria, pautadas no entendimento de Vygostky. Engeström (2015, e outros trabalhos) não emprega o modificador “socio” em suas obras – mesmo que esse seja um aspecto fundamental em suas contribuições. Não obstante, autores que discutem a formação de professores geralmente enfatizam o aspecto social em suas teorizações (Johnson, 2009; Liberali; Fuga, 2012). Williams, Davis e Black (2007) enfatizam que geralmente o aspecto “socio” é empregado quando o interesse investigativo recai sobre as subjetividades dos sujeitos inseridos em atividade de aprendizagem. Nesse trabalho, embora exploremos colaboração e discurso, optei por empregar a mesma nomenclatura de Engeström, visto que este é a referência analítica principal.

espaços formativos como atividades sociais carregadas de complexidades historicamente construída e contradições acumuladas nessa atividade (Engeström, 2015). Assim, nessa perspectiva, a compreensão de uma atividade da forma que fora historicamente construída evidencia as suas contradições e possibilidades para a sua transformação. O reconhecimento de tais contradições possibilita planejar, negociar e refletir sobre meios de para tal. Ao integrar esses dois referenciais, esta tese busca explorar como as contradições percebidas no contexto de uma escola bilíngue pública são discursivamente expressas pelas professoras e como essas expressões podem desencadear ciclos de aprendizagem expansiva e agência transformativa. Não obstante, buscamos olhar também para de que maneiras a conjuntura social (investigada por meio da TAHC) se materializa nos discursos das professoras, empregados nas interações sociais de maneira a justificar a sua expressão (ou não) de agência transformativa.

Nessa seção, não temos como objeto traçar um panorama histórico da construção de conceitos, aprofundando-se nos construtos da filosofia da ciência que deram origem a TAHC, como já realizado por outras pesquisadoras (Mateus, 2005; Medeiros, 2021; Molinari, 2020). Buscamos fazer uma apresentação dos conceitos como uma lente analítica e intervencionista, de modo a contextualizar as demais contribuições

2.1 DA AÇÃO INDIVIDUAL À APRENDIZAGEM EXPANSIVA

A teoria da atividade histórico-cultural pode ser definida como “uma teoria da práxis humana” (Mateus, 2005, p. 26) e investiga o desenvolvimento humano no interior de práticas sociais orientadas a objetos (motivos) coletivos (Engeström, 2015; Virkkunen, Newham, 2013). Leffa (2022) compreende que a TAHC como uma meta-teoria de base, que fornece princípios para elaboração de outras teorias – e é uma abordagem teórica que tem como fundamentos a unidade entre a consciência e a atividade, a orientação a objetos e a mediação. Esse construto teórico é comumente empregado como lente analítica que possibilita a compreensão de práticas sociais de modo a informar intervenções de modo a transformá-la, bem como a investigar os processos de aprendizagem coletiva (Engeström, 2015; Sannino, 2011; Virkkunen, Newham, 2011).

A TAHC, desenvolvida por Engeström e colaboradores. tem uma base epistemológica fundamentada em construtos de Vygotsky e Leontiev da psicologia

desenvolvimental (Sannino,2011; Engeström, 2015). Engeström (2015, p. XIV; p. 48) traça um histórico do desenvolvimento do conceito de Atividade, caracterizando quatro gerações distintas e seus desdobramentos. A primeira geração se refere ao trabalho de Vygostky na conceitualização básica da atividade mediada a um objeto. A segunda geração de refere ao trabalho de Leontiev que teorizou a atividade em coletividade e divisão de trabalho. A terceira geração consiste no trabalho de Engeström e colaboradores, em trabalhos mais recente que amplia a unidade analítica considerando a interação entre múltiplos sistemas de atividade. Por fim, uma quarta geração é discutida por Engeström e Sannino (2021, p. 14), caracterizada pela interconectividade entre de sistemas de atividade instáveis e um compromisso com a justiça social.

Para Vygotsky (1930 apud Engeström, 2015), uma ação social não é vista como determinada biologicamente, mas sim mediadas por ferramentas e signos culturais e historicamente construídos. A conceituação Vygostkyana busca expandir um modelo behaviorista de estímulo-resposta, apontando a necessidade de um intermediário entre o estímulo e a resposta, de modo a ressignificar a relação entre eles. Nesse entendimento, Vygotsky argumenta que o desenvolvimento das funções mentais superiores ocorre por meio da interação com o ambiente cultural e social, mediada por instrumentos (ferramentas materiais) e signos (ferramentas psicológicas).

Vygotsky (1978) traça essa distinção concebendo os diferentes tipos de mediação que cada ferramenta pode proporcionar. Ferramentas são recursos materiais que carregam uma função específica para sua utilização, desenvolvida ao longo da história (como um martelo, por exemplo). Por sua vez, ferramentas psicológicas são os sistemas simbólicos que facilitam o processamento e desenvolvimento cognitivo, como a linguagem, arte, diagramas. Assim, Vygotsky concebe que enquanto ferramentas primárias tem como objetivo a controle da natureza e matérias, as ferramentas psicológicas são direcionadas ao controle de processos comportamentais. Engeström (2015, p. 48-49) salienta que ambas as ferramentas medeiam a ação humana (Vygotsky não usa o termo atividade), não obstante apenas as ferramentas psicológicas implicam uma reflexão sobre seu uso, direcionando ao desenvolvimento cognitivo.

Essa noção de ação mediada é central no método experimental de Vygostky, denominado de método de estimulação dupla¹⁷:

um objeto neutro é colocado próximo da criança, e frequentemente podemos observar como o estímulo neutro é incluído na situação e adquire a função de um signo. Assim, a criança incorpora ativamente esses objetos neutros na tarefa de solucionar o problema. Poderíamos dizer que, quando surgem dificuldades, os estímulos neutros adquirem a função de um signo e a partir desse ponto a estrutura da operação assume um caráter diferente em essência. (Vygostky, 1978, p. 52)

A formulação do método da estimulação dupla de Vygostky ilustra o entendimento de como os indivíduos, ao enfrentarem uma tarefa ou problema que está além de suas habilidades imediatas, recorrem a artefatos (ferramentas ou signos) para mediar sua ação e, assim, reorganizar suas operações mentais. Um objeto neutro (um recurso disponível) se torna uma ferramenta mediadora quando é incorporado na solução do problema. Isso ilustra o papel da mediação na atividade humana: ao interagir com o mundo, o sujeito transforma os artefatos (nesse caso, o objeto neutro) em instrumentos cognitivos, conferindo a eles um novo significado ou função – e se desenvolvendo no processo. O método da estimulação dupla é um pilar no método intervencionista de Engeström (2015), a ser desenvolvido nas próximas seções.

Se por um lado Vygostky (1978) reconhece o papel dos fatores histórico-culturais na construção de ferramentas psicológicas para mediação do conhecimento, o seu modelo triádico não considera as influências sociais e objetos coletivos, se centrando no desenvolvimento individual e no papel da mediação. Assim, as demais gerações da teoria da atividade buscam a criação de um modelo de modo a considerar a ação e aprendizagem coletiva (Engeström, 2015, p.xiv)

Leontiev (1978, apud Sannino, 2011) expande a ideia de Vygostky e propõe uma unidade de análise que conceba a atividade humana de modo a considerar o aspecto coletivo - e acrescenta a divisão de trabalho como unidade de análise. Sannino (2011) explica que Lent'eov e seus pares teorizaram uma distinção entre a ação individual (imediata) e a ação coletiva – mediada pela linguagem, regras e divisão de trabalho. A

¹⁷ Segundo Freitas e Libâneo (2022) “o método desenvolvido por Vygostky recebeu as denominações de genético- experimental, método instrumental, método histórico-genético, método da dupla estimulação”, e se referem a mesma abordagem. Engeström (2015) emprega “double stimulation”, aqui traduzido como estimulação dupla.

segunda geração compreende que a ação individual é social em sua natureza e justificada por um motivo mais amplo. Ilyenkov (1982 apud Sannino,2011) interpreta que as atividades são transformadas em uma relação dialética – iniciadas por meio de uma contravenção a regra ou ferramenta mediadora, e aos poucos adotada coletivamente e eventualmente transformando a atividade.

De acordo com Medeiros (2021), Leontiev concebe o objeto da atividade como a essência que dá motivo a existência da atividade e impulsiona o sujeito a agir. O objeto aparece primeiramente como uma necessidade coletiva que desencadeia ações – e em segundo lugar como uma imagem mental de um resultado esperado. Essa idealização orienta e materializa ações na atividade coletiva.

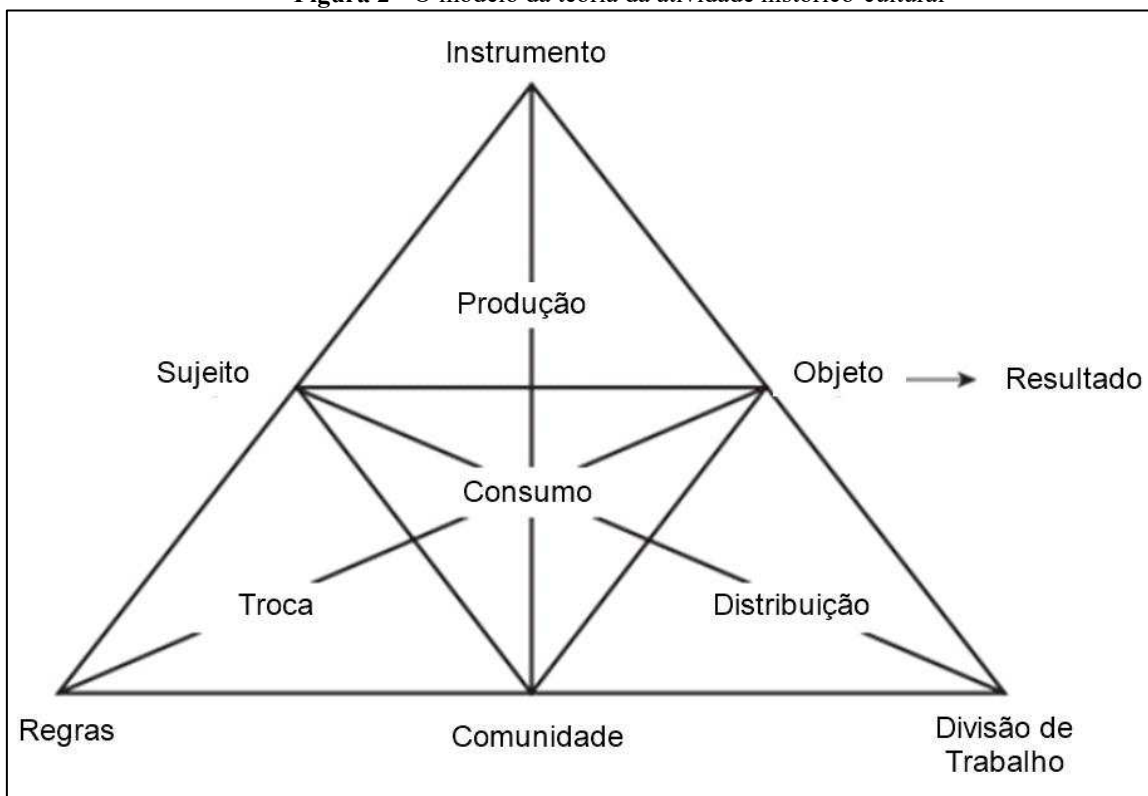
A terceira geração da Teoria da Atividade se dá nas formulações realizadas por Engeström (1987, 2015), baseando-se nas contribuições de Vygotsky e Leontiev, propõe um novo modelo de atividade de modo a abarcar as relações entre múltiplos sistemas de atividades, mediados por regras e a comunidade. A Teoria da Atividade Histórico-Cultural (doravante, TAHC) é um aparato conceitual que visa compreender “redes de interação, diálogo e múltiplas perspectivas e vozes” (Engeström, 2015, p. xv) em uma ou mais atividades que compartilham um objeto. A TAHC tem como foco a aprendizagem coletiva, e de que modos conceitos e práticas são formados (e transformados). Nessa vertente teórica, atividade é compreendida como uma

formação sistêmica coletiva que tem uma estrutura mediacional complexo. Atividades não são eventos de curta duração ou ações que tem uma um meio e fim definido. Elas são sistemas que produzem eventos e se desenvolvem em longos períodos de tempo sócio-históricos (Engeström, 1994, p. 47)

Engeström (1987) propõe um modelo analítico que inclui elementos em interação, como o sujeito, objeto, ferramentas (instrumentos ou artefatos), a divisão de trabalho, a comunidade, regras e os resultados. Assim, para Engeström (1987) uma atividade pode ser compreendida como “ações orientadas a um objeto” (p. 84) e a intencionalidade de sujeitos (individuais ou coletivos) para realizar um objeto. Um objeto, por sua vez é o que dá um significado social para a atividade. O conceito de comunidade pode ser entendido como um grupo de indivíduos que compartilham um objeto e engajam em interações sociais mediadas culturalmente. Ferramentas, por sua vez, são os artefatos histórico-

culturais que mediam a atividade, e pode ser externas e materiais ou simbólicas, como a linguagem. Regras são as normas implícitas e explícitas que regulam as interações dentro de um sistema de atividade.

Figura 2 - O modelo da teoria da atividade histórico-cultural



Fonte: Engeström (2015, P. 63). Tradução do autor.

O modelo de Engeström (2015) compreende sujeito, objeto, ferramentas (instrumentos ou artefatos), a divisão de trabalho, a comunidade, regras e os resultados. As contradições primárias podem ser observadas em relação a um mesmo componente (primária), entre os diferentes componentes (secundária), entre o objeto da atividade atual e uma modificada (terciária); e entre sistemas de atividade (quaternária). A seguir buscamos definir¹⁸ cada um dos elementos e os níveis de contradições.

¹⁸ Em nenhum momento, Engeström (2015) traz uma definição definitiva sobre cada um dos elementos. Vários dos textos que abordam esse referencial trazem diversas interpretações sobre cada um desses conceitos – não obstante, normalmente isso é feito buscando aproximar o referencial do contexto investigado. Assim, empregamos essa mesma estratégia para esse texto.

- *Sujeito*: O sujeito é o agente que realiza a atividade de forma ativa, motivado por um objeto e emprega ferramentas e divisão de trabalho para sua realização (Engeström, 2015). Os sujeitos de um sistema de atividade são aqueles dos quais o ponto de vista é tomado na análise de atividade (Engeström, 1996; Engeström, Sannino, 2010, p. 6). No caso de pesquisa, os sujeitos somos as professoras, gestoras e pesquisadores envolvidos na AFCCP.
 - *Objeto e resultado*: O objeto é o que motiva a atividade e é o foco das ações do sujeito. Um objeto é "mais do que apenas um objetivo ou produto. Os objetos são preocupações duráveis e portadores de motivos" (Engeström, 2015, p. xvi). Objetos não são unidades estáticas, mas se moldam historicamente. Ao considerar a atividade como aprendizagem, Engeström (2015, p. 99) define como “a produção social da prática”, ou seja – o desenvolvimento histórico, presente, e futuro de uma atividade depende da definição dos seus objetos. O objeto de uma atividade é descoberto a partir de uma análise histórica e empírica, com a ajuda de modelos conceituais – como o modelo do sistema da atividade (Engeström, 2015, p. Xxxii). O autor argumenta que o objeto de uma atividade é inerentemente contraditório, ambíguo ou fragmentado – e é negociado a partir da construção de ferramentas e conceitos construídos para lidar com as suas contradições. (op. cit). O objeto se refere ao “material bruto” que direciona a atividade, e é transformado em resultados por meio das ferramentas. (Engeström, 1996). Os resultados são as consequências da atividade, que podem incluir produtos ou aprendizagens (Engeström, 1991; Engeström, 1996; Engeström, 2015)
 - *Instrumentos*: Compartilhando das definições Vygostkianas, Engeström (2015) As ferramentas são os meios que os sujeitos utilizam para interagir e modificar o objeto. Eles podem ser classificados como ferramentas (físicas), signos (ferramentas psicológicas, como a linguagem ou modelos conceituais), e também outros pares-mais-experiente (Engeström, 2015, p. 48-51).¹⁹
 - *Divisão de trabalho*: Refere-se à maneira como as tarefas são distribuídas entre os sujeitos de uma comunidade (Engeström, 1991, p. 249). Fiori-Souza (2016, p. 18) interpreta que ela “gera diferentes papéis para os participantes, os quais trazem
-

consigo sua história”. Ela pode se referir a uma divisão horizontal entre membros de uma comunidade, ou uma vertical marcada pelas relações de poder. (Engeström, 1996, p. 67)

- *Comunidade*: A comunidade é o grupo mais amplo de pessoas que são afetados ou participam na atividade e compartilham um objeto (Engeström, 1993, p. 67). A comunidade é “governada por uma certa divisão de trabalho e certas regras” (Engeström, 2015, p. 114)
- *Regras*: As regras são as normas e convenções que orientam o comportamento dos sujeitos. Engeström observa que "as regras podem ser explícitas ou implícitas e moldam a dinâmica da atividade" (Engeström, 1996, p. 67)

Com base nas categorias Marxistas de troca, consumo, e distribuição, Engeström (2015) propõe uma representação da atividade, no qual produção, distribuição, troca e consumo aparecem como categorias que estruturam a atividade humana. A *produção*, por exemplo, envolve a interação entre o sujeito, instrumentos e o objeto; a *troca* e a distribuição estão associadas à interação com a comunidade, regras e divisão do trabalho. O *consumo* um processo ativo que transforma tanto o sujeito quanto o contexto, interdependente da produção, distribuição e troca ele não é um ponto final, mas parte de uma totalidade dinâmica, onde consumo e produção se retroalimentam, gerando contradições e potencial para expansão da atividade (Engeström, 2015, p. 63).

Sannino (2011) explica que estes conceitos são interrelacionados que estruturam os sistemas de atividade. A troca refere-se ao intercâmbio de bens, serviços e conhecimentos entre indivíduos e sistemas de atividade, facilitando a circulação de recursos e a cooperação social. O consumo é o processo pelo qual os produtos dessa troca são utilizados para atender às necessidades dos indivíduos, resultando não apenas na satisfação imediata, mas também no início de novas atividades, já que o consumo gera novas demandas e transformações. A distribuição, por sua vez, determina como esses produtos e recursos são alocados entre os participantes, sendo regida por normas sociais e culturais que organizam a divisão do trabalho e o acesso aos bens produzidos. Esses três processos, portanto, sustentam o ciclo de produção e o desenvolvimento contínuo da atividade coletiva.

Recentemente, Engeström e Sannino (2021, p. 14) discutem os desdobramentos das pesquisas ancoradas na TAHC, caracterizando uma quarta geração. Os autores partem da constatação de instabilidade e fluidez em contextos de trabalho, que podem gerar desafios para abordagens intervencionistas. Ainda, os autores defendem uma transformação “radical dos objetos da atividade humana”, em frente a questões sociais interconectadas como a “pobreza, mudanças climáticas e pandemias” - que não pode, ser tratadas em isolamento. Desta maneira, é necessário desenvolver ferramentas analíticas que possam abarcar e agir sobre questões de extrema desigualdade social, envolvendo ações locais, regionais, nacionais e globais. Esse trabalho busca contribuir para essa construção de uma quarta geração, situando-se em um contexto que clama por um desenvolvimento pautado em ideias de justiça social²⁰, bem como alinhando-se teoricamente em uma vertente da linguística aplicada crítica.

2.2 TEORIA DA ATIVIDADE HISTÓRICO-CULTURAL COMO UMALENTE DE PESQUISA DESENVOLVIMENTAL EXPANSIVA

Engeström (2015, p. 134-138) propõe uma re-conceitualização da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygostky buscando evitar um enfoque individualista da aprendizagem, argumentando que contradições historicamente acumuladas não podem ser resolvidas por ações individuais, mas somente com ações conjuntas a atividade pode se transformada e propiciar uma nova configuração, caracterizando uma aprendizagem expansiva.

Molinari (2020) resume que nessa perspectiva, a aprendizagem se dá no processo de reconhecimento das contradições no sistema de atividade coletiva, caracterizada pela criação de novas ferramentas e organização social em direção a um objeto – material ou idealizado. Assim, essa aprendizagem se dá de forma intencional e se desenvolve a partir dos meios que os sujeitos internalizam os novos recursos e transformam a prática. Assim,

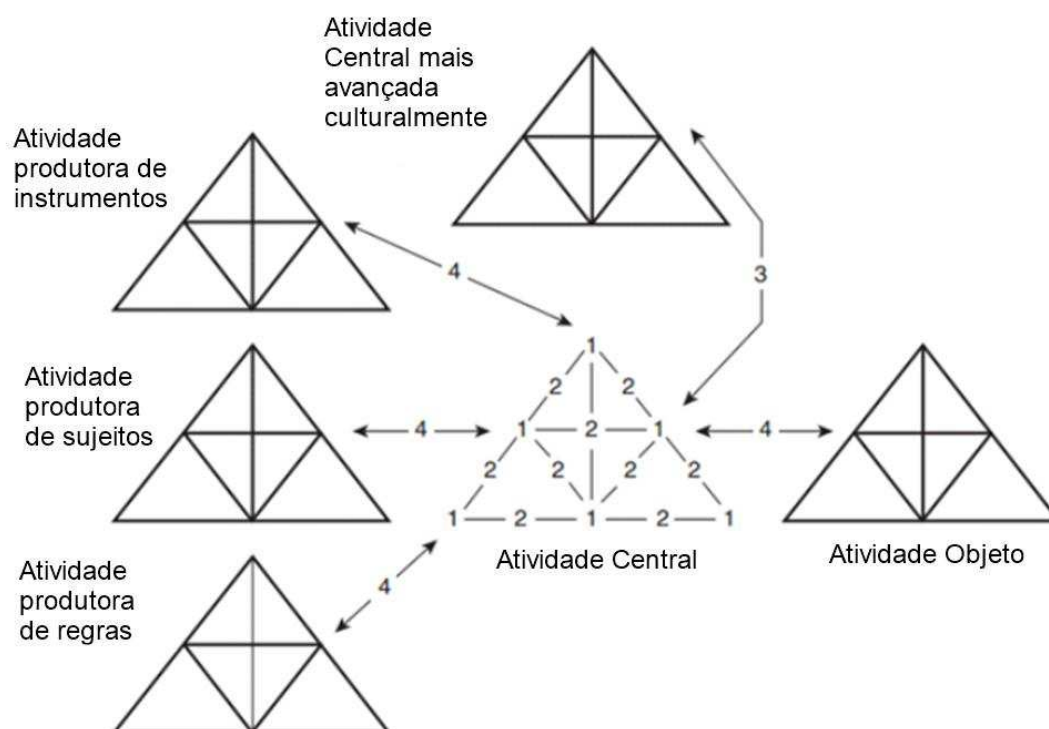
²⁰ Sannino (2021, p. 9) compreende justiça social em relação a agência transformativa como direcionados a um "bem comum". A autora cita problemas sociais como a falta de moradia e desigualdade de renda. A autora menciona que a estudos na corrente da TAHC, principalmente os que investigam agência, podem se centrar na instrumentalização teórica para a compreensão dos problemas, bem como colaboração coordenadas para gerar mudanças estruturais nas atividades de modo a mitigar tais injustiças.

conceber a aprendizagem expansiva implica na intencionalidade no resolvimento das contradições

Engeström (2015) concebe contradições como tensões historicamente acumuladas (Engeström, 2001, p. 137). Engeström e Sannino (2010, p. 369) explicam que as contradições não são visíveis de forma direta, sendo possível identificá-las por meio de suas manifestações. O reconhecimento das contradições ocorre somente quando os participantes as expressam e constroem por meio de suas palavras e ações (p. 371).

Engeström (2015) adiciona que contradições não são apenas fatos inerentes a atividades, mas são o princípio central para o movimento. Assim, uma mudança qualitativa (aprendizagem e transformação da atividade) ocorre quando uma nova forma de atividade surge como uma solução para essas contradições. Ao considerar o modelo de atividade proposto e as categorias de produção, troca e consumo, Engeström (2015) propõe quatro níveis de contradições:

Figura 3 - Quatro níveis de contradições no sistema de atividade humana



Fonte: Engeström (2015, p. 71). Tradução do autor

O primeiro nível se dá no conflito entre o valor de troca e tensões entre cada componente da atividade central no que se refere a contradição gerada entre o seu valor de uso e valor de troca. Por exemplo, um livro didático poder ser um instrumento para a aprendizagem (valor de uso), mas também é tratado como uma *commodity* do mercado, a ser vendido (valor de troca). Uma contradição primária a ser discutida nesse trabalho é a dualidade do papel da língua inglesa na educação bilíngue, podendo ser vista como um produto (valor de troca) ou como uma possibilidade de ampliação de repertórios culturais e participação na sociedade (valor de uso).

O segundo são as tensões entre os elementos constituintes, como por exemplo, entre a divisão de trabalho e ferramenta. Ela pode se dar pela inserção de uma nova ferramenta e a relação estabelecida com os sujeitos, ou entre conflitos existentes entre elementos já existentes. Um exemplo palpável que posso pensar é a inserção de plataformas educacionais no estado do Paraná (ferramenta), implementadas como o uso de um recurso obrigatório pelas secretarias de educação (regras). Se por um lado as regras definem que professores devem usar a plataforma como uma ferramenta mediadora, professores e alunos têm sentido que ela não cumpre esse propósito (Diniz; Braz; Santana, submetido).

As contradições no nível terciário se dão entre uma forma dominante da atividade e o objeto de uma atividade mais avançada culturalmente (uma atividade já transformada). Ela se dá entre a forma dominante e uma nova forma emergente, normalmente caracterizada por um novo objeto que desafia as condições existentes – sendo recebida muitas vezes com resistência por sujeitos e a comunidade. Como exemplo, posso citar a resistência de alunos ingressantes no curso de Letras onde atuo quando confrontados com perspectiva de ensino de línguas pautada no conceito de língua como prática social (e.g.; Johnson, 2009). Uma nova reorganização curricular e abordagem de ensino geralmente é recebida por alunos com estranhamento, pois ela desafia as regras (fazer exercícios de gramática, um ensino regido por estruturas), bem como o objeto (conhecimento estrutural da língua, em detrimento da participação em práticas de linguagem).

As contradições no nível quaternário se dão entre as atividades “vizinhas”, que têm como seus objetos a produção dos constituintes da atividade central. Essas contradições aparecem quando as atividades que têm um papel influente na atividade

central entram em desacordo: tendo objeto incompatíveis, ou não alinhados. Nisso, podemos incluir as atividades que produzem os elementos a serem consumidos/usados na atividade principal: a atividade produtora de sujeitos, produtora de instrumentos, produtora de regras. Um exemplo na mesma linha do anterior seria, por exemplo, uma escola que contrata um professor que tenha conhecimento aprofundado sobre a teoria gramatical, enquanto a atividade produtora de sujeitos (formação de professores na universidade) não prioriza esses aspectos.

O conceito de contradição é fundamental na compreensão (e transformação) de atividades, sendo o seu reconhecimento o primeiro estímulo de modo a promover agência transformativa. Engeström e Sannino (2011, p. 369) apontam que “contradições não podem ser observadas diretamente; elas podem ser identificar em suas manifestações”²¹ e só podem ser reconhecidas quando os “participantes articulam e as constroem por meio de palavras e ações” (p. 371).²² Os autores concebem o conceito de contradições como historicamente acumuladas, não podem ser concebidas apenas como inconsistências e prioridades em competição. A partir dessa colocação, os autores observam quatro tipos de manifestações (dilema, conflito, conflito crítico e duplo vínculo) e as suas pistas linguísticas

A primeira manifestação apontada são os ‘dilemas’ — a acepção dada ao termo aqui não se refere a situações de escolhas difíceis, mas sim como produto da interação entre duas avaliações conflitantes, marcadas por conflitos ideológicos e historicamente construídos. Linguisticamente, podem ser manifestas na forma de modalizações e hesitações. Engeström e Sannino (2011) apontam uma tendência de que dilemas são “comumente reproduzidos, ao invés de resolvidos por meio de negações e reformulações.” (p. 373).

A segunda manifestação discutida são os “conflitos”, que se manifestam em formas de “resistência, discordância, argumentação ou crítica” (Engeström; Sannino, 2011, p.373) sendo estes frutos de divergências de interesse ou uma sensação de desvantagem perante a uma proposição. Discursivamente, conflitos são comumente marcados pela negação, discordância ou rejeição. Conflitos tendem a ser resolvidos por

²¹ *A crucial point is that contradictions cannot be observed directly; they can only be identified through their manifestations*

²² contradictions do not speak for themselves, they become recognized when practitioners articulate and construct them in words and action

meio do comprometimento ou submissão a uma figura de autoridade, ou maioria.

Conflitos críticos, por sua vez, são definidos como interações nas quais atores sociais se sentem paralisados por terem motivos contraditórios. Os autores apontam que normalmente conflitos críticos envolvem sentimentos de ineficácia, culpa ou silenciamento. Em termos discursivos, os conflitos críticos são caracterizados por narrativas de teor emocional e pessoal, e normalmente empregam o uso de metáforas. Conflitos críticos são resolvidos por meio de uma ressignificação da situação inicial.

Por fim, a última manifestação de contradições discutida é a de "duplo-vínculo", que é definida como “processos nos quais atores sociais se deparam com alternativas urgentes e igualmente inaceitáveis em seu sistema de atividade” (Engeström; Sannino, 2011, p. 374), e vivenciam um sentimento de que não há saída para uma problemática e tendem a se agravar. Em termos discursivos, os autores apontam que duplos-vínculos são comumente expressados por perguntas retóricas e uma ênfase de que algo precisa ser feito - ainda que demonstre uma impossibilidade percebida. Além disso, expressa um reconhecimento de que uma situação não deve ser resolvida coletivamente. O Quadro 2 resume as manifestações de contradições e suas pistas linguísticas, conforme propostas por Engeström e Sannino (2011).

Quadro 2 - Manifestações discursivas de contradições

<i>Manifestação</i>	<i>Características</i>	<i>Pistas linguísticas</i>
<i>Dilema</i>	Expressão ou troca de avaliações incompatíveis: <i>Resolução</i> : negação, reformulação.	"por um lado[...] por outro lado"; "sim, mas"; "Eu não quis dizer isso", "na verdade, eu quis dizer".
<i>Conflito</i>	Argumentação, crítica <i>Resolução</i> : encontrar um compromisso, submeter-se à autoridade ou à maioria.	“Não”, “discordo”, “isso não é verdade”, “isso posso aceitar”
<i>Conflito crítico</i>	Enfrentamento de motivos contraditórios na interação social, sentindo-se violado ou culpado. <i>Resolução</i> : encontrar um novo sentido pessoal e negociar um novo significado	Relatos pessoais, emocionais e morais. Estrutura narrativa, metáforas vívidas. "Agora percebo que[...]"
<i>Duplo vínculo</i>	Enfrentamento duas alternativas urgentes e igualmente inaceitáveis em um sistema de atividade. <i>Resolução</i> : transformação prática (ir além das palavras)	“Nós”, "precisamos", perguntas retóricas prementes, expressões de desamparo/incapacidade

Fonte: Engeström e Sannino (2011, p. 375), tradução do autor.

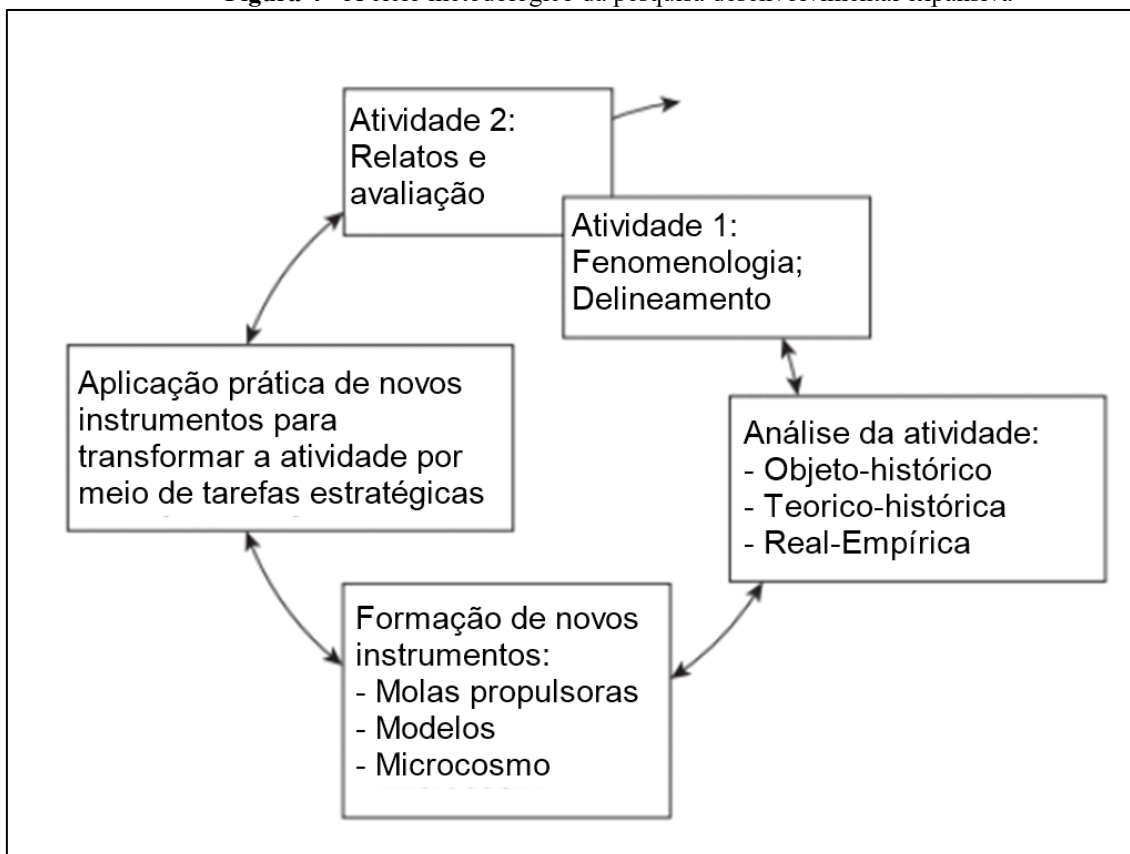
Em suma, essas contradições catalisam ciclos de aprendizagem expansiva, nos quais as práticas são questionadas e transformadas. Esse processo envolve a ação coletiva intencional para a reconfiguração do modo de trabalho. A manifestação discursiva nesses ambientes de aprendizagem ocorre quando sujeitos – carregados de diferentes crenças, interesses e saberes – percebem a atividade e identificam oportunidades de desenvolvimento. Nesses ciclos, os envolvidos convertem iniciativas individuais em um esforço conjunto para resolver e transformar essas contradições. Esse processo é denominado agência transformativa (Engeström; Nutall; Hopwood, 2020).

Desta forma, em uma perspectiva histórico-cultural da atividade (Edwards, 2009; Engeström, 2005) um olhar para o contexto social de práticas de ensino e a interpretação que os atores sociais que participam da atividade têm do objeto são essenciais para identificar de que formas a estrutura da atividade são limitantes ou permitem a performatividade de agência. Tais condições são criadas na interrelação entre os sujeitos, a comunidade, instrumentos, as regras, a divisão do trabalho e o objetivo da atividade (Engeström, 2005).

No escopo desse trabalho, a TAHC é concebida como uma lente analítica que permite investigar uma atividade e seus momentos de transformação e ressignificação do objeto da atividade de fazer educação bilíngue no Brasil. Morselli (2019, p. 42) explica que uma mudança no objeto pode suscitar ações de transformação da atividade, pois o objeto seria impossível com as regras e instrumentos disponíveis. Assim, poderemos observar quem são os sujeitos envolvidos e buscar elucidar questões histórico-culturais da comunidade que possibilitam/constrangem a atividade, bem como a mudança de objeto demanda outras reestruturações no sistema de atividade.

Engeström (2015) propõe o esquema do ciclo expansivo da aprendizagem como uma forma de intervir em contextos rumo a aprendizagem, bem como uma proposta de pesquisa coletiva, conforme representado na figura 4. O autor vislumbra ocupar uma lacuna deixada na tradição Vygostkyana, que investigava a aprendizagem como um processo de internalização do que é socioculturalmente adquirido. Busca-se um posicionamento dos sujeitos como ativos (e criativos) nos processos de transformação da atividade. Engeström (2015) discorre sobre as etapas do ciclo proposto, reconhecendo a sua aplicação e adaptabilidade visando pesquisas empíricas (p. 253-263), conforme esquematizado na figura 3.

Figura 4 - A ciclo metodológico da pesquisa desenvolvimental expansiva



Fonte: Engeström (2015, p. 253). Tradução do autor.

O autor explica que a primeira etapa envolve a obtenção de uma “compreensão fenomenológica preliminar” (p. 253) da atividade e o delineamento do sistema de atividade investigado. Essa compreensão é necessária para identificar as necessidades e contradições primárias de uma atividade. Essas contradições podem ser observadas na leitura de documentos de intuições, na observação do contexto e em contato com os pares mais experientes pertencentes a comunidade da atividade, bem como na discussão pública (e acrescento, na acadêmica) acerca atividade. O delineamento é necessário considerando que a teoria da atividade, na prática, não busca a criação de generalizações sobre atividades, mas centra-se em uma atividade situada. Esse delineamento estabelece “o lócus e limites geográficos e pessoais da atividade” (p. 254).

Nessa tese essa compreensão da atividade se dá a partir do contato com as professoras, a secretaria de educação municipal e outros pesquisadores já inseridos nesse contexto. De modo a situar essa análise na formação de professores, engajamos os professores colaborativamente nesse entendimento da atividade. Além disso, o

mapeamento de pesquisas realizado sobre a educação bilíngue pública é capaz de informar sobre as contradições primárias nessa atividade.

A segunda etapa proposta por Engeström (2015, p. 254) é a da “análise rigorosa da atividade”. O autor divide entre três abordagens complementares para esse propósito: a análise objeto-histórica; a análise teórico-histórica; e por fim, a análise real-empírica (Engeström, 2015, p. 254)

A análise objeto-histórica tem como fundamento a identificação e análise dos desenvolvimentos sucessivos de uma atividade. O ponto principal não é uma periodização, mas a identificação secundária (entre os elementos da atividade) que dão origem a uma nova forma. Engeström (2015) propõe que essa análise seja feita empregando o instrumento do modelo geral da atividade, ou outros recursos que demonstrem uma sequenciação. O autor salienta que “a análise busca uma transformação qualitativa do objeto, entendi por si como um sistema da atividade” (p. 254), não desconsiderando os demais componentes que o acompanham.

Um exemplo de análise objeto-histórica presente nessa tese se dá na compreensão do motivo de se fazer educação bilíngue no Brasil. Podemos remeter a introdução de instituições internacionais promovendo o ensino de língua inglesa (Oliveira, 2014), e sua comodificação e crescimento do seu valor de uso promovendo uma elitização da educação bilíngue (Cavalcanti, 1999), até eventualmente uma ressignificação desse valor da educação bilíngue visando a justiça social (Megale; El Kadri, 2023). Como uma contradição secundária, podemos apontar, por exemplo, a falta de regulamentação (regras) quanto a formação de professores para atuação nesse contexto, e como contradição terciária, a abstenção das universidades na formação de professores para esse contexto (El Kadri, 2023).

A análise teórico-histórica é necessária para compreender os instrumentos conceituais de uma atividade, incorporados em diversas modalidades (conceitos científicos, leis, procedimentos), visto que esses servem como ferramentas mediadoras da atividade. Engeström (2015, p. 254) concebe que esses instrumentos são “praticamente criados e moldados na atividade, bem como importados de fora dela”. Isto é, esses modelos representam o conhecimento sócio-histórico-culturalmente acumulado, tomando formas concretas nas atividades e sendo também importados e adaptados de atividades produtoras de instrumentos.

Nesse sentido, a presente tese investiga como esses instrumentos conceituais operam na construção do sujeito bilíngue e quais são as implicações pedagógicas do entendimento que fazemos sobre a definição de bilinguismo. Outro exemplo dessa dinâmica pode ser observado na maneira como diferentes concepções de linguagem influenciam as práticas em sala de aula, demonstrando como os instrumentos conceituais moldam as atividades educacionais.

Engeström (2015, p. 255) ressalta que esses instrumentos objetificados (orientados a um objeto) são passíveis de múltiplas interpretações e variadas ampliações em diferentes contextos. Nessa linha o autor aponta uma insuficiência das análises objeto-históricas e da teórica-históricas argumentando que a compreensão da atividade só dá ao ser observada no domínio da prática propondo uma “análise real-empírica dos instrumentos internalizados e modelos inventados defendidos ou usados pelos participantes da atividade” (p. 255). O autor propõe três princípios para essa análise:

Primeiro, os modelos aplicados na atividade devem, sempre que possível, ser analisados em seus três níveis: atividade/motivação, ação/objetivo e operação/condições. Segundo esses modelos devem ser examinados sob diferentes perspectivas, como concepções declarativas [conhecimento factual], desempenhos procedurais, *discursos ou interações sociais*, redes de comunicação e estruturas organizacionais. Terceiro, a avaliação dos modelos deve considerar tanto os resultados das análises históricas quanto os cinco tipos gerais de modelos históricos — protótipos, modelos classificatórios, modelos procedurais, modelos sistêmicos e modelos de célula germinal (— conforme descrito por Engeström (2015, p. 255, tradução, inserção e destaque do autor).

O autor argumenta que esse tipo de análise é a definição da “unidade do objeto” da fase atual da atividade sendo investigada. Ou seja, da conjuntura atual e o objeto que dá motivo à atividade sendo moldada pelos sujeitos que nela participam. Além disso, essa compreensão de desenhar um modelo “provisional” da atividade visa transformá-la e expandir a atividade. Assim, além de informar o pesquisador, ela faz emergir o duplo-vínculo (ou uma compreensão dele) de modo a iniciar uma discussão para sua remediação. Engeström (2015) acrescenta que esse conflito se agrava ao suscitar que participantes o visualizem com base em suas próprias ações, e então os reconstruam por meio de debates.

Virkkunen e Newham (2013, p. 52) destacam o papel do conceito marxista de célula germinal, pautado na dialética-materialista, de modo realizar um movimento desenvolvimental do abstrato para o concreto. Os autores caracterizam que de modo a

expandir a atividade, é necessário o reconhecimento de uma “célula germinal”, compreendida como uma unidade conceitual do objeto que dá origem a uma nova forma da atividade. Esse processo propicia a formação de conceitos a partir da experiência sensorial material dentro do sistema da atividade, de forma fragmentada. Assim, no ciclo de aprendizagem expansiva, esse conceito se desenvolve e transforma de modo a sua concretização em novas ferramentas, regras ou divisão de trabalho. Os autores destacam que esse processo ocorre ao decorrer de anos em uma atividade expansiva. Essa concretização se dá à medida que a nova configuração é integrada e transforma as atividades. Essa “concretude” materializada em um novo conceito ou ferramenta pode ser apropriada por outros sistemas de atividade.

Morselli (2019) explica que o princípio da ascensão do abstrato para o concreto se preocupa com o processo dialético de generalizações teóricas. O autor, baseado em Davidov (1990) explica que generalizações teóricas se contrapõem a generalizações empíricas. Generalizações empíricas são pautadas na comparação de objetos e fenômenos visando a categorização por semelhanças e diferenças. Já nas generalizações teóricas, busca-se uma compreensão holística, entendida como as diferentes partes se funcionam de forma conjunta e se complementam,

Como exemplo, posso citar uma experiência que tive em um contexto de trabalho, relatada também em Santana (2020). Em um instituto de idiomas que trabalhava, o ensino de escrita era trabalhado apenas no modelo *essay*, voltado a exames de larga escala. Não obstante, eu e alguns colegas achávamos isso extremamente maçante e repetitivo para nossos alunos, bem como não atendia os propósitos comunicativos da escola – havia uma contradição entre as regras (currículo focado no *essay*), a comunidade (professores insatisfeitos, alunos entediados) e o objeto dessa atividade. Assim, eu e mais três colegas nos reunimos e organizamos um projeto extracurricular que era voltado à escrita colaborativa centrada em práticas sociais reais, o *Writing Lab* (Santana *et al.* 2017). Essa conceituação de proposta de escrita se tornou uma célula germinal para a modelação de um projeto – que foi oferecido ao decorrer de um ano. Esse novo modelo, mais tarde, foi apresentado aos demais professores da escola que colaboraram na reestruturação do currículo para todos os cursos da escola. A implementação desse currículo deu origem a novas contradições nesse sistema de atividade, principalmente no que se refere a resistência dos professores em relação ao novo instrumento-resultado. Não obstante, esse

novo modelo foi apresentado em eventos profissionais, e diversas outras escolas consideraram esse para as suas instituições – visto que essa célula germinal sematerializou em uma unidade do objeto concreta.

Nessa pesquisa, as contradições identificadas na escola funcionam como células germinais que expressam as tensões no sistema de atividade da educação bilíngue pública. Ao longo da intervenção, por meio da colaboração crítica (Magalhães, 2004; Magalhães e Fidalgo, 2019, ver seção de metodologia) as professoras, gestoras e pesquisadores expandem a sua compreensão de contradições de modo a buscar soluções palpáveis para a escola. Esse movimento depende da manifestação de agência transformativa nesses encontros.

A terceira etapa do ciclo de aprendizagem expansiva elaborado por Engeström (2015) é a formação de novos instrumentos, na qual os participantes são engajados na formulação de meio para a resolução do conflito crítico demonstrado na etapa anterior. O autor conceitua que esse estágio possui três etapas: a identificação de uma “mola propulsora”, a formulação de um modelo e a construção de um “microcosmo” para responsabilizar-se da expansão dos instrumentos e torná-los em novas práticas.

Engeström define molas propulsoras como “uma imagem facilitadora, técnica ou constelação socioconversional transposta de um contexto para o outro contexto em expansão” (Engeström, 2015, p. 225). Ele compreende que elas agem como uma solução funcional temporária de modo a resolução do duplo vínculo. Eles agem como “dicas” de possíveis caminhos para a adaptação e contextualização na atividade investigada.

Modelos, por sua vez, são concebidos como as possíveis reestruturações estratégicas da atividade. Engeström (2015) explica que esses modelos podem ser concebidos como uma ressignificação do objeto ou dos instrumentos da atividade. O autor aponta que “seria falacioso esperar que os participantes descobrissem tudo sozinhos” (p. 258) e destaca o papel do interventor na mediação nesse caminho em direção e uma resolução da contradição. Nesse processo, participantes podem retornar ao exemplo e procurar uma nova mola propulsora até sua aplicação. Conforme apontado anteriormente, a análise da atividade cria um modelo hipotético do que a atividade poderia ser, e essa etapa concentra no desenvolvimento de estratégias para sua consolidação.

Na etapa de exame do novo modelo, microcosmos são a “comunidade miniatura nas quais as novas formas de atividade serão baseadas” (p. 232). O propósito da formação desse grupo é formação de um veículo para que a aprendizagem possa expandir para a comunidade como um todo. Nesse grupo, destaca-se o papel da intersubjetividade, que se dá de três formas. Na coordenação, onde indivíduos agem isoladamente em direção apenas a sua tarefa. Na cooperação, na qual onde indivíduos com uma tarefa em comum buscam um equilíbrio entre suas ações individuais e a de seus pares, buscando uma solução conjunta dos problemas. Por fim, a comunicação reflexiva, na qual o conhecimento pessoal se desenvolve “na fala e outros processos simbólicos” (p. 261) de modo a suscitar uma reflexão coletiva e autorregulação. Essa intersubjetivação do modelo propicia os ajustes necessário para sua implementação. Nesse trabalho, nos apropriamos do conceito da colaboração crítica (Magalhães; Fidalgo, 2019) como uma possibilidade de atuação nesse contexto.²³

Na quarta etapa do ciclo, o Engeström (2015) prevê a implementação do novo modelo desenvolvido e discutido nas etapas anteriores. Ele engloba as tentativas com o novo instrumento desenvolvido, e pode acarretar a conflitos intensos entre o historicamente estabelecido e o criado (contradição terciária). O papel do pesquisador nesse contexto é identificar e analisar as soluções dadas a estes conflitos de forma prática – e criando teorizações.

A quinta etapa, de relato de pesquisa, é descrita por Engeström (2015) pode ser caracterizada como uma multiplicidade de abordagens analíticas, podendo ser “observações fenomenológicas e antropológicas, análises históricas, investigação de performances cognitivas, concepções e processos discursivos” (Engeström, 2015, p. 262) O autor sugere que a apresentação de dados siga a ordem cronológica do ciclo de aprendizagem expansiva, tendo um teor narrativo.

²³ Discutido na seção metodológica dessa tese.

2.3 TEORIA-HISTÓRICO-CULTURAL DA ATIVIDADE COMO UMA TEORIA DE APRENDIZAGEM EXPANSIVA

Na seção anterior, discutimos as contribuições da TAHC como um alicerce de pesquisa. Seguindo a tradição Vygostkyana, a diferenciação entre instrumento e resultado pode parecer uma discussão prolixa nesse ponto da tese. O método de pesquisa delineado até o momento deixa evidente a participação dos sujeitos na reestruturação de atividade. Assim, em uma pesquisa com traços desenvolvimental-expansivos, a aprendizagem dos participantes é indissociável da abordagem empregada pelo pesquisador (Vygostky, 1978, p. 65). Não obstante, nesse capítulo temos como objetivo apresentar dois conceitos fundamentais: *aprendizagem expansiva e agência transformativa*.

A concepção de aprendizagem expansiva se dá no “movimento dialético da ascensão do abstrato para o concreto” (Engeström, 2015, p. xx). Esse movimento se dá no reconhecimento das contradições de um objeto de uma atividade. Esse processo se dá no movimento e transformação de o um novo modelo abstrato em um objeto complexo em uma nova prática. Assim o processo de aprendizagem expansiva é compreendido como “a construção de contradições em desenvolvimento em um sistema de atividade” (Engeström, 2015, *ibid.*). O autor ressalta que a aprendizagem expansiva é necessária e ocorre em contextos que foram ou precisam ser transformados (p. xix)

O autor nega uma visão universalista de aprendizagem, na qual o pesquisador/formador²⁴ tem controle sobre o processo de aprendizagem dos alunos. O autor aponta a necessidade de compreender os processos como intrinsecamente ligados de uma maneira dialógica – que transformam a atividade de ensino e aprendizagem nessa interação. Esse tipo de aprendizagem tem como o objeto o desenvolvimento da agência daqueles situados nele. Dessa forma, ciclos de aprendizagem expansiva se entrelaçam e modificam objetos em sistemas de atividades destintos de modo a fomentar transformações em direção a equidade social. Este trabalho lidará com um contexto local de transformação, mas busca agir em defesa de aprendizagens situadas de modo a

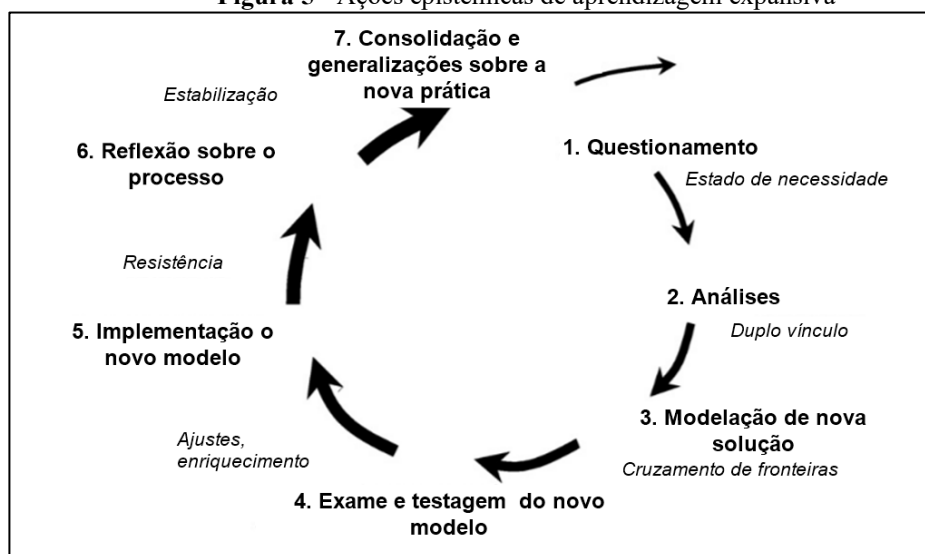
²⁴ O autor usa o termo *instructor* no texto original. O termo instrutor em língua portuguesa parece ter uma conotação instrumentalista da profissão. Optei por usar pesquisador ou formador de modo a refletir as minhas crenças sobre esse papel.

informar demais ações municipais e regionais. Os resultados deste trabalho podem subsidiar intervenções e redes de colaboração da mesma natureza.

A aprendizagem expansiva pode ser compreendida como a modificação de práticas existentes, que são fomentadas por realizações das contradições e levam a mudança de práticas de modo a solucioná-la. Morselli (2019, p. 40) explica que a comunidade “se engaja intencionalmente para inovar, e atingem a aprendizagem expansiva quando reconceitualizam seus motivos ao objeto da atividade” de forma que as possibilidades também se expandem, em relação a conjuntura anterior da atividade. Engeström (2015) compreende a aprendizagem expansiva como cíclica, sendo iniciada através de um questionamento inicial de um indivíduo e que se expande de forma coletiva, e então institucional, que questiona e reconceitualiza práticas já consolidadas. Os conceitos negociados e construídos, por sua vez, “podem ser entendidos como a construção e resolução de contradições que evoluem constantemente em um sistema de atividade” (p. xx).

Engeström (2015, p. xxi) esquematiza que um ciclo de aprendizagem expansiva “típico-ideal” que consiste em sete ações, conforme ilustrado na figura 5: a) o questionamento ou rejeição da prática existente; b) a análise da situação que busca investigar causas ou explicar mecanismos que geram a contradição; c) modelagem de uma solução para o problema; d) investigação do modelo na prática, buscando identificar seus potenciais ou limitações; e) implementação do novo modelo; f) A reflexão e avaliação sobre a transformação; g) a consolidação da nova prática

Figura 5 - Ações epistêmicas de aprendizagem expansiva



Fonte: Engeström (1999). Tradução do autor

Nas palavras de Morselli (2019, p. 42), um ciclo de aprendizagem expansiva fomenta a “redescoberta da atividade: qual o seu propósito, o que ela é e a quem ela serve. Tal redescoberta é uma experiência empoderadora aos participantes”, e pode ser útil de modo a pensar novas conjunturas (como no caso deste estudo, novas regras, ferramentas e objetos) de forma situada, considerando especificidades sócio-histórico-culturais e evita a alienação e resistência a implementação de um novo modelo.

Considerando essa situacionalidade da aprendizagem, autores na linha de TAHC prevêm abordagens interventivas que se alinham aos preceitos delineados até aqui. A perspectiva de intervenção formativa surge em contraponto a perspectivas de intervenção lineares, ou, as chamadas “*design-based research*”. Engeström (2011) argumenta que perspectivas de intervenção linear, ou seja, aquelas que possuem um objetivo de ensino específico, podem ser concebidas como uma forma de controle sobre o processo de desenho de pesquisa e implementação. Engeström refuta uma visão intervencionista que visa uma completude de seus produtos, bem como a responsabilidade pelos produtos gerados na intervenção. Em contrapartida, defende-se uma visão de pesquisa intervencionista que priorize a agência coletiva dos indivíduos, que as inovações em sistema de atividade sejam co-configuradas em sua execução.

O objetivo de uma intervenção formativa “não é atingir uma completude ou finalidade, mas de expandir a agência dos participantes, ou seja, possibilitar novas formas de atividade coletiva que emergem do engajamento direto com as contradições inerentes a prática” (Engeström, 2011, p. 100). A problemática e curso de ações não são definidos por “lacunas na literatura”, mas sim norteadas pelas percepções dos participantes envolvidos (Penuel, 2014, p. 109). No quadro 3, destacamos as diferenças entre uma intervenção linear e uma intervenção formativa.

Quadro 3 - Intervenções lineares e formativas

	<i>Intervenções Lineares</i>	<i>Intervenções formativas</i>
<i>Ponto de partida</i>	Conteúdos e metas são definidos pelos pesquisadores. Comumente desconexas da realidade vivida dos participantes.	Os participantes encaram um objeto problemático e contraditório, oriundo de sua a prática, e o analisam e expandem formulando um conceito novo. Tais conceitos não são sabidos (ou estabelecidos) pelo pesquisador.
<i>Processo</i>	Espera-se que os participantes implementem uma inovação sem resistência. Dificuldades são concebidas como problemas no “design” da intervenção corrigidas no refinamento da pesquisa.	Os conteúdos e curso da intervenção são sujeitos a negociação e a forma da intervenção é determinada pelos participantes. A estimulação dupla implica que os participantes ganham agência e façam escolhas no processo.
<i>Resultado</i>	Completar um modelo padronizado, e que se espera que possa ser reproduzido em outros contextos.	O objetivo é gerar conceitos que possam ser utilizados em outros contextos como exemplos em outros contextos, buscando soluções apropriadas em suas especificidades. O resultado esperado é a agência dos participantes.
<i>Papel do pesquisador</i>	Controlar todas as variáveis.	Provocar e mediar a aprendizagem expansiva liderada pelos participantes.

Fonte: Adaptado de Engeström (2015, p. xxxi, tradução do autor)

Esse tipo de abordagem visa desenvolver a agência transformativa dos seus participantes. O conceito de agência transformativa pode ser compreendido como ações que desviam do padrão buscando inovação (Sannino; Engeström; Lemos, 2016) e a capacidade de “agir colaborativamente se alinhando aos pensamentos e ações dos outros de modo a interpretar problemas na prática e responder a essas interpretações” (Edwards, 2005, p. 169-170). Na linha teórica desse estudo, o termo agência se refere a um construto que leva em consideração a multiplicidade de vozes e de que modo as relações sociais constituem as possibilidades de ação. Dessa forma, o potencial transformativo das ações se dá a partir das possibilidades dentro de um contexto sócio-histórico definido, bem como o comprometimento coletivo em relação ao motivo da atividade em que se encontra (Virkkunen, 2006; Ninin; Magalhães, 2017)

Na teoria da atividade histórico-cultural, a aprendizagem expansiva é um “um processo de trabalhar e resolver contradições na atividade a ser transformada” (Engeström, 2015, p. xxiii). Esse trabalho vai além de simplesmente se adaptar às condições existentes e busca transformar o sistema de atividades para lidar melhor com as contradições emergentes. Essa transformação pode envolver o desenvolvimento de um

segundo estímulo - novas ferramentas, a criação de regras ou normas alternativas e mudanças na divisão do trabalho ou colaboração dentro da comunidade. Sannino (2015) aponta uma necessidade de estudar de que modos a agência (transformativa) passa a existir e de que modos pode ser desenvolvida. A autora parte do pressuposto que agência não é uma característica inata ao indivíduo, mas que é desenvolvida com a interação orientada ao objeto.

Nessa perspectiva, o conceito de estimulação dupla é fundamental para o desenvolvimento de agência e para “explicar como indivíduos deliberadamente mudam seus eventos” (Sannino, 2015, apud. Morselli, 2021, p. 505). Sannino (2011, p. 584) define o princípio como “o mecanismo com o qual seres humanos intencionalmente agem sobre uma situação conflitante e mudam as circunstâncias ou solucionam problemas” e explica:

Na dupla estimulação, o primeiro estímulo é o próprio problema. Os seres humanos empregam artefatos externos que eles transformam em signos ao preenchê-los com significados significativos. Esses sinais são usados como segundos estímulos com a ajuda dos quais o sujeito ganha controle de sua ação e constrói uma nova compreensão das circunstâncias iniciais ou problemas. (Sannino, 2011, p. 584)

Morselli (2019, p. 47) caracteriza o princípio da estimulação dupla como uma “remediação”, visto que visa o processo de substituir uma ferramenta ou prática internalizada por uma que tenha o objetivo de resolver situações conflitantes. Em uma intervenção formativa, o primeiro estímulo (ou seja, o problema) são artefatos mediadores denominados “materiais espelho” (como, por exemplo, mas não limitado a gravações, dados, documentos, etc.) que materializam os problemas ou situações às quais os participantes se deparam. O segundo estímulo consiste na apresentação de ferramentas (como o sistema triangular da atividade ou o ciclo de aprendizagem expansiva) de modo a estimular a compreensão do problema historicamente situado -e partindo desse entendimento, os participantes desenvolvem um novo modelo para a atividade (Engeström, et. al, 1996; Virkunen; Newham, 2011; Morselli, 2019).

Haapsaari, Engeström e Kerusuo (2014) argumentam que intervenções em contextos de trabalho podem gerar mudanças principalmente por meio de práticas dialógicas que se transformam em ações práticas. Nessa lente, intervenções formativas funcionam como um terceiro espaço no qual um diálogo orientado na transformação e na

tomada de decisões podem propiciar o desencadeamento de um ciclo de aprendizagem expansivo, organicamente entrelaçando o diálogo e ações consequenciais. Sannino (2008) argumenta que a agência discursiva cumpre o seu papel de forma progressiva, transgredindo o confinamento no campo do discurso e progredindo para o campo de ações de desenvolvimento concretas (Sannino, 2008, p. 255).

Esse processo transformativo é dependente da agência dos participantes envolvidos na atividade. Engeström e Sannino (2013) tipificam seis expressões de agência transformativa, que se configuram em um ciclo de aprendizagem expansiva: a) a crítica a atividade b) apresentação de resistência ao intervencionista ou gestão; c) explanação de novas possibilidades, d) projeção de novos padrões; e) comprometimento com ações concretas; f) tomada de ações consequenciais a esse comprometimento para mudar a atividade. Haapsaari, Engeström e Kerusuo (2014) expandem as categorias de expressões de agência transformativa, citando critérios de identificação.

Quadro 4 - Seis tipos de expressões de agência transformativa

<i>Tipo de expressão</i>	<i>Critério de identificação</i>
<i>Resistir</i>	Resistindo à mudança, novas sugestões ou iniciativas. Dirigido à gerência, colegas de trabalho ou aos intervenientes.
<i>Criticar</i>	Criticando a atividade e organização atuais. Orientado para a mudança e com o objetivo de identificar problemas nas formas de trabalho atuais.
<i>Explicar</i>	Explicitando novas possibilidades ou potenciais na atividade. Relacionando-se a experiências positivas passadas ou práticas anteriores bem-sucedidas.
<i>Projetar</i>	Idealizando novos padrões ou modelos na atividade. Sugestões orientadas para o futuro ou apresentações de uma nova forma de trabalho.
<i>Comprometer-se a ações</i>	Comprometendo-se a tomar ações concretas e novas para mudar a atividade. Os atos de fala comissivos estão ligados a tempo e lugar.
<i>Tomar ações</i>	Relatando ter tomado ações significativas para mudar a atividade entre ou após as sessões de laboratório.

Fonte: Haapsaari, Engeström e Kerusuo (2015) baseados em Engeström (2011), tradução do autor.

As categorias propostas têm sido usadas como ferramentas de análise em contextos de intervenções formativas e têm o potencial de mostrar quantitativamente as expressões de agência transformativa - explicitando, por exemplo os pontos de transição

que propiciam o desenvolvimento de aprendizagens expansivas, bem como a sua evolução em uma intervenção (Haapsaari, Engeström; Kerusuo, 2015).

Lund e Vestøl (2020) problematizam o conceito de agência transformativa e suas unidades de análise. Os autores apontam que poucos artigos se dedicaram a expandir metodologicamente o conceito de agência situada em uma lente de transformação, e por muitas vezes com enfoque no estado atual da atividade. Nessa lacuna, para este trabalho busco contribuir metodologicamente ao se explorar agência transformativa a partir de uma abordagem metodológica que não apenas analisa as condições e o estado presente da atividade, mas também foca nas dinâmicas de transformação dessas práticas ao longo do tempo situadas em encontros de formação de professores.

Assim, os Lund e Vestøl (2020) apontam que uma unidade de análise apropriada para a agência transformativa pode ser encontrada em um continuum de marcadores linguísticos e sistemas de atividade histórico-cultural, e propõem um modelo baseado no princípio da estimulação dupla para capturar a dialética da transformação. Os autores argumentam que quando o segundo estímulo é permeado de entendimentos e propiciamentos poderosos, estes são apropriados pelos atores sociais de modo a afetar o entendimento original que se fazia do primeiro estímulo. Assim, o primeiro estímulo é transformado e a sua concepção como uma contradição pode ser resolvida - e concluem:

Assim, a 'agência co-tecida' de humanos e artefatos transforma o primeiro estímulo, não como uma única operação, mas dinamicamente ao longo do tempo e com várias permutações. Consequentemente, propomos a relação dialética, representada por $S1 \leftrightarrow S2$, como a unidade dinâmica e dialética que captura a essência e os processos da agência transformadora e não apenas os resultados. (Lund; Vestøl, 2020, p. 5)

Os autores ilustram a proposta com uma análise de interação, que tem um enfoque no viés argumentativo criado pelos primeiros estímulos e modos como os segundos estímulos são negociados por meio da argumentação. Em uma perspectiva similar, Brevik et al (2019) empregaram as categorias de modo a analisar o desenvolvimento de competências digitais profissionais e demonstram que as categorias por muitas vezes se interrelacionam. Os autores propõem uma análise temática que materializa o primeiro estímulo, o segundo estímulo e de que transformações são propiciadas pelo movimento expansivo. Nesse trabalho, compreendemos esse movimento dialético a partir das

transformações das materializações das novas contradições que emergem representadas discursivamente pelas professoras.

2.4 O LABORATÓRIO DE MUDANÇA COMO UMA POSSIBILIDADE DE ABORDAGEM INTERVENCIONISTA

Conforme apresentado no primeiro capítulo dessa tese, um modelo intervencionista²⁵ baseado na Teoria da Atividade é o Laboratório de Mudança ou, *Change Laboratory* (Engeström, et al, 1996; Engeström, 2015; Morselli, 2019; Virkkunen; Newham, 2013), que se baseia nos princípios Vygotskianos dupla estimulação para desencadear ciclos de aprendizagem expansiva. Nesse trabalho, nos apropriamos desses preceitos teórico-práticos de modo a justificar as nossas escolhas. Não obstante, optamos por não nomear a nossa intervenção de “Laboratório de Mudança/*Change Laboratory*” por se tratar de um modelo bastante *engessado* quanto aos seus procedimentos.²⁶

Tendo em vista questões de agência transformativa, a metodologia proposta tem como princípio o posicionamento dos participantes como agentes na identificação de problema e na proposição de intervenções - os quais guiam o rumo do laboratório de mudança (Morselli, 2019; Virkkunen; Newham, 2013)²⁷. Essa perspectiva se baseia na análise de contradições evidentes em estímulos, que fomentam a negociação e testagem de soluções - que por sua vez são expressas no discurso e na ação (Haapsaari; Engeström; Kerusuo, 2014, p. 240) – enfatizadas como categorias analíticas nesse trabalho.

Nessa perspectiva, o conceito de estimulação dupla é “fundamental para o desenvolvimento de agência e para explicar *como* indivíduos deliberadamente mudam

25 Existem outros modelos na literatura com base nos mesmos princípios. Por exemplo, o *Hybrid Laboratory* (Kaatrakoski, 2009) ou o *Learning Studios* (Imants; Meijer; Blankensteijn, 2020).

²⁶ Por exemplo, ele implica explicações teóricas sobre a TAHC para com os participantes da pesquisa, de modo a utilizar aparatos analíticos da teoria com os participantes. Acreditamos que isso geraria certo estranhamento durante nosso trabalho na escola. O uso da palavra Laboratório também tem uma conotação que evoca um sentimento de formalidade e controle – em detrimento de uma pesquisa de colaboração crítica que defendemos aqui. Ademais, o texto de (Engeström et. al, 1996) apresenta o termo como uma “marca registrada” (*Change Laboratory*®). Acredito que seja uma patente pertencente a Universidade de Helsinki.

²⁷ Embora Engeström e Sannino sejam os principais autores que discutem o *Change Lab*, não existe uma obra extensiva de autoria deles sobre os procedimentos práticos. Assim, as obras de Virkkunen e Newham (2013) e Morselli (2019) foram selecionadas para compor essa seção.

seus eventos” (Sannino, 2015, apud. Morselli, 2021, p. 505, realce do autor. Morselli (2019, p. 47) explica que o princípio da estimulação dupla como uma “remediação”, visando o processo de substituir uma ferramenta ou prática internalizada por uma que tenha o objetivo de resolver situações conflitantes. Sannino (2011, p. 584) define o princípio como “o mecanismo com o qual seres humanos intencionalmente agem sobre uma situação conflitante e mudam as circunstâncias ou solucionam problemas” e explica:

Na dupla estimulação, o primeiro estímulo é o próprio problema. Os seres humanos empregam artefatos externos que eles transformam em signos ao preenchê-los com significados significativos. Esses sinais são usados como segundos estímulos com a ajuda dos quais o sujeito ganha controle de sua ação e constrói uma nova compreensão das circunstâncias iniciais ou problemas. (Sannino, 2011, p. 584, tradução do autor)

Virkkunen e Newham (2013) detalham o processo de implementação de um laboratório de mudança. Primeiramente, os autores preveem uma conversa com representantes da instituição de modo a entender a necessidade da intervenção e os problemas a serem investigados. Assim, o pesquisador inicia o delineamento do sistema da atividade – identificando as mudanças em processo, os resultados atuais, e os próprio objeto da atividade. Em seguida, elabora um calendário dos *workshops* e coleta de dados. Essa organização implica que uma coleta de dados durante os encontros de modo a construir os seguintes. Em seguida, o interventor busca a formação de um grupo que represente os diferentes interesses dentro de uma organização. Os autores sugerem a seleção de 15-20 participantes, que devem se reunir de maneira intensiva e periódica, com um espaço temporal para realização de tarefas. Por fim, a observação participante do pesquisador é essencial na coleta de dados para uso posterior nos encontros, de modo a suscitar reflexões e discussão. Esses materiais são denominados “espelhos”.

Os “espelhos” servem como um primeiro estímulo (ou seja, o problema). São artefatos (como, por exemplo, mas não limitado a gravações, dados, documentos, etc.) que materializam os problemas ou situações às quais os participantes se deparam. O segundo estímulo consiste na apresentação de ferramentas (como o sistema triangular da atividade ou o ciclo de aprendizagem expansiva) de modo a estimular a compreensão do problema historicamente situado, e partindo desse entendimento, os participantes

desenvolvem um novo modelo para a atividade (Engeström, Et. Al, 1996; Virkkunen; Newham, 2011; Morselli, 2019).

Virkkunen e Newham (2013, p. 73) explicam que o papel do pesquisador-interventor nesse processo é de “manter as visões subjetivas e interpretações dos atores envolvidos associadas ao material empírico coletado”. Morselli (2019) acrescenta que o papel do pesquisador engloba a promoção “do pensamento coletivo por meio interação entre observações, perspectivas e sugestões” (p. 52). Morselli (2013, p. 53) sintetiza quatro tipos de interação de problematização da atividade:

- 1) Solicitar e elucidar as observações, perspectivas e sugestões dos participantes. (“O que você vê no espelho”? “O que você pensa sobre isso”; “O que os outros pensam?”)
- 2) Discutir oposições entre ideias (“Quais são as diferenças aqui?”; “Essa ideia compatível com a Ideia de X”; “De onde vem essa ideia?”)
- 3) Apontar que existem ideias opostas que podem ser superadas com uma solução expansiva. Partindo do método dialético de Hegel (que conecta uma tese e uma antítese para formar uma síntese), o pesquisador encoraja os participantes a explicar uma contradição entre perspectiva de continuar com uma análise concreta. O objetivo é evitar a tendência de pessoas de escapar dos conflitos, o que geralmente é feito ao evitar questionamentos e tangenciar para conversas abstratas)
- 4) Direcionar o olhar dos participantes para uma ideia oposta em um contexto mais amplo. Assim, os participantes se engajam no movimento dialético, enquanto o pesquisador oferece pontos de vista alternativos e outras ideias.

Além do papel de mediador durante as reuniões, essa abordagem é planejada de modo a guiar as reuniões, para tanto, os autores propõem um percurso que reflita os momentos do ciclo prototípico de aprendizagem expansiva (Engeström, 2015). Conforme explicado por Virkkunen e Newham (2013, p. 81) o questionamento envolve a rejeição ou crítica de práticas atuais e conhecimento/entendimentos consolidados dentro da atividade. Segundo os autores, isso implica uma observação circunstanciada, marcada por valores e comprometimentos dos participantes – o que emerge normalmente de um olhar por uma perspectiva diferente da vigente. Normalmente, esse estágio é marcado por resistência dos participantes, tratando as tensões apontadas como casos isolados, e não sintomáticos de contradições historicamente acumuladas. Morselli (2019) explica que esse movimento fomenta discordâncias entre os participantes – e cabe ao pesquisador canalizar esses entendimentos em uma construção que busque a compreensão das condições sistêmicas que causam a tensão.

No estágio da análise, Virkkunen e Newham (2013) sugerem a realização de uma análise histórica e uma análise atual-empírica, de forma. Os autores sugerem o uso de um

espelho que manifeste a contradição historicamente acumulada em relação com as práticas vivenciadas cotidianamente pelos participantes. Então, é sugerido o emprego dos sistemas analíticos da teoria da atividade, como o modelo triangular ou por um diagrama cartesiano expressando as relações causais entre as tensões e contradições.

Em seguida, os participantes modelam uma ação, considerando a multiplicidade de vozes expressas na contradição. Morselli (2019) elenca que nesse estágio podem ser apresentados exemplos disponíveis em relatos de experiências similares, bem como conceitos teóricos. Nesse processo, o primeiro estímulo é transformado em um segundo estímulo. Essa remediação pode tomar forma em diferentes reconfigurações de atividade, como a criação de regras, de instrumentos ou do próprio objeto. Nesse estágio, espera-se a emergência de contradições secundárias – aquelas entre os diferentes elementos constituintes da atividade.

Na sequência, os participantes examinam a solução proposta buscam antecipar os possíveis problemas de modo a ajustar a solução. Também se busca o envolvimento de outros participantes da atividade investigada de modo a engajá-los nessa solução. A implementação enfim ocorre como um princípio de aprendizagem expansiva, e discutidas de modo a identificar outras áreas problemáticas, identificando as contradições terciárias (a contradição a forma antiga da atividade e o novo modelo).

No estágio de reflexão os participantes avaliam com base nos espelhos gerados durante a implementação com base em instrumentos conceituais. Esse estágio busca identificar as possibilidades que permitiram ou impediram a consolidação do novo modelo. Nesse estágio, podem emergir contradições entre a nova atividade em relação as atividades paralelas. Por fim, a consolidação da nova atividade implica a criação de artefatos mediadores de modo a reforçar as novas mudanças. Morselli (2019) sugere a criação de um documento por parte da gerência da atividade informando e reforçando o novo modelo na instituição.

Em suma, essa subseção apresentou os princípios e procedimentos do Laboratório de Mudança (Engeström, et al, 1996; Engeström, 2015; Morselli, 2019; Virkkunen; Newham, 2013), especialmente o uso de modelos conceituais para visualizar contradições e remedia-las em contextos de trabalho, catalisando ciclos de aprendizagem expansiva. No capítulo 4, trago as contribuições da Pesquisa Crítica de Colaboração (ou PCCol)

(Magalhães, 2004; Magalhães, Fidalgo, 2019) de modo a reconhecer e me apropriar de trabalhos que empregam construtos da TAHC na formação de professores no Brasil.

2.5. CONTRADIÇÕES E AGÊNCIA TRANSFORMATIVA: UM ENLACE CRÍTICO-DISCURSIVO

Conforme evidenciado nos estudos de Engeström (2015), Sannino (2008), Haapsaari, Engeström e Kerusuo (2015), Lund e Vestøl (2020), dentre outros, a perspectiva da TAHC posiciona a linguagem como uma ferramenta psicológica central no desenvolvimento humano coletivo – os estudos compartilham a visão Vygostkyana do papel da linguagem como “base de uma nova forma superior da atividade” (Vygostky, 1978, p. 14).

Engeström (2015) se pauta em concepções Bahktinianas de linguagem de modo a caracterizá-la como um instrumento de expansão. Dois dos princípios da TAHC são a multivocalidade e a historicidade do sistema como bases para sua expansão de maneira horizontal²⁸. Isto é, considerando que o desenvolvimento se dá a partir da interação dialógica, incluindo as vozes e gêneros não acadêmicos para sua construção. Engeström define que na aprendizagem e pesquisa expansiva “todas as vozes conflitantes e complementares dos diversos grupos e estratos do sistema da atividade em escrutínio devem ser envolvidas e utilizadas”. (Engeström, 2015, p. 247).

A dialogicidade em Bakhtin refere-se a uma concepção na qual todo o discurso (“linguagem em ação” [Bahktin, 1986]) proferido está intrinsecamente ligado com outros – sendo influenciado por eles e influenciando enunciado futuro. Nessa perspectiva, o sistema abstrato de signos linguísticos é concebido como arbitrário, e significados só são criados quando situados em contextos sociais e das vozes em interação. O conceito de polifonia destaca a coexistência de múltiplas perspectivas, carregadas de sua historicidade, interesses e relações de poder (Bakhtin, 1978; Marcuzzo, 2008; Mateus, 2005;).

Não obstante, embora essa dialogicidade e polifonia sejam consideradas na TAHC como uma força motora de aprendizagem expansiva, coaduno com o posicionamento de

²⁸ Em contraponto, uma visão vertical concebe que o desenvolvimento se dá em “estágios pré-determinados” (Engeström, 2015, p. xxiv)

Mateus (2005, p. 73) que aponta a TAHC “carece de artefatos conceituais com que se possa compreender a linguagem em suas características dialógico-ideológicas”. Em outras palavras, podemos argumentar que trabalhos (e.g. Haapsaari, Engeström e Kerusuo, 2015; Morselli, 2019) que analisem a interação em contextos de aprendizagem expansiva, falham em investigar as relações de poder carregadas na interação, sistemas de crenças e posicionamentos identitários que influenciam a negociação e tomada de decisões. Ademais, Nunez (2013) argumenta que a TAHC falha em conectar discurso com a atividade, causando dicotomias entre o individualismo e coletivismo, e uma tensão entre estrutura e agência. O autor argumenta que há uma necessidade de compreender a dinâmica entre ações individuais e dinâmicas coletiva – considerando assim os interesses individuais, experiências, ações, bem como a presença de normas e valores coletivos moldam comportamentos e identidades. Em uma perspectiva crítico-realista, Nunez (2013) também destaca que a estrutura social, cultural e econômica influencia diretamente na constituição do comportamento individual. Assim, agência precisa ser concebida na tensão existente no controle do indivíduo, bem como nas estruturas externas que a definem.

Nunez (2013) critica a abordagem de Engeström ao apontar uma lacuna ontológica, isto é, uma visão limitada da natureza da realidade na TAHC. Segundo a autora, essa lacuna se manifesta na ausência de uma consideração mais aprofundada das críticas ao empirismo clássico, que concebe o conhecimento como algo exclusivamente derivado da experiência observável. Ao focar predominantemente no que é imediatamente acessível aos sentidos, a TAHC tende a negligenciar dimensões mais abstratas ou subjacentes da realidade social.

Além disso, Nunez (2013) argumenta que essa lacuna ontológica contrasta com a complexidade epistemológica da teoria, que é extensiva na discussão na construção do conhecimento sobre a realidade, conforme destacado ao decorrer desse capítulo. Como consequência, a autora alerta que a TAHC corre o risco de produzir análises superficiais, restritas ao que pode ser diretamente observado, sem explorar os níveis mais profundos e mediadores das atividades humanas. A autora sugere uma abordagem aproximada do realismo crítico, de Roy Bhaskar de modo a compreender os mecanismos causais mais profundos. Neste trabalho, aproximamo-nos dessa perspectiva ao nos afiliarmos

teoricamente à Análise Crítica do Discurso (ACD), que tem o realismo crítico como uma de suas bases teóricas (Chouliaraki; Fairclough, 1999; Rezende, Mateus, 2014)

No contexto da TAHC, Sannino (2008b) reconhece que, nos estudos discursivos, há uma tendência à abstração na relação entre linguagem e atividade, especialmente ao tratar do vínculo com a agência. A autora argumenta que a cognição e ação afetam a atividade, e elas não partem apenas da atividade, mas também transformam os contextos por meio de manifestações de agência dos envolvidos. O’Connell (2017) argumenta que que nessa lacuna, a Análise Crítica do Discurso (ACD) pode ser empregada como um recurso para investigar as relações causais, evitando uma construção arbitrária da atividade – visto que a abordagem concebe a atividade por meio das representações dos que participam nela.

A ACD é uma teoria social-explanatória que parte entendimento de práticas sociais como um ‘sistema aberto’, definido por mecanismos sociais (naturais e socioculturais) que regem e moldam a vida social a partir de tais mecanismos. No entanto, assim como na TASC, tais mecanismos são influenciados pelos demais - surtindo efeitos em eventos sociais (Chouliaraki, Fairclough, 1999). Resende (2017) ressalta que nesse entendimento, práticas discursivas se dão de maneira reprodutiva ou reflexiva. Isto é, repetidas de maneira estável dentro dos limites impostos pelas conjunturas sociais que as regem, ou, transformadas dentro dos limites possibilitados pelas mesmas conjunturas

Chouliaraki e Fairclough (1999) se referem a “discurso” em relação a quaisquer elementos semióticos das práticas sociais em relação a outros elementos não discursivos. Os autores defendem que o olhar para as práticas de linguagem pode fornecer compreensão sobre diferentes estruturas sociais e como estas se configuram por meio do discurso - e como essas interações e relações são percebidas (e socialmente construídas) pelo participante.

De modo a sistematizar a análise discursiva considerando as relações dialéticas entre estrutura social e práticas de linguagem, Fairclough (2001) propõe um modelo tridimensional para análise discursiva. O autor acrescenta que discurso aqui é concebido como uma “prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (p. 89). O autor concebe que assim, o discurso é entendido como um modo de ação e de representação materializado práticas de linguagem. Assim, o discurso é moldado pelas estruturas sociais na quais eles se encontram (relações de poder,

gênero e classe, por exemplo), bem como as modifica. O autor explica que o discurso é construído por meios das identidades dos atores sociais e constitui as relações que estes estabelecem. Essas estruturas sociais, por sua vez, “contribuem para a construção de sistemas de conhecimento e de crenças” (p.90).

Assim, Chouliaraki e Fairclough (1999) argumentam que uma teoria dialética da linguagem é necessária para compreender a complexidade do discurso (em termos de forma e sua natureza socialmente ativa). Os autores apontam que a linguística sistêmica-funcional de Halliday (1987, apud Chouliaraki; Fairclough, 1999) tem contribuições a fazer nessa questão, pois visualiza a linguagem como correspondente às suas funções sociais, inclui um aparato conceitual e analítico para compreender a linguagem como “realização” dos processos sociais e a relação entre texto e sistema.

Halliday (2004) concebe que a linguagem é um sistema socio-semiótico, ou seja, a função principal dela é a troca de significados de modo a propiciar o desempenho de papéis sociais. O autor concebe assim que quaisquer textos estão inseridos em dois contextos: o de situação e o de cultura.

O contexto de situação refere-se às funções sociais (ou finalidades) que os textos buscam desempenhar. Na perspectiva bakhtiniana adotada por Fairclough (2001) e Chouliaraki e Fairclough (1999), esse contexto é construído com base na noção de gêneros textuais. Já o contexto de cultura, segundo Halliday (1987), relaciona-se às práticas sociais mais amplas, que englobam aspectos identitários e instituições sociais, incluindo as convenções estabelecidas nesses espaços. Fairclough (1999) utiliza esse entendimento para desenvolver sua teoria, buscando compreender as práticas discursivas construídas, potencializadas e restringidas por sistemas estruturais.

Fairclough (2001; 2003) pauta-se na teoria de Halliday e elabora que a linguagem exerce simultaneamente funções representacionais, acionais e identitárias. A função representacional se refere às escolhas influenciadas socio-histórico-culturalmente, as quais fazemos para criar significados de como vemos o mundo partindo de nossos conhecimentos e crenças. A função acional tem como um enfoque as formas de como textos medeiam relações sociais nos eventos sociais, incluindo as relações de dominação e poder. Por fim, a função identitária, que se refere às “formas de ser” expressas em textos. É importante ressaltar que todas as funções se apresentam em textos, e são

separadas de modo a organizar uma análise textual que tem como objetivo investigar um problema social na qual a linguagem exerce papel fundamental.

Para Halliday (2004), os textos realizam três funções: a ideacional, a interpessoal e a textual. A função ideacional se refere aos sistemas de representações, que por sua vez é perpassado pelas visões de mundo, culturas e posições sociais dos interlocutores. A função interpessoal refere a maneira que que textos (entendidos aqui como situações comunicativas) estabelecem as relações entre os participantes, e bem como essa relação é influenciada pelas atitudes e valores desses participantes. A função textual, por sua vez, se refere a forma como a linguagem é construída de modo a fazer sentido, considerando a situacionalidade do evento.

Fairclough (2003), ao considerar as funções da linguagem discutidas por Halliday, estabelece outras distinções. O autor defende uma distinção de que textos materializam as diferentes formas de representar, de agir e de ser – situados em situações comunicativa que estão intrinsecamente ligadas às estruturas. Assim, a linguagem “no evento” é o ponto empírico de observação.

As funções de Fairclough (2003) incluem as representacionais, que dizem respeito às formas de representar, correspondendo à função ideacional de Halliday. No que se refere às formas de agir e ser, Fairclough distingue duas funções: as acionais e as identitárias. As funções acionais referem-se à maneira como os textos servem como meio de interação entre os participantes e estabelecem relações sociais, incluindo os gêneros textuais (função textual) que viabilizam tal interação. Já as funções identitárias envolvem as identidades sociais construídas e performadas nos textos. Embora o autor faça essa distinção em três categorias, todas as funções são exercidas simultaneamente nos textos..

O’Connell (2017) aponta similaridades entre a ACD e a TAHC. Dentre elas, a preocupação com a transformação de contextos sociais e um distanciamento de perspectivas individualistas de modo a focar em sistemas sociais amplos. A ACD traz um enfoque nos relacionamentos entre textos e contextos, e as maneiras de que a linguagem constrói uma visão de realidade e o papel da linguagem em transformá-la. Em contrapartida, a TAHC enfatiza no papel dos sujeitos na criação conjunta de ferramentas de modo a transformar práticas sociais.

De modo a atender a lacuna apontada por Nunez (2013), esse trabalho emprega a ACD buscando complementar a análise com base na TAHC, visto que a ACD se alinha a uma visão ontológica pautada no Realismo Crítico. Essa fundamentação é discutida por Fairclough e Chouliaraki (1999), Mateus e Resende (2015) e Resende (2017). Conforme explicado por Resende (2017, p. 15), a ACD compreende que as estruturas sociais criam as possibilidades para a ação – possibilitando ou restringindo-a – e eventualmente se materializando em eventos concretos, empiricamente observáveis. Essa relação tem a possibilidade de transformar as estruturas sociais e historicamente possibilitam (ou constroem) novas ações.

Essa possibilidade de transformação nas estruturas reais é concebida como o exercício de agência na ACD (Fairclough, 2003, p. 161-162), concebida como “a capacidade de transformar, que depende da reflexividade sobre as ações coletivas que formam mudança social”. Esse conceito de agência (discursiva) se alinha com o conceito de agência transformativa apresentado por Engeström (2015). De acordo com Mateus e Resende (2015, p. 446) “a agência se realiza na coincidência de interesses e desejos subjetivos e de possibilidades e oportunidades objetivas”. Em minha concepção a perspectiva da ACD complementa a perspectiva da TAHC ao expandir o entendimento sobre a dimensão discursiva sobre o exercício da agência, propiciando uma dimensão ontológica estratificada. Assim, podemos compreender que a agência não apenas se manifesta discursivamente, mas molda e é moldada discursivamente.

Mateus e Resende (2015) argumentam a favor em uma posição teórico-prática em estudos discursivos, destacando a importância de compreender as conjunturas sociais abstratas que criam as possibilidades e limitações na atividade. Esse posicionamento possibilita compreender criticamente relações de poder em seu enlace causal e empírico, contemplando a “localização [histórico-cultural] da agência e as possibilidades de agir dentro de práticas sociais” (Mateus; Resende, 2015, p. 448). Becher e Orland-Baraki (2016) apontam que investigações dessa natureza implicam um olhar para que formas participantes “internalizam e externalizam suas compreensões de práticas profissionais, e de que formas atribuem valor ao que é culturalmente apreciado no contexto social onde operam” (p. 498, tradução livre).

Nesse posicionamento epistemológico Mateus e Resende (2017, p. 458) afirmam que “a agência deixa de ser concebida numa perspectiva voluntarista, que coloca sobre os

atores sociais a exclusiva responsabilidade pelas permanências nas estruturas, apesar de seus desejos, de suas (boas) intenções e de suas motivações.” Assim, as expressões de agência transformativa propostas por Haapsaari, Engeström e Kerusuo (2015) - resistência, crítica, explicação, projeção, comprometimento e ação - devem ser compreendidas no nível textual em relação a conjuntura da atividade. Isto é, as manifestações discursivas de agência não são apenas o resultado de intenções individuais ou de simples desejo de mudança, mas emergem a partir da interação dialética entre as condições estruturais potenciais da agência transformativa.

Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 33) propõem um modelo analítico pautado no Realismo Crítico de Bhaskar (1986, apud Chouliaraki; Fairclough, 1999):

(a) um problema, que pode ser tanto cognitivo, por exemplo, uma má representação, ou uma necessidade não atendida [...] (b) quais obstáculos existem para que ele seja enfrentado, em alguns casos (c) qual é a função (incluindo a função ideológica) da má representação ou necessidade não atendida em sustentar os arranjos sociais existentes, e (d) maneiras possíveis de remover os obstáculos.

Os autores concebem que problemas podem ser transitivos ou intransitivos. Os problemas intransitivos se referem as estruturas sociais e relações existentes independente de sua manifestação discursivo. Já os problemas transitivos se referem a interpretação discursiva dessas estruturas sociais, que podem ser transformadas historicamente. Assim, o discurso (semiótica social) refletem as estruturas intransitivas, enquanto oferecem um olhar empírico da prática no estrato real (Chouliaraki e Fairclough, 1999, p. 32-33). Resende (2017, p. 13) explica que Fairclough e Chouliaraki compreendem esse movimento de modo a conceber o papel da linguagem, em uma visão funcional constituída de “discurso, fenômeno mental (incluindo crenças, valores, desejos e ideologias, atividade material e relações sociais”.

Resende (2017) expande o mapa ontológico proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999), buscando refinamento mais amplo, considerando decisões ontológicas, epistemológicas e metodológicas. Em seguida, resumo as considerações da autora e faço uma aproximação com a maneira de a TAHC é abordada nesse trabalho.

Figura 6 - Mapa Epistemológico para ACD

<p>I. Reflexões preliminares</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Definição do problema social a ser investigado 2. Compreensão macro do problema: revisão bibliográfica/parcerias interdisciplinares 3. Reflexão sobre as múltiplas possibilidades de acercamento do problema 4. Construção das perguntas da pesquisa
<p>II. Organização da pesquisa</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Levantamento de dados possíveis para o acercamento escolhido 6. Definição de estratégias coerentes para geração/ coleta de dados 7. Reflexão epistemológica sobre os dados gerados/coletados: possibilidades e limites 8. Reconstrução do mapa ontológico com base na reflexão epistemológica
<p>III. Análise discursiva</p> <ol style="list-style-type: none"> 9. Decisão sobre necessidade ou não de utilização de ferramentas computacionais ou métodos complementares para a macroanálise 10. Seleção de textos do feixe discursivo/ Segmentação de excertos conforme movimentos retóricos 11. Definição de categorias analíticas com base nos dados 12. Análise textual fina do <i>corpus</i> ou de parte selecionada do <i>corpus</i>
<p>IV. Recursividade</p> <ol style="list-style-type: none"> 13. Retorno à compreensão do problema à luz do discursivo 14. Restituição social dos resultados OU volta a 5 OU volta a 6

Fonte: Resende (2017, p. 41)

O mapa de Resende (2017) apresentado na figura acima é composto de quatro seções: reflexões preliminares, organização da pesquisa, análise discursiva e recursividade. No que se refere aos problemas, Chouliaraki e Fairclough (1999) definem que eles podem ser caracterizados “nas atividades de práticas sociais, na prática social em si ou na construção reflexiva da prática social”. Resende (2017) explica que a identificação do problema se caracteriza em uma compreensão macro do contexto de uso de linguagem investigado. Essa tese, de maneira geral, tem como “problema” o fato de que se refere a uma proposta de formação que busca desafiar os construtos historicamente construídos nas escolas de como a formação deveria ser dar. Assim, “os problemas *per se*” se dão na identificação das contradições historicamente acumuladas no que se refere a essa atividade formativa. Assim como apontado anteriormente, elas não são diretamente observáveis, mais manifestadas discursivamente nas interações sociais.

Após a definição do problema, Resende (2017) procede a compreensão macro do problema – investigando o seu nível estrutural e potencial. Na perspectiva de Chouliaraki e Fairclough (1999), essa etapa compreende a análise da conjuntura social, a análise da prática em particular. A análise da conjuntura se refere à configuração de práticas discursivas em relação a uma rede de práticas a atividades sociais complexas. Os autores ressaltam que há uma necessidade de vincular essas práticas sociais a um momento temporal e às circunstâncias de produção e consumo. Nesse sentido, os instrumentos da TAHC se mostram como ferramentas apropriadas para a elaboração dessa etapa. O uso dos instrumentos de expansão, como o modelo da atividade, são instrumentos propostos por Engeström (2015) para a realização das análises objeto-histórica; a análise teórico-histórica. Assim, esse trabalho emprega a abordagem das TAHC ao decorrer de suas seções.

A proposta de formação para essa escola foi idealizada em uma formação pautada na realidade escolar vivenciada pelos professores, bem como uma volição de promover práticas emancipatórias nesse contexto – de modo a concretizar uma possibilidade de uma educação bilíngue pública situada ao contexto, informada teoricamente e compromissada com a justiça social. Assim, no nosso delineamento de pesquisas temos como enfoque o desenvolvimento de agência transformativa dessas professoras.

Como já discutido, “agência transformativa” é exercida a partir da intencionalidade de transformação da prática, orientadas a um objeto (em transformação) e mediada por ferramentas e relações sociais. Não obstante, um olhar crítico-discursivo se faz necessário de modo a observar como essa agência é exercida nesse contexto – principalmente em relação a um reflexo dos aspectos intransitivos dessa atividade – a estrutura social. Prevemos que o exercício dessa agência (ou o não exercício) seja marcado por diferentes fatores limitantes, no nível individual e coletivo, que de luz a novas contradições. Esse entendimento, além dos ontológicos e epistemológicos, é o que justifica a inclusão das lentes da ACD nesse trabalho.

A segunda etapa do mapa proposto por Resende (2017) se refere a estruturação da pesquisa, respondendo questões de “como a linguagem pode ser acessada” (p. 43). Assim, de modo a responder essas perguntas de cunho discurso esse trabalho emprega a ADC no nível atual-empírico da atividade. Ou seja, os dados analisados estão centrados em uma atividade formativa na quais os participantes expressam as suas percepções das

contradições na atividade discursivamente, buscando colaborar criticamente (Magalhães, 2004) na resolução delas.²⁹ Assim, inspirado no método expansivo, a intervenção busca suscitar dados linguísticos quanto a) as contradições nessa atividade; b) as expressões de agência transformativa em direção a transformação do objeto.

Em suma, o desafio se dá devido ao reconhecimento da Atividade como construída discursivamente, e não um fato social experienciado empiricamente, bem como o fato de a agência transformativa ser estritamente relacionado as interações sociais que as compõe. Assim, precisamos compreender que o sistema de atividade é *representado e recontextualizado* nas diferentes formas – nos textos acadêmicos, documentos oficiais, na fala das professoras e nessa tese. Essas representações são, no entanto, o nosso ponto empírico de observação para realização das análises propostas pela TAHC (a relembra, objeto-histórica, teórico-histórica, atual-empírica). Ademais, a agência transformativa (exercida ou não) pelos atores sociais envolvidos na situação comunicativa é realizada linguisticamente, compreendendo os diferentes modos de agir (Fairclough, 2003) – norteados pelas estruturas da atividade e potencialidade do contexto comunicativo. É necessário relacionar as questões de agência por meio da forma como se posicionam, como exercem funções identitárias nesses contextos e as maneiras de que as relações são mediadas por meio da linguagem. O’Connell (2017) elabora uma proposta de análise pautada na ADC e na TAHC para a investigação de representações em textos de políticas públicas. A autora considera que as representações empregadas são capazes de observar como as contradições são conceitualizadas, bem como se elas são de nível primário ou secundário. A autora emprega categorias de representação de autores sociais, do campo semântico do léxico, bem, como outras categorias da linguística sistêmico funcional elaboradas por Fairclough (2003). Dentre as contribuições do trabalho, destaca-se que a complementariedade das abordagens analíticas foi capaz de interrogar a conjuntura da atividade, conforme materializada em diferentes práticas discursivas. Embora não partam das contribuições de Resende e Mateus (2014), a autora demonstra um posicionamento teórico-prático da atividade investigada. O’Connell também argumenta que essas representações podem, de maneira dialógica, serem empregadas como materiais espelhos de práticas desenvolvimentais. Assim, as representações podem ser, negociadas e reconfiguradas.

²⁹ Ver seção de metodologia

Ortenzi (2007) traz uma abordagem similar e de O'Connell (2017) no que se refere à categorização analítica. A autora emprega as abordagens de forma complementar ao investigar a produção de um material didático para a formação de professores. A autora investiga um grupo de formadoras criando regras e idealizando a atividade de estágio na formação inicial de professores de inglês. A autora propõe um modelo que mantenha a distinção entre os elementos da atividade, mas considera o discurso “como um modo de ação situada” (p. 75), tendo como enfoque a interação entre professoras – assim como nesse trabalho. A autora explica que inicialmente os dados foram categorizados de acordo com os elementos da teoria da atividade, e posteriormente investigados com categorias discursivas – definidas a partir dos dados. A autora argumenta que essa abordagem foi capaz de perceber a atividade em relação a atividade central (formação de professores) e a atividade vizinha, criadora de ferramentas (a produção colaborativa de material).

Além das autoras supracitadas, Passoni (2010) também emprega o referencial da TAHC em conjunto com a ADC considerando os significados ideacionais no reconhecimento das contradições em um contexto de formação de professores. A autora busca evidências léxico-gramaticais no nível textual, intertextualidade e argumentação no nível das práticas discursivas, bem como o reflexo ideológico nessas interações. Com as lentes da ADC, a autora pode investigar as crenças e discursos de professores em contexto de estágio quanto ao seu trabalho na escola, de modo a perceber as contradições presentes no contato entre as duas atividades.

Em suma, as autoras destacam o papel da representação (criação de significados ideacionais) na investigação da atividade e suas contradições. O uso de categorias discursivas, como a intertextualidade e as escolhas léxico-gramaticais, ajuda a analisar contradições e posicionamentos identitários na pesquisa educacional. Ambas utilizam categorias analíticas que destacam a interação entre os sujeitos e o contexto, revelando como essas representações podem ser reconfiguradas ao longo das atividades.

Já no que se refere às expressões de agência transformativa, é necessário considerar o aspecto dialógico e interacional manifestado discursivamente. Ou seja, buscamos explorar as formas nas quais os professores agem por meio da linguagem, considerando os diferentes posicionamentos de seus pares, bem como negociam e manifestam suas identidades nesse contexto. Vários dos trabalhos encontrados buscam capturar a agência pelo viés analítico da argumentação, de base na linguística textual e

interacionismo socio-discursivo (e.g. Clemesha, 2019; Ninin; Magalhães, 2017, dentre vários outros realizados pelo Grupo de Pesquisa Linguagem e Atividades no Contexto Escolar). Ao nos aproximarmos teoricamente da ADC, compreendemos que a agência transformativa pode ser observada nas metafunções interacionais do discurso (Halliday, 1987) ou conforme proposto por Fairclough, nas funções acionais e identitárias.

Mateus (2005) apresenta um enfoque na dialogicidade de discursos de modo a investigar espaços de aprendizagem colaborativa. A autora emprega categorias de base bahktiniana de modo a investigar as construções de sentido nesse espaço. Dentre as categorias, Mateus (2015) destaca “mecanismos de representações de discursos de outrem” (p. 180), incluindo o discurso direto, discurso indireto, modalizadores e mecanismo de avaliação e argumentação.

Sousa (2020) tem como objeto a “compreensão e explanação de (im)possibilidades de agência transformação” (p. 126) em uma escola no Mato Grosso em um grupo de formação com professores. A autora traz uma leitura similar a exposta até o momento da complementaridade da ADC a TAHC, buscando uma profundidade “ontológica da conjuntura, atrelada uma rede de práticas sócio-políticos-ideológicas da estrutura [...] relacionadas a reconstrução de práticas que envolvem relações sociais de poder e discurso” (p. 81). Para tal, a autora emprega, na mesma linha de Mateus (2005), um enfoque na dialogicidade em reuniões com professores, tendo como unidade analítica o campo semântico do “ser-e-agir na comunidade” (p. 124). No que se refere às categorias linguístico-discursivas, a autora busca respaldo nas contribuições de da LSF, dentre elas a interdiscursividade, responsividade, o sistema de transitividade, avaliação, modalização e metáforas (p. 124). Ademais, a autora destaca a evidência de movimentos transformativos nas escolhas lexicais, bem como a representação social de educadores.

Fiori-Souza (2016) emprega o conceito de argumentação prática, de Fairclough e Fairclough (2012), de modo a compreender uma “interface entre agência e estrutura [...], visto que ao argumentar visando a ação, os agentes recorrem a discursos que refletem ordens morais, institucionais e estruturais” (Fiori-Souza, 2016, p. 100). A autora emprega essas lentes de modo a investigar o planejando colaborativo de professores envolvidos no estágio. A autora aponta que a análise das sequencias argumentativo-deliberativos propicia a expansão da atividade.

Em suma, os trabalhos destacam uma gama de possibilidades para a integração entre os referenciais teóricos da TAHC e da ADC. Podemos apontar que os modos representacionais podem ser empregados na compreensão das contradições presentes nas atividades, enquanto as os interacionais (ou, modos identitários e acionais, de Fairclough, 2003) fornecem um ponto empírico de observação para os posicionamentos identitários e ideológicos no exercício de agência transformativa. Assim, em termos analíticos, essa tese, à luz das contribuições dos trabalhos apontados, busca os seus próprios caminhos analíticos pautados na ADC.

No próximo capítulo, trazer conceitos referentes a educação bilíngue (crítica) no Brasil de modo a constituir uma breve síntese teórico-histórica e objeto-histórica. (Engeström, 2015). Em seguida, discutimos práticas de formação de professores para/em contextos de EB.

3 EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL: ENTRE PERSPECTIVAS, REALIDADES E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE/COM PROFESSORES

“We can't afford to be neutral on a moving train”

Deer Dance – System of a down (2001)

Nesse capítulo, buscamos caracterizar a educação bilíngue e conceituar definições pertinentes a esse campo. Em seguida, traçamos uma caracterização da atividade de educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil empregando uma abordagem pautada na TAHC (Engeström, 2015), e assim caracterizando uma análise objeto-histórica e teórico-histórico acerca dessa atividade – de modo a desenhar um modelo prototípico. Em seguida, discutimos a formação de professores no Brasil e trazemos um mapeamento de Teses e Dissertações sobre pesquisas nesse contexto de atuação. Por fim, faço uma revisão crítica, apontando lacunas e oportunidades.

3.1 EDUCAÇÃO BILÍNGUE (CRÍTICA) NO BRASIL

Nessa subseção, caracterizo os conceitos de educação bilíngue e sujeito bilíngue. Discutido as concepções de linguagem e cultura que fundamentam a educação bilíngue no Brasil em uma perspectiva teórico-histórica (Engeström, 2015). Busco apontar construtos teóricos que fundamentam a promoção de uma EB crítica, como a decoloniedade e interculturalidade crítica. Em seguida, caracterizo o sistema de atividade da EB e da EB pública no Brasil em uma perspectiva objeto-histórico (Engeström, 2015).

3.1.1 O que é educação bilíngue?

A educação bilíngue (EB) pode ser amplamente definida como aquela em que o conteúdo disciplinar é ministrado em duas ou mais línguas nomeadas³⁰ (Baker, 2011; García, 2009). Embora essa definição seja amplamente aceita, García (2009) argumenta que este é um "rótulo simplista" (p. 25) para um fenômeno complexo, que envolve

³⁰ Dentro de uma perspectiva de translíngua, a ser discutida mais além nessa seção, nega-se uma visão de língua centrada em estados-nação (logo, línguas nomeadas como o Português, Inglês e espanhol) - e considera-se práticas de linguagem como a mobilização de diferentes repertórios linguísticos. (García, 2009)

múltiplas possibilidades influenciadas por contextos socioculturais. Essa complexidade abrange tanto os diferentes contextos nos quais a educação bilíngue ocorre quanto a concepção de sujeito bilíngue.

Megale (2019) classifica contextos de EB em duas esferas principais: (a) aquelas relacionadas a alunos de classes dominantes, como as "escolas internacionais" no Brasil, e (b) aquelas voltadas para grupos minoritários, como imigrantes e comunidades surdas. Na perspectiva de García (2009) enquanto a EB para grupos minoritários frequentemente utiliza línguas já conhecidas pelos alunos, dedicado a grupos dominantes, por outro lado, visa o aprendizado de uma segunda língua, geralmente associada ao prestígio ou à motivação pessoal, sendo caracterizado como um bilinguismo eletivo (García, 2009, p. 101).

Esse modelo de EB contrasta com aquele voltado para indivíduos que necessitam aprender uma segunda língua de forma compulsória, s quais Valdés e Figueroa (1994, apud García, 2009, p. 101) chamam de "bilíngues circunstanciais". Desse modo, a EB eletiva pode ser entendida como o tipo de organização curricular e organizacional que emprega duas ou mais línguas como meio de instrução, tendo como objetivo promover o desenvolvimento acadêmico e linguístico. Esse arranjo pode compreender a imersão em apenas uma das línguas de prestígio ou em duas simultaneamente.

Em termos pedagógicos, a EB é marcada por diversas particularidades, como a integração curricular entre língua e conteúdos e suas metodologias de ensino (Aranda, 2020; Brisk; Wurzel, 1979; Schnack, *et al.*, 2022; Souza, 2020); alfabetização, letramento, biletamentos e multiletamentos (Barbosa, 2019; Camargo, 2021; Dias, 2020; Finger; Brentano, Rischel; 2019; Marcelino; Weissheimer, 2022; Saviolli, 2023); letramentos disciplinares (Oliveira, 2019; Petersen, Shaw, 2002); multi/interculturalidade (Nascimento, 2014; Megale, 2019; Megale; Liberali, 2020), avaliação integrada (Aranda, 2019; Turnbull, 2017). Essa tese não aborda esses aspectos em detalhe, visto que a proposta geral se centra em necessidades contextuais da escola investigada.

Em termos regulatórios, a literatura destaca a falta de regulamentação como uma das principais questões da EB no Brasil (Costa, 2021; Espírito Santo, 2019; Fávaro, 2009;). Em 2020, o Parecer 2/2020 (Brasil, 2020) trouxe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue, buscando organizar e classificar escolas bilíngues, internacionais e aquelas com carga horária estendida em língua adicional. O documento define tipos de escolas, especifica cargas horárias para o ensino de línguas

adicionais e estabelece novas exigências para a formação de professores, como graduação específica, certificação de proficiência no nível B2 do CEFR (*Common European Framework of Reference for Languages*, ou, o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas) e formação complementar em Educação Bilíngue. Apesar de ainda não aprovado oficialmente pelo Ministério da Educação (MEC), o documento contribui ao colocar em pauta a formação de professores no Brasil, embora tenha recebido diversas críticas de pesquisadores da linguística aplicada (El Kadri, 2024). Seus efeitos já são observados tanto na implementação de escolas públicas bilíngues (El Kadri; Megale; Passoni, 2024) quanto nas preocupações geradas em instituições privadas (Moura, 2022).

O Parecer 2/2020 enfrenta muitas críticas, as quais coadunamos. Liberali *et al.* (2022) problematizam sua base em construtos neoliberais, que associam a EB a culturas hegemônicas e mercantilizam o ensino. As autoras defendem uma educação bi/multilíngue “comprometida com a construção de uma sociedade mais equânime e que busca desestabilizar o sistema colonial ao qual estamos submetidos, por meio da promoção de uma educação intercultural crítica” (Liberali *et al.*, p. 22). Nesse sentido, o discurso acadêmico recente tem buscado consolidar uma visão de “educação bilíngue crítica, humanizadora e intercultural” (Welp *et al.*, 2022, p. 214).

Ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue (Brasil, 2020), Grigoletti e Fortes (2022) destacam um equívoco³¹ no (in)determinação nas designações utilizadas para se referir a constituição da educação bilíngue no Brasil. O equívoco apontado pelas autoras é a construção imaginária de um país monolíngue e a heterogeneidade linguística existente no território nacional. As autoras interpretam que existe uma falha na tentativa de abarcar todas as possibilidades de línguas e culturas presentes no Brasil, ao mesmo tempo em que se evidencia a instrumentalização da língua inglesa e a invisibilização de outras línguas.

Conforme destacado por diversos autores (El Kadri; Megale; Passoni, 2024; Guttman; Portilho, 2024; Liberali *et al.*, 2022; Megale; Liberali, 2016; Megale, 2019; Welp *et al.*, 2022), a EB no Brasil é marcada por um histórico permeado por construtos neoliberais, como a associação direta com culturas hegemônicas, a concepção de ensino

³¹ o equívoco é um fato de discurso, é “o efeito da falha da língua inscrevendo-se na história” (ORLANDI, 2005, apud Grigoletti e Fortes, p. 77)., ou seja, “na língua temos a falha (sistema sujeito a falhas) e no discurso, com a produção de sentidos, temos o equívoco, ou seja, a inscrição da língua, sujeita a falhas, na história, é que produz o equívoco. O equívoco é, pois, de natureza linguístico-histórica” (ORLANDI, 2012, p. 136, apud Grigoletti e Fortes, 2022, nota 5.).

voltada meramente para a aprendizagem de línguas e a mercantilização da educação. Não obstante, mais recentemente, observa-se uma produção acadêmica voltada à problematização dessas questões e à exploração de possibilidades para uma EB crítica, comprometida e engajada com o desenvolvimento cognitivo, acadêmico, político e social dos estudantes. De maneira geral, perspectivas críticas para a EB atuam contradiscursivamente frente à “colonialidade do ser” e à “colonialidade do saber” (Maldonado-Torres, 2022; Quijano, 2013;), considerando as implicações da linguagem como prática linguístico-cultural multisemiótica (Liberali *et al.*, 2022)

Nas próximas subseções, discutiremos as concepções de linguagem e cultura em detalhes, fundamentando teoricamente uma EB crítica.

3.1.2 O que é língua? O que é ser bilíngue?

Tradicionalmente, nos estudos da linguagem, a língua foi entendida como um conjunto de normas e regras, com poucas relações estabelecidas a aspectos sociais, históricos e culturais, e com um enfoque estrutural e geográfico (Saussure, 2007). Esse enfoque procurava, intencionalmente, dissociar a língua de contextos culturais para caracterizá-la como um objeto de estudo palpável (Johnson, 2009, p. 41). Esta concepção de língua tem historicamente orientado práticas de ensino de línguas - mesmo em abordagens que defendem o desenvolvimento de competências comunicativas (Brown; Lee, 2015; Johnson, 2009; Oliveira, 2014), além de influenciar a formação de professores.

Fortes (2013) problematiza a criação de sentidos e disseminação de subjetividades que concebem a EB de forma reducionista, ignorando seu aspecto multifacetado, e tratando-a como necessariamente benéfica. Um dos discursos naturalizados na linguística analisada é o próprio conceito de bilinguismo. A autora tece uma crítica às concepções linguísticas que definem o sujeito bilíngue sempre em comparação com o falante nativo. Ela sugere que tal entendimento do conceito pode reproduzir uma desvalorização da língua de nascimento em busca da “perfeição” em um idioma estrangeiro, “funcionando segundo relações logicamente estabilizadas e homogeneizantes, constituindo uma posição utilitarista para o sujeito diante da(s) língua(s)” (Fortes, 2013, p. 12).

Bakhtin (2014, p. 98-99), em busca de suprir a lacuna identificada na linguística estruturalista, argumenta que

(...) na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com o sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular.

Nessa premissa, Bakhtin concebe a linguagem como um processo dialógico de negociações entre interlocutores em contextos de interação influenciados por fatores culturais e socioculturais (Santos, 2014). Em consonância, na perspectiva sociocultural, a prática social da língua é concebida como uma ferramenta psicológica que usamos para fazer sentido de nossas experiências (Vygotsky, 1994) e como mediadora da ação humana (Lantolf; Thorne, 2007).

Igualmente, e atrelada a essas concepções de língua(gem), a definição do sujeito bilíngue, por sua vez, está em constante transformação. Como discutido por Megale (2005), uma visão historicamente construída de bilíngue refere-se à capacidade de falar “duas línguas com controle nativo” (Bloomsfield, 1935, *apud* Megale, 2005) - sendo essa uma visão consolidada no imaginário popular. Por outro lado, diversas outras concepções já foram discutidas, como a de bilinguismo que considera apenas a competência em uma das habilidades (McNamara, 1967, *apud* Megale, 2005). Visões mais recentes buscam compreender o uso social de diferentes repertórios linguísticos, distinguindo entre visão monoglóssica e uma visão heteroglóssica de linguagem.

Uma visão monoglóssica de linguagem é caracterizada pela crença de uma hierarquização de variedades linguísticas, desvalorizando práticas linguísticas diferentes daquela dominante. Sob essa perspectiva, a EB visa assimilar indivíduos cultural e linguisticamente a uma variedade hegemônica (Garcia, 2009, p 170). Dessa forma, uma abordagem de educação bilíngue dentro de uma visão monoglóssica de linguagem implica a expectativa de um desenvolvimento linguístico “equivalente em suas duas línguas de modo semelhante àquelas apresentadas por falantes nativos” (Megale e El Kadri, 2022, p. 39).

Em contrapartida, uma visão heteroglóssica de linguagem compreende as práticas linguísticas em sua complexidade social, histórica e contextual, validando as diversas construções linguísticas e suas associações à identidade de sujeitos bilíngues e à sua cultura (García, 2009). Dessa maneira, práticas educacionais que adotam uma concepção de translíngua, reconhecem o repertório linguístico de seus alunos, considerando seu desenvolvimento linguístico em ambientes bi/multilíngues (García, 2009, p. 174)

A translinguagem, definida como "o ato realizado por bilíngues ao acessar diferentes características linguísticas ou modos de linguagem autônomos para maximizar o potencial comunicativo" (García, 2009, p. 140, tradução do autor), emerge como uma concepção teórica, pedagógica e política que desafia a visão tradicional de sistemas linguísticos fechados. Dentro dessa abordagem, compreende-se que indivíduos bilíngues não dispõem de sistemas linguísticos completamente separados. Em vez disso, possuem um repertório linguístico integrado, a partir do qual "selecionam e mobilizam recursos para construir significados e negociar contextos comunicativos" (Vogel; García, 2017, p. 1). Como apontam Poza (2019, p. 93) e Otheguy, García e Reid (2015), uma concepção heteroglósica de linguagem desafia as fronteiras artificiais de línguas impostas por Estados-nação. Ao adotar essa abordagem translíngue, busca-se reconhecer e validar todo o repertório linguístico dos falantes, promovendo práticas linguísticas mais inclusivas, também em contextos de sala de aula.

Para Liberali *et al.* (2022) a educação bi/multilíngue não deve se limitar ao desenvolvimento de proficiências linguísticas, mas sim promover uma "ampliação multimodal de repertórios linguísticos". Elas também consideram desnecessárias as categorias de primeira e segunda língua, pois essas não explicam adequadamente as experiências identitárias e práticas linguísticas dos sujeitos.

Em termos pedagógicos, Vogel e García (2017) explicam que uma compreensão da linguagem de forma translíngue reafirma práticas linguísticas já conhecidas pelos alunos, com o intuito de empregá-las como um recurso na construção de conhecimento. Segundo García e Kleyn (2016, p. 20), as práticas de linguagem dos aprendizes podem ser utilizadas como "recursos para aprender, pensar, imaginar e desenvolver performances". Esse posicionamento pedagógico valoriza o repertório completo dos alunos, promovendo um ambiente de ensino inclusivo e multilíngue.

Diversos autores discutem a translinguagem, pautados na concepção de repertório linguístico para caracterizar as práticas de falantes bilíngues e multilíngues (García; Kleyn, 2016; Rocha; Maciel, 2015; Dantas-Whitney, 2020; Otheguy; García; Reid, 2015; El Kadri, 2022; Megale, 2022; Liberali *et al.*, 2022). Como propõe Busch (2015, p. 17), o repertório é "um domínio heteroglósico de restrições e potencialidades", no qual diferentes formas de uso da linguagem coexistem, interagem e se transformam, apontando para os espaços sociais – ideológicos e historicamente construídos – que moldam os falantes. A concepção de Busch (2017) compreende essa construção de repertório como

um processo dialógico, mediado pelas estruturas sociais nas quais as interações ocorrem. Assim, uma perspectiva heteroglóssica "ênfatisa não apenas a coexistência de diferentes línguas e linguagens, mas também um compromisso com a multidiscursividade e a multivocalidade" (Rocha; Maciel, 2015). Ou seja, uma perspectiva translíngue implica no reconhecimento das múltiplas formas de comunicação e das diferentes construções ideológico-discursivas que permeiam as práticas de linguagem.

Em resposta às supracitadas diretrizes, Liberali *et al.* (2022), defendem uma educação que ofereça acesso a múltiplas linguagens socialmente situadas em práticas interculturais críticas em ambientes superdiversos (Blommaert, 2010; Vertovec, 2007), possibilitando a inserção em diversos discursos capazes de questionar relações de poder historicamente construídas. Liberali e Megale (2016), com base nos trabalhos de Blommaert (2010) e Vertovec (2007), caracterizam a superdiversidade como um fenômeno resultante da interseccionalidade entre variáveis como etnicidade, idade, gênero, classe social e localidade. Essa composição complexa reflete os ambientes sociais e comunicativos da contemporaneidade, moldados pelos processos de globalização e migração. No contexto da EB, as autoras destacam que o conceito de superdiversidade demanda uma perspectiva heteroglóssica de linguagem, que promova um reconhecimento das múltiplas vozes e o estabelecimento de diálogos entre diferentes grupos sociais e culturais.

Liberali *et al.* (2022) remetem ao conceito de mobilidade para caracterizar a multiplicidade de práticas linguísticas que permitem agir no mundo a partir de um posicionamento transformativo. Elas entendem que a educação linguística pode se beneficiar ao se distanciar de conceitos estáticos de proficiência linguística, concebendo-a como um preparo para o trânsito entre diferentes lugares histórico-culturais. Isso inclui considerar as demandas socialmente situadas para as ações de linguagem no mundo. Nesse sentido, as autoras evocam a ideia de repertório, compreendido como "recursos social e culturalmente moldados para fazer sentido, usados para representar como é o mundo, como as pessoas se relacionam socialmente e como as entidades semióticas estão conectadas" (p. 24). Assim, defendem uma educação bi/multilíngue que busque a aproximação e o acesso a diferentes recursos representacionais.

Esse posicionamento busca integrar práticas linguísticas dinâmicas identitárias e múltiplas manifestações culturais, promovendo a participação significativa dos alunos em uma sociedade marcada pela diversidade. A superdiversidade, portanto, desafia

ideologias monolíngues, propondo pedagogias plurilíngues que respondam às necessidades de contextos multilíngues e multiculturais, com o objetivo de proporcionar uma formação que compreenda os alunos como agentes sociais em uma sociedade superdiversa, caracterizando, assim, um papel transformador da EB. Na prática, isso considera a valorização das vivências e repertórios linguísticos dos alunos em ambientes escolares, de modo a envolvê-los ativamente no processo de ensino-aprendizagem.

Guttman e Portilho (2024) discutem as dimensões de uma EB crítica voltada para contextos públicos. As autoras alertam sobre o risco de uma EB pública que careça de criticidade e de adequação às realidades da Escola Bilíngue Pública (EBP). Nesse sentido, defendem que iniciativas desse tipo devem se fundamentar em práticas que promovam a "ação transformadora e a conscientização" (p. 8), priorizando a criação de espaços formativos críticos e criativos, capazes de enfrentar as desigualdades e valorizar a diversidade cultural e os conhecimentos prévios dos estudantes. Essa tem sido a preocupação e a vertente utilizada para a proposta de escola bilíngue pública aqui investigada (El Kadri, 2022; El Kadri *et al.*, 2024). Perante a estas preocupações, nas seções seguintes busco trazer os conceitos de decoloniedade e suas apropriações no campo de estudo da educação bilíngue, destacando os conceitos de interculturalidade crítica.

3.1.3 O que é decoloniedade e interculturalidade na EB?

Na perspectiva de Quijano (2009), a colonialidade é um componente fundamental e inseparável do capitalismo e da modernidade. Ela é vista como uma forma de controle ideológico, baseada na hierarquia de diferentes modos de existência e sistemas de conhecimento, com a intenção de preservar as desigualdades de poder. Kilomba (2019) ressalta que, nessa ótica colonial, esse empreendimento busca deslegitimar formas de conhecimento e modos de existência, sendo atravessado por interseccionalidades de raça, gênero e papéis sociais. Na visão de Kilomba (2019), essa marginalização nega a sujeitos negros e indígenas o acesso a espaços de poder, como na academia.

Quijano (2009) compreende a decolonialidade como uma possibilidade de rompimento com esses padrões, propondo o resgate de diferentes formas de saber e o

distanciamento das imposições do Norte global³², visando a criação de organizações sociais mais justas. Assim, a decolonialidade manifesta-se no ato de resistência e reivindicação de espaço e luta, enfrentando as imposições coloniais e reposicionando vozes minoritárias como legítimos produtores de conhecimento (Kilomba, 2019).

No contexto do ensino de línguas e da EB, essas contribuições oferecem uma perspectiva para reavaliar práticas pedagógicas e construções curriculares. A colonialidade, ao hierarquizar saberes, frequentemente marginaliza variedades linguísticas, discursos e visões de mundo de populações subalternizadas, valorizando apenas repertórios linguístico-culturais hegemônicos, enquanto negligencia repertórios linguísticos e culturais dos aprendizes e silencia discursos (e contradiscursos) que buscam evidenciar questões de desigualdade em nome de uma suposta neutralidade (Liberali, 2020).

Em contraposição, a decolonialidade inspira uma prática pedagógica que reconhece e valoriza os saberes e as línguas locais (ou seja, uma concepção heteroglósica de linguagem), rumo à uma EB crítica. Essa abordagem busca questionar o status hegemônico das línguas de prestígio, criando espaços em que diferentes repertórios linguísticos possam coexistir e dialogar (Welp; Garcia, 2022). Além disso, ela posiciona os aprendizes como agentes de conhecimento, desafiando o silenciamento histórico e promovendo uma educação mais inclusiva e representativa (Pedrosa; Ribeiro, 2022; Silva *et al.*; 2022). Assim, a práxis de EB crítica informada por perspectivas decoloniais pode contribuir para dismantlar estruturas coloniais historicamente construídas, como a hipervalorização do falante nativo e das culturas do norte global – em detrimento de uma exploração de culturas locais (Cavalcanti, 1999; Liberali; Megale, 2016).

Nesse sentido, Liberali *et al.* (2022) compreendem que o objetivo da EB deve ser a formação intercultural dos sujeitos, pois o acesso a outros discursos e perspectivas possibilita a construção de repertórios mais amplos e plurais (p. 27). As autoras entendem que esse trabalho implica a ampliação e o conhecimento de diferentes ações de mundo, em detrimento de uma visão limitada e estereotipada de elementos culturais. Propõem, assim, uma práxis orientada ao questionamento, à transformação, à intervenção e à criação de condições distintas (Walsh, 2010). As autoras compreendem o conceito de translinguagem como uma “ferramenta ou expressão da decolonialidade” (p. 25). Nessa linha, o conceito de interculturalidade crítica (Candau, 2009; Walsh, 2010) tem ganhado

³² Walsh (2007, p. 48) concebe o norte global como “centros geopolíticos de produção de conhecimento”, sendo este uma construção política, econômica, epistêmica e histórica – marginalizando e desvalidando outras formas de conhecimento do Sul Global (Maldonado-Torres, 2008).

centralidade na discussão em direção a uma decoloniedade na EB (El Kadri; Santos, Saviolli, 2022; Bressan, 2024; Megale, 2022; Megale; El Kadri; Saviolli, 2023; El Kadri; Molinari; Saviolli, 2024; Megale; Liberali, 2023).

O conceito de cultura é discutido na literatura especializada (i.e. Ferreira; Souza; Santos, 2021; Ferreira, 2020a; Ferreira, 2020b). Conforme sintetizado por Ferreira (2020a), o conceito de cultura na linguística aplicada é intrinsecamente integrado à língua, refletindo contextos sócio-históricos das comunidades linguístico-culturais (Kramersch, 1998). A autora destaca que a “cultura” é constituída pela “maneira de sentir, pensar, ver, falar, vestir-se, comer, olhar, tocar (ou não), gesticular, comemorar, divertir-se, interagir, agir ou portar-se; [...] modo peculiar de traduzir o mundo e conceber a realidade” (p. 24). Assim, a exposição à língua e à “cultura alvo” possibilita ao aprendiz desenvolver competências interculturais, permitindo-lhe interagir e ajustar-se a essa cultura com naturalidade, sem choques culturais ou dificuldades (p. 23-25). Burmann (2008) distingue os diferentes tipos de cultura, como a Cultura canônica; a cultura popular cotidiana; e a “kultura” marginalizada. Essa diferenciação trazida por Burmann é recorrente em diversos estudos na área de ensino-aprendizagem de idiomas (Lunetta; Albuquerque, 2024; Sobrinho, 2023; Costa; Wortmann; Bonin, 2016).

Historicamente, a abordagem de aspectos culturais no ensino de língua como um fator determinante para a aprendizagem de línguas. Durão (1999) defende que matizes culturais devem ser observados de maneiras contextualizadas de modo a criação de um repertório para a compreensão cultural entre diferentes povos e evitar situações constrangedoras. Ferreira (2020b, p. 48) argumenta também que um reconhecimento de diferentes aspectos culturais pode promover solidarização e respeito entre comunidades linguístico-culturais distintas.

Candau (2008) expande a discussão para os contextos educacionais brasileiros, destacando a relação intrínseca entre escola e cultura. A autora critica o caráter “padronizador e monocultural” (p. 14) das práticas escolares. Para Candau (2008), a escola é um espaço inevitavelmente marcado pela produção cultural, que emerge do encontro e da interação entre diferentes culturas. Nesse sentido, ela defende que a escola deve ser entendida como um espaço de mediação e troca cultural. No entanto, a autora denuncia a persistência de uma concepção de cultura que evita aprofundar as diferenças, priorizando a homogeneização em detrimento de uma troca que propicie aprendizagens.

Candau (2008) discute as diferentes abordagens da abordar questões multiculturais na escola. Ela traz a distinção entre uma visão *descritiva* (que busca apresentar e descrever culturas e suas constituições, reconhecendo diversidades) e a abordagem *propositiva* (*que compreende o trabalho com cultura com uma possibilidade de transformação*). No que se refere a abordagem propositiva, a autora ainda faz três distinções: uma abordagem *assimilacionista*, *diferencialista/monoculturalismo plural* e o *multiculturalismo interativo*.

Uma abordagem *assimilacionista* é aquela que entende que todos os alunos possam ser integrados em práticas hegemônicas, criando uma “cultura comum”. (p. 20). Essa abordagem pode ser caracterizada por uma desracialização e desprendimento das culturas cotidianas de alunos. No caso da EB, posso mencionar, por exemplo, uma abordagem na qual alunos imigrantes são apresentados às práticas brasileiras de modo a integrá-los – ou “corrigir” costumes considerados diferentes daqueles que são corriqueiros da escola. Também posso citar uma prática comum em escolas que tem o português padrão como das línguas de prestígio, as quais buscam corrigir variações linguísticas regionais, sociais e étnicas.

Na abordagem *diferencialista*, ou *monoculturalismo plural*, busca-se o reconhecimento dos diferentes matizes culturais, porém apenas em espaços próprios e delimitados. Assim, prevê-se uma segregação entre diferentes práticas culturais, em vez de se propor uma coexistência. Deste modo, as diferentes expressões culturais ficam limitadas a grupos e espaços determinados. Como por exemplo, no Brasil, embora a liberdade religiosa seja prevista em constituição, manifestações culturais de matriz africana raramente ocupam espaço em celebrações formais do governo. Em termos de currículo, podemos observar o reconhecimento das culturas indígenas e negras delimitadas a uma “pedagogia do evento” (Bakke, 2011), sendo trabalhadas apenas feriados nacionais do dia dos povos originários e de consciência negra, limitando-se muitas vezes a uma multiculturalidade descritiva (Bakke, 2011; Bicalho; Maciel; Oliveira, 2022; Beltrão; Motta; Bomfim, 2022; Thewes; Fronza, 2022; Oliveira; Nascimento, 2021).³³

Sob a perspectiva da decolonialidade, Walsh (2010) problematiza as concepções de cultura presentes nas políticas educacionais da América Latina. A autora

³³ Isso não é exclusivo ao Brasil. Por exemplo, uma luta do movimento negro nos EUA, principalmente na academia, problematiza a presença de autores negros limitadas ao mês da história negra (King; Brown, 2014; Tesolt, 2020; Mawhinney *et al.*, 2024)

argumenta que, embora essas políticas tenham sido influenciadas por demandas de reconhecimento multicultural no continente nas últimas décadas, elas continuam estruturadas para atender aos interesses do capitalismo global, em detrimento da promoção da justiça social. Essas políticas reforçam narrativas culturais hegemônicas sem enfrentar as estruturas de poder capitalistas que perpetuam a marginalização. Segundo Walsh, esse multiculturalismo limita-se ao reconhecimento superficial das diferenças, deixando as relações de poder inalteradas.

Assim, a autora propõe uma distinção entre três diferentes tipos de interculturalidade de modo a investigar futuras políticas educacionais. Walsh (2010) distingue três perspectivas de interculturalidade: relacional, funcional e crítica.

A *interculturalidade relacional* foca nas trocas interculturais que expressam “saberes, valores e práticas distintos” (Walsh, 2010, p. 2), inerentes a ambientes sociais – podendo haver hierarquização entre as culturas ou não. Na perspectiva da autora, essa troca em políticas educacionais encobre as problemáticas sociais de modo a considerar as implicações políticas desses contatos. Já a *interculturalidade funcional* considera a diversidade cultural como elemento central, mas tem como objetivo uma adequação em estruturas sociais já existentes e é empregada de modo a diminuir conflitos,

Por fim, a *interculturalidade crítica*, defendida pela autora, busca compreender questões culturais como fruto de uma construção colonial de subalternização de culturas não-hegemônicas. Nessa proposta, visa-se, por meio do diálogo, uma construção de “condições de ser pensar, conhecer, aprender e viver distintas” (Walsh, 2010, p. 4). Assim, a autora vislumbra que políticas educacionais nessa perspectiva visam uma transformação das sociais sistemáticas de uma sociedade.

Walsh (2010) aborda a questão da EB em um contexto diferente desse trabalho, tendo um enfoque na educação em línguas indígenas. Não obstante, a autora sugere que políticas educacionais de EB em uma perspectiva intercultural crítica implica o reconhecimento da diversidade linguística da comunidade local, de modo a valorizá-la. Além disso, a autora aponta a necessidade de “decolonizar o conhecimento”, do posicionamento dos sujeitos como ativos na construção do currículo e de práticas educativas voltadas para tal. Ao relacionar essas colocações de Walsh (2010) com o contexto desse trabalho, podemos defender uma construção de currículo que valorize as demandas de aprendizagem locais, e não uma aplicação de currículos importantes pré-

fabricados – como é comum em muitas instituições de EB no Brasil (Chediak, 2011; Landau, 2011)

Nessa linha, Candau (2008) apresenta a abordagem do *multiculturalismo interativo, ou interculturalidade*, destacando sua característica central: o reconhecimento das culturas como fenômenos historicamente construídos e em constante transformação. Essa perspectiva aborda não apenas as relações de poder e hierarquização entre culturas ao longo dos processos históricos, mas também os fatores que contribuíram para hibridizações e sincretismos culturais, além das condições que perpetuam desigualdades.

Como propostas práticas, a autora sugere, primeiramente, a criação de espaços que permitam aos alunos – e, conseqüentemente, aos professores em formação – explorar e compreender suas próprias identidades culturais. Isso inclui refletir sobre como essas identidades são moldadas pelos contextos históricos em que estão inseridas, promovendo trocas simbólicas que evitem a homogeneização cultural. Em segundo lugar, Candau (2008) propõe o questionamento das representações que construímos sobre o "outro". Essa prática envolve desafiar pressupostos e visões excludentes que frequentemente perpetuam desigualdades, especialmente em contextos escolares, onde a valorização do que é considerado "próprio" ou "superior" pode marginalizar alunos de grupos minoritários.

Conforme apontado por Walsh (2010, p. 4), essas visões de interculturalidade, principalmente em contextos educacionais são “algo a se construir”. Na EB, os conceitos de interculturalidade crítica têm se caracterizado como uma mola propulsora (Engeström, 2015) decolonial de práticas de EB de línguas de prestígio (El Kadri; Santos, Saviolli, 2022; Bressan, 2024; Megale, 2022; Megale; El Kadri; Saviolli, 2023; El Kadri; Molinari; Saviolli, 2024; Megale; Liberali, 2023).

Megale (2022, p. 70-71) defende práticas pedagógicas que intencionalmente incluam discursos não-hegemônicos nos contextos escolares, com o objetivo de descentralizar a predominância de perspectivas eurocêntricas na elaboração de currículos e nas práticas educativas. A autora propõe uma abordagem intercultural orientada por questões organizadoras que incentivem: a inclusão de múltiplas realidades vividas pelos alunos; a problematização de temas a partir da incorporação de vozes diversas, com ênfase naquelas historicamente marginalizadas; o uso de recursos de significação autênticos, capazes de aproximar os alunos de outras realidades culturais; o questionamento crítico de representações do "outro"; o estabelecimento de conexões entre

os conteúdos escolares e os contextos reais dos estudantes; e a promoção de discussões que inspirem ações transformadoras na comunidade escolar. Essas práticas buscam não apenas ampliar a compreensão cultural, mas também fomentar a transformação social por meio da educação.

Megale e Liberali (2021) recorrem à concepção de multiletramentos³⁴ proposta por Cazden *et al.* (1996) para abordar a ampliação de repertórios linguístico-culturais por meio de práticas pedagógicas que integram a multiplicidade de recursos semióticos. Essa abordagem considera a produção de sentidos como um processo situado, enfatizando a interação com práticas sociais, o trabalho com linguagem, a criticidade e a transformação das práticas escolares. As autoras propõem atividades sociais contextualizadas em diferentes campos, como a vida pessoal, escolar, midiática, pública e artística, promovendo o uso diversificado da linguagem. No âmbito linguístico, sugerem o desenvolvimento de propostas que integrem categorias enunciativas (situações de produção), discursivas (como coesão, coerência e argumentação) e multimodais (incluindo modalizações, tipografias e linguagem corporal, entre outros).

Ao adotar essa perspectiva, Megale e Liberali (2021) defendem que alunos se tornem produtores de conhecimento, participando de maneira reflexiva e intercultural em diferentes esferas sociais. Essa abordagem visa ampliar as possibilidades de participação social e de construção de sentidos, promovendo a inclusão e a valorização da diversidade cultural e linguística.

3.1.4 EB crítica no contexto investigado

No contexto investigado nessa pesquisa de formação com professores, é importante ressaltar que o sistema de regras e ferramentas dessa atividade já é mediado

³⁴ A pedagogia de multiletramentos tem uma preocupação com outros aspectos em relação à língua como uma prática social. O primeiro deles é a diversidade social, com um enfoque na "variabilidade das convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico" (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 19). O segundo aspecto é uso de outros recursos semióticos para a construção do significado, principalmente quando integrados - indo muito além da língua escrita ou falada - mas também considerando sons, cores, movimentos etc. (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 20). Nessa perspectiva, o ensino de língua se volta à criação de significados em diversos modos de representação, considerando a imersão em usos reais de língua, formação de conceitos e desenvolvimento de uma metalinguagem para a criação de significados, o fomento de uma criticidade sobre a relação entre estruturas, funções e aspectos sociais de escolhas linguísticas (Kalantzis, Cope; 2008).

por conceitos referentes a promoção de uma EB crítica. Nessa subseção, destacamos o projeto político-pedagógico da escola (Ibiporã, 2022) e a produção acadêmica que documenta o trabalho realizado na escola até o presente momento.

É importante reiterar a participação de minha orientadora, Profa. Dra. Michele Salles El Kadri, na assessoria ao município de Ibiporã na elaboração do projeto para implementação da escola via o projeto de extensão “Bilingual Cities”. Assim, é necessário reconhecer aqui a sua participação em uma atividade paralela a esta: a atividade produtora de regras. El Kadri *et al.* (2024, p. 154) apontam que dentre as preocupações na elaboração do projeto foi discutido as concepções de EB e motivações para realizar a educação bilíngue, bem como as implicações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação (Brasil, 2020). Os autores relatam

Essas discussões resultaram na resignificação do que seria uma escola bilíngue pública, do que os envolvidos almejavam e do apoio e valorização por parte da secretaria de educação municipal nas questões apresentadas pela Universidade. Concordamos, então, que queríamos uma Escola Bilíngue pública que potencializasse o agir dos alunos no mundo, coadunando com Megale e El Kadri (2023) ao apontarem que a ideia de uma escola pública bilíngue é que ela deve ser capaz de expandir o repertório e as formas de participação dos alunos (Liberali, 2019), trazendo outras narrativas e possibilidades para a compreensão de outros discursos (Megale, 2019) e promovendo inclusão, participação social e novas maneiras de agir no mundo (El Kadri, 2022).

Nesse cenário, desde sua gênese, o projeto reflete a intenção de atuar como um contradiscurso em relação às concepções tradicionais da educação bilíngue, visando uma mera valorização da língua inglesa para o mercado de trabalho, mas também o desenvolvimento e uma perspectiva crítica: principalmente pautada em construtos uma educação bilíngue intercultural e translíngues, conforme evidenciado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (Ibiporã (PR), 2022, p. 24-50):

Quadro 5 - Excertos do PPP que refletem uma visão de EB crítica

D) Usufruir de ambiente de aprendizagem apropriado e incentivador, livre de discriminação, constrangimentos ou intolerância; [...]

V – Ser respeitoso e cortês para com colegas, diretores, professores, funcionários e colaboradores da escola, independentemente de idade, sexo, raça, cor, credo, religião, origem social, nacionalidade, condição física ou emocional, deficiências, estado civil, orientação sexual ou crenças políticas; (p. 26) [...]

E para compor ainda o cenário apresentado pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, é necessário significar o termo plurilíngue: habilidade de usar várias línguas, de forma global e integrada, como propósito de comunicação e ações interculturais. É importante ressaltar que plurilinguismo não é a junção de línguas, mas sim uma relação dinâmica e multimodal entre línguas e culturas (CANAGARAJAH, 2009; GARCÍA, 2009). (p. 33) [...]

VIII – Participar das propostas da escola referente à educação bilíngue, independente da língua utilizada como meio de instrução curricular. (p. 50)

Fonte: Ibioporã – PR (2022, p. 24-50)

Os excertos do PPP que estabelecem regras reguladoras da atividade escolar se alinham à concepção de educação bilíngue crítica (Megale, 2019; Liberali et al., 2022), especialmente no que tange à formação de sujeitos críticos e à redução das desigualdades sociais. A missão da escola de combater preconceitos e discriminações (artigos D e V) se alinha com construtos pautados na promoção de justiça social e redução de desigualdades. O PPP também parece refletir um distanciamento a perspectivas que associam a EB a um ensino de línguas voltado meramente para o mercado de trabalho e privilegiam culturas hegemônicas (Liberali et al., 2022; El Kadri, Megale, Passoni, 2024).

O documento (artigos V e VIII) também reforçam a necessidade de um currículo que integre múltiplas perspectivas culturais e linguísticas, promovendo o acesso a repertórios multimodais e discursos não hegemônicos (Welp *et al.*, 2022; Candau, 2009), orientando que as práticas pedagógicas se orientem a uma visão heteroglóssica de linguagem (García, 2009), e visem a ampliação de repertório linguístico e cultural. (Walsh, 2010; Candau, 2009). Nesse sentido, o PPP reforça a importância de um ensino de línguas que não se limite à aquisição instrumental, mas que atue na formação de sujeitos críticos e engajados socialmente (El Kadri, Megale, Passoni, 2024)

Conforme relatado em El Kadri *et. al* (2024), essa orientação e uma perspectiva crítica para EB culminou em uma demanda de produção de material didático de modo de transpor esses conceitos para essa escola (e conseqüentemente a formação de/com professores). Diversos artigos e capítulos de livros destacam esses aspectos na série “*Global kids*” (El Kadri, Saviolli, 2022), abordando as perspectivas de interculturalidade crítica, translinguagem, letramento racial crítico e inglês como língua franca.³⁵

Em El Kadri, Saviolli e Santos (2022), as autoras apresentam propostas do Global Kids centradas na promoção de uma educação antirracista. As autoras de pautam em Ferreira (2010, apud El Kadri Saviolli e Santos, 2022, p. 115) e analisam as propostas do

³⁵ Além das concepções de interculturalidade crítica, translinguagem e decoloniedade, o material também se pauta em uma concepção sócio-histórico-cultural de aprendizagem, e compreende que a criança se desenvolve a partir da interação com seus pares na participação em práticas sociais. Assim, as práticas sociais elencadas para o material convergem naquelas materializadas em gêneros próprios da infância, como o brincar, cantar e ouvir e contar histórias (El Kadri, et al, 2022, p. 167). Além disso, o material é adequado com os objetivos de aprendizagem e campos de experiência da BNCC (Brasil, 2018).

material didáticos baseados no entendimento do letramento racial crítico, compreendido como uma abordagem pedagógica que visa questionar e desafiar ideologias coloniais que perpassam questões raciais. Assim, nessa perspectiva de interculturalidade crítica, o material didático busca inserir no currículo discursos positivos em relação a negritude.

Como práticas, as autoras apresentam duas unidades temáticas do *material Global Kids* (El Kadri, Saviolli, 2022), ancoradas a partir da inserção de duas obras de literatura infanto juvenil: *Sulwe*, escrita pela atriz quênio-mexicana Lupita Nyong'o, e o livro *Lara's Black Dolls*, escrito pela pesquisadora brasileira Aparecida de Jesus Ferreira. Dentre as possibilidades criadas, as autoras destacam o reconhecimento, identificação e representatividade empoderadora a partir dos textos literários. Em uma das atividades propostas, as autoras propõem momentos de reflexão em relação as emoções relacionadas a cor de pele, estimulando uma dialogicidade com as crianças e conscientização sobre discriminação racial. As autoras esperam que essas propostas sejam capazes de desconstruir ideologias racistas rumo a formação de sujeitos críticos.

Em outro artigo, El Kadri, Elias e Rombaldi (2023) destacam a concepção de inglês como língua franca presente no portfolio *Global Kids*. As autoras salientam que o conceito de inglês como língua franca não se caracteriza como uma variedade linguística a ser ensinada, mas sim um posicionamento perante as possibilidades criadas pelo uso de língua inglesa em práticas sociais, bem como as implicações geopolíticas e culturais desse fenômeno. Dentre as implicações do ILF as autoras destacam uma não-priorização de falantes nativos, a inclusão de variação linguística, a abordagem de temas locais e globais (em detrimentos de práticas culturas hegemônicas de países de fala nativa), e o desenvolvimento linguístico receptivo e ativo. (El Kadri; Gimenez, 2013, apud El Kadri, Elias; Rombaldi, 2023), sendo isto considerado uma possibilidade decolonial. As autoras propõem o conceito de “*Elfing*”³⁶ de modo a aproximar as concepções de inglês como língua franca e translinguagem em contextos bi/multilíngues.

Ao analisar os materiais produzidos, El Kadri, Elias e Rombaldi (2023) observar que o material abarca uma diversidade de discursos do sul global por meio de obras literárias adequadas ao público infantil. As obras selecionadas incluem autores indígenas, mulheres, quebra de estereótipos culturais e papéis de gênero. As autoras interpretam que essa diversidade discursiva se relaciona a interculturalidade crítica ao abordar diversas

³⁶ As autoras justificam a escolha de modo a “conferir o sentido de atitude e ação em relação á LI na perspectiva do Inglês como língua franca” (El Kadri, Elias, Rombaldi, 2023, p. 36), em consonância com o referencial da translinguagem

perspectivas de saberes e experiências subalternizadas (Walsh, 2009). Além disso, a partir da perspectiva de inglês como língua franca, as autoras apontam a diversidade linguística por meio do uso de versões narradas disponíveis no *Youtube*. As autoras apontam que essa intenção têm os propósitos de uma familiarização com os diferentes aspectos fonológicos possíveis da língua inglesa, bem como contribuir para um empoderamento do aluno ao compreender a variedade linguística como um aspecto inerente ao uso de língua inglesa, e não uma questão deficitária.

Por fim, as autoras destacam o uso da língua inglesa como uma prática social, definido pelas autoras como uma “[performance] com base no que aprenderam [...] [de modo] a exercer a agência em seu aprendizado e agir de modo criativo” (El Kadri, Elias, Rombaldi, 2023, p. 64). Dentre as participações sociais, as autoras descrevem o uso de língua inglesa na produção de livros, coral digital, autorretratos, criação de um jardim, protestos, quadro de sonhos e reciclagem. Todas as propostas são baseadas nos componentes curriculares relacionados as obras literárias.

Em El Kadri, Saviolli e Molinari (2023) as autoras problematizam discursos acerca de gêneros sociais, que buscam reiterar papéis sociais atribuídos a meninos e meninas. Assim, as autoras apresentam possibilidade de trabalho dessas questões perspectiva de interculturalidade crítica (Candau, 2009, Walsh, 2010) de modo a promover “discursos e narrativas empoderadoras de identidades femininas e masculinas” (El Kadri; Saviolli; Molinari, 2023, p. 153). As autoras discutem a escola e as representações de livro didático como espaços e recursos que perpetuam estereótipos de gênero, e defendem que materiais didáticos podem propiciar uma formação crítica ao questionar padrões heteronormativos.

Assim como nos trabalhos supracitados, as autoras apresentam propostas pautadas na literatura infantil e práticas sociais para um uso de língua agentivo. Nesse capítulo, as autoras analisam atividade pautadas nos livros “*Tough guys have feelings too*”, de Keith Negley e “*Mae among the stars*” de Roda Ahmed. A primeira história questiona o construto social de que homens não expressam emoções, enquanto o outro aborda questões dos empregos e aspirações de mulheres.

Nas atividades propostas para o livro de Keith Negley, as autoras apresentam um trabalho interdisciplinar com matemática na elaboração de um gráfico sobre os sentimentos de colegas. A outra proposta apresentada busca que alunos explorem suas autopercepções e sentimentos por meio de uma atividade de artes e linguagem. Já para

as atividades do livro de Roda Ahmed, as autoras apresentam uma proposta que visa elicitar o conhecimento prévio de papéis de gêneros dos alunos, buscando uma reflexão e exposição a novas formas de conceber tais questões. A proposta seguinte busca que alunos se expresse criativamente sobre suas aspirações e sonhos, em uma perspectiva não limitada por papéis sociais pré-definidos para diferentes gêneros.

Partindo também do referencial da interculturalidade crítica e translinguagem, El Kadri, Saviolli e Megale (2023) apresentam duas propostas que tem como objetivo de trazer diferentes narrativas para a educação infantil. Uma das propostas é baseada no livro “*The Name Jar*” de uma imigrante coreana. A história e propostas didáticas se baseiam em uma reflexão sobre suas próprias identidades culturais. As propostas buscam empoderar e conscientizar os alunos sobre a maneira que seus nomes expressam suas culturas e não devem ser mudados ao se aproximar de uma língua adicional. A segunda proposta analisada aborda questões de identidade e diferenças culturais por meio do trabalho com a história “*The Proudest Blue*”. As atividades propostas buscam conceber as diferentes estruturas familiares, bem como celebrar as diferenças por meio de uma canção. As autoras avaliam que estas propostas são caminhos decoloniais para a educação bilíngue em contextos de educação infantil, buscando se desvencilhar de padrões culturais homogeneizantes.

El Kadri e Megale (2024) analisam práticas de translinguagem presentes no *Global Kids*. As autoras discutem como o material didático promove a valorização dos repertórios linguísticos por meio de uma ampliação de concepção de linguagem estrutural. As autoras enfatizam que a translinguagem ocorre de forma espontânea, não obstante, apontam que adaptações curriculares e nos materiais didáticos são possibilidades para apoiar essas práticas. Nesse texto, as autoras buscam apresentar estratégias concretas, referentes ao papel do docente ao promover práticas translíngues.

As autoras destacam dois princípios centrais: posicionamento³⁷, e consciência metalinguística entre línguas.³⁸ O princípio de posicionamento é desenvolvido nas unidades temáticas já discutidas, ao integrar diferentes narrativas culturais e discursivas, permitindo aos alunos explorar suas identidades linguísticas e compreender como diferentes perspectivas moldam sua percepção do mundo. As autoras avaliam que as

³⁷ *Positionality*, em inglês (Garcia; Wei, 2014, apud. El Kadri; Megale, 2023, p. 77).

³⁸ *Cross-linguistic metalinguistic awareness* (Garcia; Wei, 2014, apud. El Kadri; Megale, 2023, p. 78).

propostas têm o potencial de promover discussões e interações, incentivando os alunos a construir significados a partir de suas próprias experiências linguísticas e culturais.

Já o princípio da consciência metalinguística entre línguas refere-se à capacidade dos alunos de perceber e refletir sobre as semelhanças e diferenças entre línguas nomeadas, promovendo uma percepção dos funcionamento linguístico em suas estruturas. As autoras sugerem atividades que incentivam comparações entre idiomas, ajudando os alunos a observar padrões estruturais e semânticos entre o português e o inglês. Nesse capítulo, as autoras apresentam uma proposta de uma dinâmica chamada de “*The Bridge Game*”, no qual os alunos trabalham em duplas, cada um representando uma língua. Durante a atividade, os professores utilizam imagens que representem aspectos léxicos relacionadas ao conteúdo da unidade temática, e os alunos precisam nomear a imagem utilizando o par linguístico da escola.

Em suma, o PPP da escola e a produção acadêmica sobre a escola que é o contexto dessa pesquisa evidencia a sua orientação crítica e intercultural. De modo geral, O PPP reflete um compromisso com a formação de sujeitos críticos, a promoção da justiça social e a ampliação de repertórios culturais e linguísticos, afastando-se de uma concepção mercadológica historicamente construída para a EB. As análises acerca do material didático desenvolvido se adequam a esses objetivos ao integrar conceitos como translíngua, letramento racial crítico e inglês como língua franca. A literatura infantil tem sido apontada como uma ferramenta eficaz para promover o acesso a discursos não-hegemônicos e abordar temas críticos em contextos educativos (El Kadri, Saviolli; Santos, 2022; El Kadri; Saviolli; Molinari, 2022; El Kadri; Megale; Saviolli, 2023). Falando especificamente sobre as propostas interculturais delineadas no material utilizado na escola em questão, nosso grupo tem investigado e produzido propostas interventivas que permitem trazer a interculturalidade crítica para o currículo. El Kadri, Saviolli e Molinari (2022), por exemplo, destacam a importância de incluir narrativas que desafiem padrões coloniais de gênero, questionando normas e papéis tradicionalmente atribuídos. No mesmo sentido, El Kadri, Saviolli e Santos (2022) enfatizam a necessidade de incorporar representações positivas de personagens negros, rompendo com estereótipos e com uma abordagem centrada exclusivamente no sofrimento da população negra. Em uma perspectiva ampliada, El Kadri, Megale e Saviolli (2023) reafirmam essas contribuições e apresentam um currículo bilíngue estruturado com base em discursos do sul global. Essa proposta busca explorar múltiplas possibilidades de discussão das

identidades culturais dos alunos por meio da inclusão de diversas narrativas no currículo, promovendo um espaço para a valorização da diversidade e a reflexão crítica sobre as relações de poder e representações culturais.

3.2 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE LÍNGUAS DE PRESTÍGIO NO BRASIL: UM MODELO PROTOTÍPICO DA ATIVIDADE

Nessa subseção, busco realizar uma contextualização historicamente situada da educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil, sob as lentes da teoria da atividade histórico-cultural (Engeström, 2015). Essa caracterização é necessária para compreender o contexto de atuação onde esse estudo investiga empiricamente. A partir dessa investigação, podemos desenhar um modelo genérico da atividade. Na perspectiva da TAHC, um modelo genérico surge a partir da análise comparativa de múltiplos sistemas de atividade e suas contradições internas, permitindo que padrões comuns e princípios gerais sejam abstraídos (Engeström, 2015, p. 228-229). Nessa linha teórica, essa caracterização da atividade normalmente se dá de modo intuitivo e pautado nas experiências dos sujeitos/comunidades envolvidos(as). Essa compreensão é essencial para a aprendizagem por expansão, do abstrato para o concreto.

Em uma aproximação com uma linguística aplicada crítica (Pennycook, 2001), compreendo que essa caracterização pode servir como um instrumento de materialização sistematiza de representações pautadas nos múltiplos pontos de vista e experiências nos diferentes contextos. Assim, a nossa lente interpretativa busca uma heterose³⁹ das possibilidades de agência transformativas (ou, transformações criativas, com base em Pennycook, 2001). Assim, nossa interpretação deve considerar também os interesses, identidades, motivações - dentre outros aspectos manifestados discursivamente para uma formulação de sentidos com um viés crítico.

Centramos as nossas fontes de estudo primariamente em teses, dissertações e livros que versam sobre escolas dentro da modalidade de educação bilíngue de prestígio no contexto brasileiro. Esse recorte foi necessário de modo a delimitar a extensão desse trabalho, não incluindo outros contextos de educação bilíngue (como por exemplo, a de surdos ou de imigrantes). Além disso, esse estudo se delimita na caracterização da

³⁹“Expansão criativa das possibilidades” por meio de uma atuação politicamente engajada dentro da linguística aplicada (Pennycook, 2001, p. 9)

atividade de maneira generalista (Engeström, 2015). Ou seja, buscamos mapear os estudos de maneira abrangente, não se concentrando em quaisquer conceitos referentes a práticas pedagógicas como por exemplo, a alfabetização em duas línguas ou os multiletramentos. Embora essas temáticas sejam relevantes e careçam de aprofundamento investigativo, extrapolam os limites delineados para essa tese. Ressalto que a nossa intenção **NÃO É** realizar uma comparação entre os contextos públicos e privados, mas sim de investigar a construção histórica da atividade em transformação em um viés real-empírico (Engeström, 2015)

Nos pautamos⁴⁰ em produções acadêmicas realizadas em território nacional, que tem um enfoque investigativo para escolas denominadas bilíngues de línguas de prestígio. Nessa subseção, não foram incluídos trabalhos que versam especificamente sobre a formação de professores, visto que a próxima subseção é dedicada a isso. É importante ressaltar que os trabalhos, devido a sua temporalidade e/ou contextos de ensino, podem não refletir a atual realidade do ensino bilíngue de línguas de prestígio em instituições privadas.

Assim, a partir da leitura das seções de metodologia, bem como as seções que trazem um caráter descritivo do contexto (introdução e conclusões) dos trabalhos selecionados, categorizamos os excertos a partir das categorias do modelo prototípico da Atividade, propostas por Engeström (2015). Não obstante, reitero que esse modelo é construído a partir de um sistema de representações (Fairclough, 2001) presentes em produções acadêmicas da área.

3.2.1 A atividade de educação bilíngue de línguas de prestígio em instituições privadas

No que se refere ao objeto dessa atividade, as instituições investigadas em teses e dissertações são representadas como de uma formação de cidadãos (Cortez, 2007; Landau, 2018), destacando o pensamento crítico e cidadania ética. Não obstante,

⁴⁰ Realizamos uma busca no banco de teses e dissertações da CAPES no dia 19 de Agosto de 2023. Utilizamos os termos "educação bilíngue" OR "escola bilíngue" AND "inglês" OR "língua inglesa" e obtivemos 15 resultados. De modo a delimitar a discussão, empregamos os seguintes critérios de inclusão: a) trazer por extenso (ao menos uma página completa) dados descritivos dos contextos de educação privada que se denominam bilíngues na seção de metodologia; b) estar disponível para acesso pela internet; c) ter sido de autoria de professores-pesquisadores atuantes no contexto de modo a sistematizar o lócus discursivo. Ressalto que essa seção não se trata de uma revisão sistemática extensiva sobre a temática, mas uma seleção de trabalhos que contribuem para a compreensão desse contexto. Optei por não me estender nessa revisão, visto que meu enfoque é a formação de professores, embora esses trabalhos sejam essenciais para caracterizar a EB no Brasil e trazem contribuições relevantes para a análise do capítulo 5.

reconhecemos que esse discurso é comum em instituições bilíngues e não bilíngues. No que se refere às especificidades da educação bilíngue, podemos mencionar o desenvolvimento de habilidades linguísticas (Chediak, 2011; Cortez, 2008; Martins, 2007), bem como ênfase na aculturação com países de fala nativa e ingresso em instituições de ensino superior na Europa (Martins, 2007, p. 74-75). Podemos argumentar que o objeto principal dessa atividade representado de duas maneiras formar cidadãos críticos ou cidadãos fluentes em inglesa.

No que se refere ao corpo docente, enfatiza-se a característica da proficiência em língua inglesa (Chediak, 2011; Landau, 2018; Cortez, 2007) e vivências internacionais (Chediak, 2011). No que tange à formação inicial necessária, embora Landau (2018) mencione que a Lei de Diretrizes Básicas requira a formação em pedagógica, essa por muitas vezes não é a formação inicial dos professores na EB (Chediak, 2011; Cortez, 2017). No que se refere ao corpo discente, estão caracterizados como alunos da educação infantil e do fundamental I, majoritariamente (Cortez, 2007; Landau, 2018). Os trabalhos mencionam que a carga-horária em língua inglesa (regra da atividade) é inversamente proporcional a idade dos alunos: quanto mais novos, maior a carga horária de conteúdos ministrados em língua inglesa.

Neste retrato da atividade, podemos observar a função da língua inglesa no papel de “imersão total” (Chediak, 2011; Landau, 2011); como língua estrangeira (Cortez, 2017, p. 69; Chediak, 2011, p. 5) e como meio de instrução (Cortez, 2017, p. 69; Chediak, 2011, p. 5; Landau, 2018, p. 126; Martins, 2007, p. 86). Além disso, também houve menções ao uso de materiais didáticos importados (Chediak, 2011, Landau, 2011), e de materiais didáticos brasileiros traduzidos para inglês (Chediak, 2011). Em minha leitura, essas ferramentas servem em relação a uma visão monoglóssica de linguagem (García, 2009) - tirando o espaço da língua Portuguesa e identidade cultural Brasileira da sala de aula - e ao mesmo tempo que buscam uma assimilação cultural de línguas hegemônicas (Candau, 2008). Assim, as representações culturais trazidas nos materiais didáticos importados *podem* não abordar e/ou incluir as culturas locais dos alunos. (Candau, 2009). Em vistas a uma concepção de interculturalidade crítica (Candau, 2009; Walsh, 2010) essa exclusão pode ser vista como problemática ao a) não abordar as culturas locais; b) encobrir a língua de nascimento no ambiente escolar.

Nessa centralização do falante nativo, podemos perceber as regras descritas nos contextos - mencionando o uso de currículos importados de países como o Canadá e a

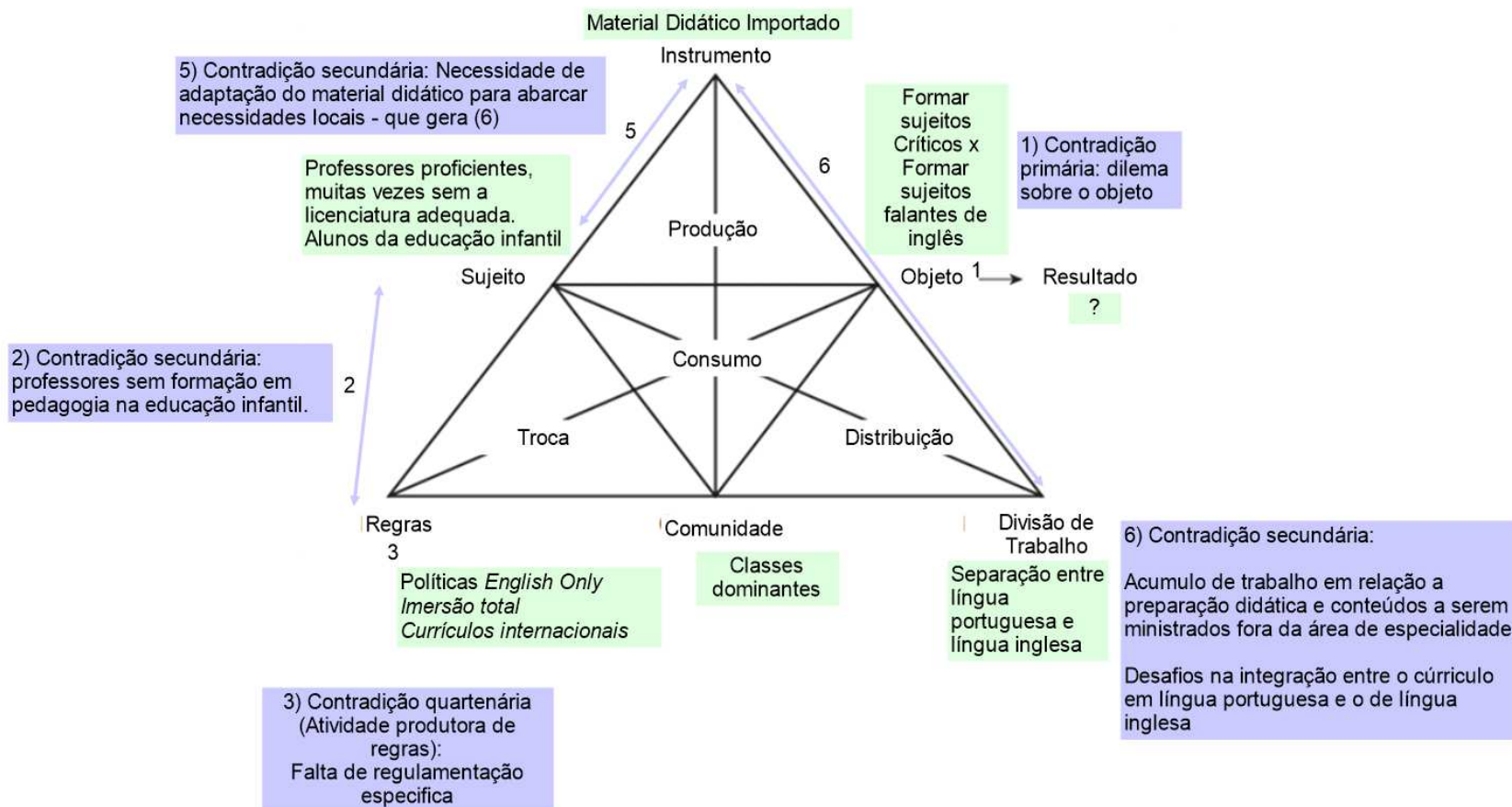
Inglaterra (Chediak, 2011; Martins, 2007), bem como políticas *English only*⁴¹ nos contextos descritos (Chediak, 2011; Landau, 2018; Martins, 2007). Não obstante, essas políticas não parecem em discordância com os interesses da comunidade e ao objeto, constituída por “classes dominantes” (Cortez, 2007; Landau, 2018; Martins, 2007) e pela expectativa de aprendizagem de inglês (Martins, 2007, Landau, 2018).

No que se refere à divisão de trabalho, percebe-se um espaço propício para conflitos entre os sujeitos e a divisão de trabalho. Devido à falta de regulamentação, percebemos o acúmulo de funções - sendo que professora de língua inglesa ministra também conteúdos de *social sciences* (Cortez, 2008). Além disso, percebe-se um conflito com as regras do currículo “importado” e os sujeitos, que veem a necessidade de buscar brechas no currículo internacional de modo aproximá-lo da realidade dos alunos (Chediak, 2011). Em relação a uma visão monoglóssica, também se observa a separação entre as línguas - sendo que existe pouca integração entre o currículo e língua inglesa e língua portuguesa (Chediak, 2011).

Em suma, a atividade de EB em instituições privadas, conforme representadas na literatura acadêmica revisada, pode ser compreendida tendo em vista os elementos e contradições conforme apresentados na figura a seguir. Os elementos em verde são as características da atividade. Os elementos em roxo destacam as contradições percebidas. As setas bidirecionais indicam dentre quais elementos da atividade essas tensões residem.

⁴¹Quando as diretrizes da escola permitem apenas o uso de língua inglesa em práticas pedagógicas. Comum em contextos que trabalham em uma abordagem de imersão.

Figura 7 - Sistema prototípico da atividade de EB em instituições privadas



Fonte: O autor, com base nos trabalhos revisados (Cortez, 2007; Chediak, 2011; Landau, 2018; Martins, 2007)

3.2.2 A atividade de educação bilíngue de línguas de prestígio em instituições públicas

Mais recentemente, a EB tem sido uma realidade também na esfera pública. São exemplos os estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Maranhão e no Distrito Federal⁴² (El Kadri, Megale, Passoni, 2024). Existem poucos trabalhos acadêmicos em relação a essa temática, embora parcerias com universidades e as pesquisas neste contexto estejam ganhando força (El Kadri, Megale, Passoni, 2024). Esse contexto, contudo, tem recebido bastante atenção midiática (El Kadri e Zancopé, 2025).

Pena (2021, p. 3) problematiza que "ao se observar as muitas dificuldades na formação de professores para escolas [...] regulares, a EB é uma impossibilidade para a escola pública". No entanto, a autora observa que no setor privado, apesar das dificuldades relacionadas à qualificação do corpo docente, as escolas bilíngues prosperam financeiramente. Para o contexto público, a autora sugere a adoção de uma abordagem gradual que envolva parcerias entre professores de diferentes áreas, promovendo uma integração curricular que possibilite o uso de ambas as línguas no ensino.

Buonocore e Bailer (2023) investigaram as concepções de linguagem professores atuantes em uma escola bilíngue pública em Blumenau - SC. As autoras identificam diversas lacunas entre as concepções de professora em contraste com as perspectivas teóricas investidas. As autoras cogitam que o conhecimento acadêmico pode não ter chegado na sala de aula. Buonocore e Bailer (2023) identificam um anseio por parte das professoras na efetiva realização de projetos de escola bilíngue se demonstram abertas a realização de propostas que concebem a integração entre língua e conteúdo e uma visão mais relacionada a de língua como prática social.

O relato de pesquisa de Bersan (2020), que investigou narrativas de professoras em uma escola com programa bilíngue em Juiz de Fora-MG, revela que o programa bilíngue não faz parte da grade, sendo opcional. A autora descreve que devido a isso, a escola é capaz de contratar professores não licenciados em nível superior para atuar no programa bilíngue. Não obstante, as professoras relatam um esforço pessoal formativo no que se refere ao planejamento que diz respeito à interdisciplinaridade e pedagogia de projetos.

⁴² Resende (2023) mapeou 93 escolas bilíngue públicas no Brasil. A autora identificou que elas estão localizadas em todas as regiões do Brasil, mas com uma predominância no Sul e Sudeste. Embora o trabalho não traga dados quantitativos, a autora aponta que estas escolas abrangem todos os níveis de ensino de diversas línguas de instrução, como o inglês, espanhol, alemão, japonês e chinês.

No que se refere às contribuições acadêmicas, a ordem discursiva parece concordar que compreendem o papel da educação bilíngue no Brasil como um veículo de manutenção de posições privilegiadas em contextos no acadêmico e valorizadas pelo mercado do trabalho e lamentam a pouca disponibilidade de educação bilíngue pública. O argumento para essa ressignificação centra-se, por um lado, na ideia de que escolas bilíngues podem vir a servir para a manutenção de poder, por outro lado também podem ser possibilidades de emancipação de grupos não privilegiados (Megale; El Kadri, 2023; El Kadri, Megale, Passoni, 2023).

A seguir, trazemos a caracterização da atividade pautada nas teses e dissertações selecionados.⁴³ Em seguida, incluímos os trabalhos publicados no livro “*Construindo horizontes na Educação Bilíngue pública: reflexões e utopias para a equidade*” (El Kadri, Megale, Passoni, 2024) de modo a complementar essa caracterização. É importante ressaltar que existe uma escassez de pesquisas sobre esse contexto, e as contribuições aqui representam apenas uma parcela das escolas bilíngues públicas do Brasil.

No que se refere ao *objeto* da atividade, parece haver um discurso mais marcado em relação a uma interculturalidade, conforme discutido por Rocha (2020) e Fonseca (2018). Nesses textos, os autores apontam que a justificativa desses escolas se alinha ao desenvolvimento de proficiência linguística para atender às demandas do mercado de trabalho e da globalização. Conforme destacado por Fonseca (2018), isso muitas vezes direciona a atenção para a mera conquista de um documento formal, deixando de lado a verdadeira compreensão e apreciação das nuances da língua e das culturas associadas, sendo, assim, semelhante à educação em escolas privadas, que apresenta um objeto reducionista da educação bilíngue

Em relação aos *sujeitos* envolvidos, Fonseca (2020) e Rocha (2018) relatam que os contextos atendem o ensino fundamental II e médio, que vieram de outras instituições públicas de ensino. Também fazem menção ao desafio com a proficiência em língua inglesa dos alunos (Rocha, 2018). A formação dos professores de língua inglesa da rede

⁴³ Esse recorte emprega os mesmos critérios da busca reportada anteriormente. Utilizamos os termos "educação bilíngue" OR "escola bilíngue" AND "inglês" OR "língua inglesa". De modo a delimitar a discussão, empregamos os seguintes critérios de inclusão: a) trazer por extenso (ao menos uma página completa) dados descritivos dos contextos de educação privada que se denominam bilíngues na seção de metodologia; b) estar disponível para acesso pela internet; c) ter sido de autoria de professores-pesquisadores atuantes no contexto de modo a sistematizar o lócus discursivo. d) se tratar de instituições públicas

estadual do Rio de Janeiro não foi detalhada por Rocha (2020), porém, foi identificado que no processo seletivo para o cargo de professor de língua inglesa, é exigida a Licenciatura Plena em inglês para lecionar no ensino fundamental e médio. No entanto, Fonseca (2018, p. 117) destaca a presença tanto de professores habilitados em língua inglesa quanto de professores de língua materna contratados para ministrar aulas de inglês.

No que refere a ferramentas, a adoção de materiais provenientes de empresas privadas, adquiridos sem o processo de licitação, como destacado por Fonseca (2020), levanta questões sobre a transparência e equidade no processo de seleção de recursos educacionais - bem como o foco recaído apenas na aprendizagem de línguas - e não na educação bilíngue como integrada em duas línguas de instrução (Garcia, 2009). Também chama a atenção a escassez de recursos básicos, conforme apontado por Fonseca (2018), e a falta de recursos tecnológicos, conforme observado por Rocha (2020, p. 26). Essa falta de recursos pode recair sobre os professores, que muitas vezes precisam arcar com os custos pessoais para atender às demandas da escola (Fonseca, 2018, p. 134). Não obstante, esses são desafios próprios em demais iniciativas da educação pública, e indicam a necessidade de investimentos adequados em infraestrutura alinhada com as bases pedagógicas.

As *regras*_mencionadas destacam a inserção obrigatória do ensino da língua inglesa, conforme estipulado pela BNCC, enfatizada tanto por Rocha (2020, p. 18) quanto por Fonseca (2018, p. 82). Isso também se alinha ao desenvolvimento de habilidades relacionadas às tecnologias de comunicação e informação, como apontado por Rocha (2020, p. 21). No entanto, essa abordagem entra em contradição com a proibição de equipamentos tecnológicos em sala de aula no estado do RJ, o que cria um dilema em relação à implementação dessas habilidades. No que se refere ao uso da língua inglesa, este parece limitado à própria disciplina de língua inglesa, com pouca integração entre os demais componentes curriculares (Rocha, 2020, p. 32-33).

Em relação à *comunidade*, embora Rocha (2018) não forneça informações específicas sobre a região de Nova Iguaçu, é relevante considerar que o município se enquadra entre os 100 mais pobres do país. Isso adiciona um contexto importante à discussão sobre educação e políticas educacionais na área. Além disso, Fonseca (2018, p. 124) destaca a sensação de estranhamento dos pais em relação à implementação da

jornada integral na escola, bem como a não opção de escolha em relação a implementação da educação bilíngue.

No que se refere à *divisão de trabalho*, Rocha (2018) aponta um desafio relacionado a disciplinas como Geografia em inglês e Matemática em inglês, questionando quanto à qualificação dos professores que ministram essas matérias. Fonseca (2018, p. 71) menciona a existência de parcerias público-privadas que envolvem a produção de material didático, a formação de professores e a consultoria para escolas experimentais. Além disso, Fonseca (2018) sugere que os professores de língua inglesa trabalham e planejam separadamente dos professores e de língua portuguesa.

A partir de nossa análise, pudemos observar características da atividade da educação bilíngue privada, bem como as iniciativas de transformação de atividade do sistema público. Assim, podemos destacar contradições, bem como as implicações para cada contexto.

Ambos os sistemas de atividade parecem compartilhar o objeto de desenvolvimento de habilidades em língua inglesa. Não obstante, nas instituições privadas o foco parece recair sobre as oportunidades acadêmicas e de mobilidade geográfica, enquanto no contexto público parece recair sobre a demanda de força de trabalho com domínio de língua inglesa. Embora haja menção a competências sociais e interculturais, esses aspectos não parecem estabelecer uma relação dialética com os demais elementos das atividades caracterizadas.

No que se refere aos sujeitos envolvidos, bem como na divisão de trabalho, podemos observar que a fluência em língua inglesa é um critério determinante para contratação de professores para estas instituições. Em ambos os contextos, percebe-se a necessidade uma regulamentação mais fundamentada em relação a qualificação dos profissionais - visto que cursos de graduação em Letras e Pedagogia divergem entre si, e ambas as formações são relevantes para a atuação no contexto. A educação bilíngue demanda profissionais que estejam qualificados tanto para lidar com as diferentes etapas do desenvolvimento infantil, tanto quanto do desenvolvimento linguístico. Ademais, para atuação no ensino fundamental II e médio, pode-se pontuar uma necessidade de formar profissionais de áreas específicas em relação aos letramentos disciplinares exigidos para a educação bilíngue. Alternativamente, também pode-se considerar alterar as políticas de

gestão - propiciando momentos de co-ensino e coplanejamento (Roth; Tobin, 2004) em contextos multidisciplinares.

Quanto aos sujeitos pertencentes ao corpo discente, vale ressaltar a discrepância socioeconômica e sociocultural entre os diferentes contextos. Enquanto alunos da rede privada em grande parte, têm contato com línguas adicionais em outros momentos da sua vida, a rede pública se demonstra em defasagem em relação ao aprendizado de línguas. A partir do que não é mencionado nos textos, é possível observar que uma lacuna desta análise são as crenças dos diferentes discentes em relação e a língua inglesa a sua percepção do objeto da atividade que não são abordadas nos estudos.

Em relação às ferramentas, as realidades se mostram bastante dispare. Enquanto na rede privada adotam materiais importados de conteúdos disciplinares, a rede pública demonstra uma limitação de recursos. Não obstante, em ambos os casos se destaca o papel da língua inglesa como uma língua estrangeira - e um pouco mais timidamente como um meio de instrução.

A comunidade também apresenta suas similaridades e diferenças. Enquanto em instituições privadas existe escolha intencional por instituições bilíngues, as ofertas em contextos públicos acabam acontecendo por orientação geográfica - assim, as famílias acabam por não participar do processo de tomada de decisões. Na rede privada, destacam-se esforços da escola no envolvimento dos pais no desenvolvimento linguístico de suas crianças, enquanto na rede pública não foram apresentados dados quando ao multilinguismo na comunidade.

3.2.3 O livro “Construindo horizontes na Educação Bilíngue pública: reflexões e utopias para a equidade”

De modo a complementar essa caracterização, recorreremos também a uma obra publicada mais recentemente sobre escolas bilíngues da esfera pública. O livro “*Construindo horizontes na Educação Bilíngue pública: reflexões e utopias para a equidade*”, organizado por El Kadri, Passoni e Megale (2024), visa preencher uma lacuna de pesquisa sobre as iniciativas, possibilidades e desafios na implementação de escolas públicas bilíngues no Brasil. Essa obra se insere no âmbito do projeto de pesquisa “Escola Bilíngue Pública” e do projeto de extensão “*Bilingual Cities*” O objetivo proposto pelas autoras é de “ampliar a divulgação das práticas desenvolvidas por essas escolas e, de algum modo, fomentar o acesso aos princípios, decisões curriculares e conhecimento

geral sobre essas instituições.” (p. 16). O livro conta com um prefácio escrito por Cristian R. Aquino-Sterling, professor-pesquisador da *Texas Tech University*, uma introdução assinada pelas organizadoras de obra, 10 capítulos apresentando iniciativas de diversas regiões do Brasil (Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Maranhão e Paraíba) e um posfácio crítico-reflexivo, também de autoria das organizadoras da obra.

Na introdução da obra, El Kadri, Passoni e Megale (2024) contextualizam as problemáticas relacionadas à educação bilíngue no Brasil, sublinhando seu caráter elitista e a predominância em instituições privadas. As autoras argumentam que essa elitização da educação bilíngue agrava as desigualdades em relação ao setor público. Contudo, as autoras relatam diversas iniciativas no Brasil que surgem da iniciativa públicos que visam ampliar o acesso à educação bilíngue, indo além do aprendizado instrumental da língua, mas também compromissadas com a promoção de uma possibilidade de “integrar-se à sociedade e permitir novos modos de participação em uma sociedade global” (p. 14).

Em seguida, as autoras contextualizam que a obra resulta do trabalho de um grupo de estudos composto por educadores, coordenadores de escolas bilíngues públicas, pesquisadores e gestores educacionais de diversas regiões do país, que se reúnem periodicamente como parte de projetos de pesquisa e extensão. Esses profissionais compartilham experiências e desafios na implementação da EB em instituições públicas. Este livro, ao documentar essas práticas, contribui significativamente para o preenchimento de lacunas no conhecimento sobre a EB pública no Brasil, incentivando uma reflexão crítica sobre a construção de um modelo educacional mais inclusivo e equitativo. Os capítulos que sucedem seguem uma ordem cronológica da implementação das iniciativas mostradas no livro.

No primeiro capítulo, Costa, Haddad, Melo e Pizzol (2024) relatam a implementação de escolas bilíngues no Rio de Janeiro. Elas relatam que uma das motivações iniciais foi associada a realização dos Jogos Olímpicos na cidade em 2016, justificando uma necessidade de aprendizado de língua inglesa. As autoras relatam que as escolas passaram a ter uma carga horária estendida de aulas de língua inglesa a partir do primeiro ano do ensino fundamental até o ensino 9º ano. As autoras relatam que a expansão da carga horária de língua adicional foi realizada por meio de uma parceria público-privada, com uma instituição de origem britânica, na seleção de professores e fornecimento do material didático.

As escolas bilíngues do Rio de Janeiro estão divididas entre aquelas que oferecem inglês, espanhol, francês e alemão. As unidades de inglês e espanhol possuem algum suporte material, com recursos alinhados ao Currículo Carioca e coleções do Programa Nacional do Livro Didático PNLD. No entanto, segundo as autoras, as escolas que ensinam francês e alemão enfrentam dificuldades mais agudas, com recursos limitados e ausência de materiais didáticos, bem como a carência de docentes habilitados para atuar nessas línguas.

As autoras percebem que nos documentos que regem essas escolas cariocas não necessariamente se alinham a uma proposta multicultural, e que por muitas vezes acaba por reproduzir concepções monoculturais e centradas em culturas hegemônicas, tendo um currículo de língua organizado por estruturas linguísticas. No que se refere ao currículo, as diretrizes curriculares parecem compartilhar de uma visão organizada por gêneros textuais e o desenvolvimento de capacidades de linguagem, embora não haja nenhuma menção à especificidade do ensino dos demais conteúdos curriculares além das línguas adicionais.

Por fim, as autoras registram uma lacuna existente na seleção e formação de professores nesse contexto. Conforme descrito, os professores para atuação na educação bilíngue são selecionados com base na sua proficiência linguística, sem exigência de nenhuma especificidade quanto a educação bilíngue. Além disso, as autoras acrescentam que existe uma carência de profissionais para atender as demandas da escola. Por fim, as autoras problematizam uma carência na formação introdutória durante o ingresso dos docentes nesse contexto, bem como uma falta formação continuada consistentes nas escolas (Costa, Haddad, Melo, Pizzol, 2024)

No segundo capítulo, Almeida (2024) relata a fundação e desafios da Escola Municipal de Ensino Integral Dom José Maria Pires, inaugurada em janeiro de 2018 em um bairro periférico em João Pessoa (PB). A autora descreve diversas dificuldades enfrentadas até a consolidação de proposta, realizada em colaboração entre o município e o consulado dos Estados Unidos, com o objetivo de implementar um projeto de escola bilíngue (português/inglês) para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Entre desses percalços, a autora destaca os aspectos burocráticos e regulatórios, como a gratificação para professores e registros oficiais.

Em seguida, a autora discute as crenças que fundamentam a concepção da escola, destacando a formação dos alunos como cidadãos autônomos e conscientes, capazes de

manter suas raízes culturais enquanto adquirem novas competências. Almeida (2024) enfatiza que a escola é localizada em um bairro periférico, e que infelizmente as salas de aula não comportam uma oferta de número de vagas suficientes para atender toda a região.

Quanto ao currículo, a autora relata que os livros didáticos recebidos pela escola são enviados pelos órgãos públicos, mas que o material do currículo bilíngue é elaborado totalmente pelos professores “relacionando os conteúdos e suas disciplinas” (p. 59). Além disso, a escola oferece um rol de disciplinas eletivas e projetos para o desenvolvimento pleno dos alunos, contemplando também as culturas locais da comunidade.

No que se refere à formação de professores, a autora menciona que não houve uma criação de políticas públicas em relação aos professores para o atendimento das especificidades da educação bilíngue. No início, os professores com mais familiaridade na temática realizaram oficinas com os demais colegas aos sábados de modo a suprir essa lacuna. Essa dinâmica se mantém desde a implementação da escola, seguindo conduzida inicialmente por um representante da Embaixada dos EUA e, atualmente, pelos professores de inglês da própria escola. A autora conclui o texto compartilhando um sentimento de desesperança no poder-público, e que cabe a equipe pedagógica “descruzar os braços e ousar novos caminhos” (Almeida, 2024, p. 62).

No terceiro capítulo, Fistarol e Heinzle (2024) investigam a compreensão da educação bilíngue e internacionalização da Educação Básica na rede Pública Municipal de Ensino e Blumenau (RS) com base nos documentos oficiais municipais e orientação curriculares, bem como suas relações em nível nacional. Os autores empregam um referencial teórico-analítico baseado em Thiesen (2017) para analisar a hierarquia em políticas públicas e as interrelações micro-macro. Para orientar a análise, os autores elaboram sobre o conceito de sujeito bilíngue e educação bilíngue trazendo um panorama histórico.

Na subseção “Contexto de Universo da pesquisa”, os autores apresentam o processo de implementação de duas escolas bilíngues públicas, uma de alemão e uma de inglês. As políticas públicas analisadas justificam a escolha de alemão por ser considerada parte do patrimônio cultural da cidade, e da língua inglesa por sua relevância global. Posteriormente foi implementada uma escola que contempla a língua brasileira de sinais como língua adicional, atendendo majoritariamente alunos ouvintes. Atualmente a cidade conta com 18 escolas bilíngues.

Em seguida, os autores analisam os documentos curriculares, que destacam o papel da globalização, preservação de culturas germânicas e globalização como princípios para a elaboração do currículo. Eles apontam que o documento parece corroborar uma concepção translíngue, considerando a função social das línguas que coabitam no contexto para o qual o documento foi elaborado. Por fim, os autores ressaltam o papel da colaboração com professores e coordenadoras na elaboração do documento, bem como o diálogo com especialistas da área para elaboração de uma proposta inclusiva (Fistarol; Heinzle, 2024).

No quarto capítulo, Fonseca *et al.* (2024) continuam a discussão sobre a implementação de escolas bilíngues públicas em Blumenau. O capítulo conta com uma contextualização histórica da implementação das escolas na rede. Além do que foi discutido por Fistarol e Heinzle (2024), as autoras apontam um interesse mercadológico na formação de profissionais bilíngues na região. Elas avaliam que esses vieses da educação bilíngue para o mercado de trabalho não necessariamente entram em conflito com uma educação compromissada com oferecer uma experiência educacional com valores críticos e multiculturais.

Ao adentrar no histórico da instituição em específico do capítulo, as autoras relatam uma preocupação da formação linguística do corpo técnico da escola como um princípio para a criação de um ambiente imersivo. Além disso, elas citam que a expansão da rede para criar mais escolas bilíngue possui um entrave quanto a suficiência de professores para atender a demanda. Quanto à formação de professores, os autores relatam que a formação de professores na metodologia CLIL era realizada em formato de grupo de estudos, sem menção a quaisquer acordos formais para a formação ou políticas públicas. Sobre o chamamento de professores, eles refletem o que é descrito no Parecer/2020 (Brasil, 2020), que requer formação em pedagogia ou licenciatura em línguas adicionais.

Em seguida, as autoras discutem os desafios para a gestão escolar. O principal desafio mencionado é a transformação da escola em um ambiente bilíngue, o que exige não apenas a adaptação das práticas pedagógicas, mas também a articulação de parcerias e a reconfiguração dos espaços escolares e comunitários para incorporar a língua adicional de forma integrada. Além disso, as autoras ressaltam o papel da gestão escolar em propiciar os espaços formativos para o corpo docente, bem como participar

efetivamente das formações de modo a compreender as demandas e implicações da educação bilíngue.

Por fim, as autoras trazem relatos dos professores e estudantes da instituição. Os professores destacam o papel das escolas bilíngue na promoção do uso da língua inglesa como uma prática social, no ambiente, e que conseguem observar a língua inglesa tornando-se parte do repertório dos alunos sem haver uma hierarquização de línguas e culturas. Já os alunos, expressam sua relação de vínculo afetivo com a escola e a aprendizagem de língua (Fonseca *et al.*, 2024).

No quinto capítulo, Schiller, Vichinieski e Behringer (2024) abordam a implementação do programa de Educação Bilíngue no CEIT Leonel de Moura Brizola, localizado em Bombinhas, Santa Catarina. Os autores apresentam que a justificativa para a criação da escola bilíngue na região baseia-se na necessidade de valorizar o plurilinguismo presente na comunidade, bem como em uma demanda para atender ao público de turistas — grande parte falante de língua espanhola.

No que se refere à organização curricular para a implementação, os autores mencionam que não existe uma metodologia específica (como o CLIL, por exemplo) para atender às especificidades da educação bilíngue, mas há um currículo estruturado e integrado entre a língua espanhola e as disciplinas, bem como uma preocupação com a dimensão intercultural, com foco em países da América Latina. Os autores mencionam que a escola não recebe o nome de bilíngue por ainda não contemplar essa modalidade de ensino em todos os anos que atende. Quanto ao processo de implementação, os autores apontam a necessidade de contratação de pessoal qualificado em Letras Espanhol, a participação em cursos de aperfeiçoamento, e pesquisa para a escolha de material didático a ser adotado.

Dentre os principais desafios elencados pelas autoras, são mencionados a formação de professores quanto à diversidade cultural no contexto de vivência dos alunos, bem como a adaptação dos recursos didáticos para atender às especificidades das turmas. Schiller, Vichinieski e Behringer (2024) mencionam um desafio na gestão quanto à elaboração de políticas linguísticas locais de modo a valorizar as línguas que são mobilizadas no contexto.

No sexto capítulo, Capelin, Perazoli e Denardi (2024) abordam a implementação do ensino bilíngue português-inglês na Escola Básica Municipal (EBM) Irmã Cecília, localizada em São Lourenço do Oeste, Santa Catarina. A justificativa para o projeto

bilíngue na região se baseia na necessidade de proporcionar uma educação que atenda às demandas de um mundo globalizado, permitindo que os estudantes adquiram habilidades linguísticas adicionais desde os primeiros anos escolares. As autoras também apontam a industrialização da cidade como fator determinante na aprendizagem de língua inglesa. Atualmente, a escola oferece o ensino bilíngue com a língua portuguesa em parceria com o espanhol e em parceria com o inglês, sendo oferecido em toda a rede municipal. O relato transparece uma priorização no desenvolvimento linguístico dos alunos participantes do programa.

Segundo as autoras, a integração entre as línguas é realizada por meio de uma complementação linguística em relação ao conteúdo “de forma discursiva ou por meio da realização de atividades escritas relacionadas ao conteúdo que está sendo tratado nas diferentes disciplinas” (p. 142). Os professores de disciplinas empregam livros didáticos comerciais, enquanto os professores de língua inglesa não contam com recursos, sendo responsáveis pela criação das atividades integradas.

No que se refere à formação de professores, os autores apontam a exigência da habilitação em Letras - Inglês ou Espanhol para atuação na escola. Quanto à formação continuada, os autores apontam a existência de uma política pública que permite a realização de convênios de modo a fornecer formação que atenda às necessidades da proposta pedagógica bilíngue. Assim, as professoras relatam receber formação da empresa responsável pela apostila adotada na escola, bem como outros cursos com parcerias privadas em relação à EB.

Por fim, Capelin, Perazoli e Denardi (2024) trazem relatos das professoras em relação à escola. Dentre as menções, destacam-se a falta de materiais didáticos específicos para a EB e a falta de professores para atender à carga horária em língua inglesa. Uma das professoras menciona o esforço no estudo do conteúdo e o esforço de aprendizagem linguística para atender às demandas linguísticas dentre as disciplinas. As professoras também expressam uma resistência dos alunos quanto à participação em língua adicional, embora reconheçam que os alunos estão se tornando mais habituados com a rotina da escola bilíngue.

No sétimo capítulo, El Kadri *et al.* (2024) relatam a implementação do Complexo Educacional Integral Bilíngue Professora Ivanildes G. Nalim em Ibiporã⁴⁴, no Paraná. As autoras traçam um histórico da cidade quanto à valorização da língua inglesa na rede

⁴⁴ A mesma escola investigada por nessa tese

municipal, sendo ofertada desde 2009. Os autores relatam um diálogo entre a universidade e a secretaria de educação quanto aos objetivos e demandas da EB. Assim, a proposta inicial da escola já coincidia com valores associados a uma visão heteroglóssica da linguagem e da interculturalidade crítica. No capítulo, os autores relatam a ponte entre a universidade e a escola quanto à seleção dos profissionais para o projeto, formação de professores e produção de material didático. Quanto à seleção dos profissionais, houve uma demanda quanto à preferência por professores concursados na rede, que receberam uma formação no curso de EB crítica via Fundação de Apoio à Universidade Estadual de Londrina (FAUEL).

As autoras relatam uma lacuna existente entre a formação teórica oferecida e os materiais didáticos disponíveis. Assim, a parceria entre a universidade e a escola se estendeu de modo a incluir a produção e formação de professores sob uma perspectiva de bilinguismo dinâmico e uma visão heteroglóssica de linguagem. Também relatam uma preocupação com a inserção da escola na comunidade, realizando reuniões com as famílias de modo a apresentar a proposta e sanar questões das famílias - que são atribuídas ao georreferenciamento e não a uma escolha pessoal.

Quanto à formação dos professores, o capítulo descreve o processo de seleção de professores desde antes da inserção na escola. No total, 50 professores concursados da rede participaram de um curso de formação antes do início das atividades na escola. Dentre as iniciativas de formação continuada, a escola conta com reuniões esporádicas de modo a problematizar a prática e buscar soluções. Além disso, são oferecidos cursos de conteúdos específicos referentes à EB, bem como cursos de inglês para o corpo docente.

Quanto aos desafios, os autores destacam a lacuna existente na alfabetização em duas línguas e a falta de recursos humanos para atender à demanda da carga horária em língua adicional. Também são relatados alguns momentos de resistência das professoras no trabalho pautado na interculturalidade crítica, que implica a desestabilização de crenças consolidadas pelas professoras. El Kadri *et al.* (2024) estabelecem que a parceria entre a escola e a universidade tem sido um relacionamento profícuo, contando com diversas pesquisas em andamento no contexto - todas pautadas nas experiências vividas na implementação do projeto.

No oitavo capítulo, Melo *et al.* (2024) relatam sobre a Escola IEMA Integral Bilingue-II, no Maranhão, delineando seu histórico, estrutura curricular, desafios e práticas pedagógicas. A escola, voltada para o primeiro ciclo da educação básica (1º ao

4º ano) em regime integral, adota um currículo que integra disciplinas em português e inglês. Os autores estabelecem que a justificativa para a implementação da iniciativa é diminuir as desigualdades sociais do contexto, tanto pelo acesso a uma educação de qualidade quanto pelo desenvolvimento linguístico para atuação em um mundo globalizado.

Os autores ressaltam o papel social exercido pela escola, caracterizando um perfil discente socialmente desfavorecido, com um projeto político-pedagógico centrado na formação de “jovens autônomos, solidários e produtivos, atuando como protagonistas em transformações sociopolíticas, econômicas e culturais” (p. 192). As disciplinas ofertadas seguem as diretrizes nacionais e incluem vários projetos na parte diversificada - entre eles, disciplinas ministradas em língua inglesa (ciência integrada, artes integrada, inglês integrado e matemática).

Quanto à seleção de professores, o capítulo retoma a Lei das Diretrizes Básicas (LDB), que requer formação em pedagogia ou licenciatura nas disciplinas específicas. Há também uma exigência quanto à comprovação de proficiência para os professores que ministram as disciplinas integradas. Sobre a formação continuada, os autores indicam que a instituição exige a participação em cursos e treinamentos em parceria com iniciativas públicas ou privadas.

Melo *et al.* (2024) destacam que o principal desafio da escola é a alfabetização em duas línguas, embora apontem que estão se engajando em parcerias e formações para atender essa demanda. No que se refere à gestão escolar, o capítulo elenca que, entre as boas práticas para a EB pública, está a escuta ativa dos alunos e das comunidades, buscando compreender as percepções dos alunos e familiares para reorientar futuras práticas, além de promover reuniões pedagógicas com as famílias sobre o desempenho na alfabetização.

Por fim, os autores citam alguns projetos realizados na escola: o projeto "Estudante Protagonista" visa orientar os alunos sobre convivência, responsabilidade e autonomia nas atividades escolares. O projeto “Estrela Literária” consiste na criação de um livro bilíngue dirigido pelos alunos e divulgado eletronicamente. Além disso, os professores também desenvolveram uma proposta gamificada para promover o uso da língua inglesa oral durante a permanência dos alunos na escola.

No nono capítulo, Welp *et al.* (2024) apresentam um projeto de implementação de uma escola bilíngue pública português/inglês em uma escola da rede municipal no sul

do Brasil. Os autores traçam um panorama que destaca as motivações para a implementação da escola, seu contexto e, por fim, os desafios e oportunidades dessa iniciativa.

As motivações para a implementação da EB, conforme discutido por Welp *et al.* (2024), envolvem uma complexidade de fatores. Os autores apontam uma tendência crescente na implementação de escolas bilíngues no contexto municipal, mas destacam que essas decisões vão além de considerações puramente linguísticas. Há uma discussão sobre as justificativas acadêmicas para uma EB, com foco na internacionalização e na falta de acesso à língua inglesa como um fator que perpetua desigualdades sociais.

A escola descrita atende à Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, com 12 salas de aula. Entre os desafios, os autores mencionam o impacto da pandemia (provavelmente em relação aos índices de aprendizagem), a rotatividade de profissionais e a defasagem de políticas públicas. Contudo, celebram a criação de políticas públicas municipais voltadas para a inovação, além do estabelecimento de parcerias entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e as secretarias de educação. A escola foi escolhida como projeto-piloto para uma futura expansão para outras escolas da rede.

No que se refere a estruturação curricular, as autoras trazem uma revisão de literatura sobre o conceito de bilinguismo dinâmico, com um enfoque na expansão do repertório linguístico e sociocultural. Os autores citam um esforço em planejar as práticas bilíngues de modo transversal, contando com todos os conteúdos mobilizando diferentes linguagens. Ainda, os autores pretendem implementar propostas centradas no desenvolvimento de biletamentos dos alunos por meio de projetos.

No décimo capítulo, Mendes et al (2024) apresentam duas propostas em andamento para implementação de escolas bilíngues. As escolas apresentadas são o Instituto Federal do Maranhão (IFMA), em Bacabal – MA, e um Centro Municipal de Educação Infantil Bilíngue, em Assaí, no Paraná.

No IFMA-Bacabal, os autores destacam que as motivações para a implementação de escolas bilíngues estão alinhadas com os esforços de internacionalização da instituição. A expectativa é implementar a EB nos cursos técnicos de nível médio, com o objetivo de proporcionar uma formação "integral" aos profissionais. A cidade de Bacabal, sendo um polo econômico regional, é vista como um ambiente propício para o aprendizado de línguas. O plano delineado prevê a implementação de 30% das disciplinas ministradas

em língua adicional. Além disso, há um planejamento para nivelar o conhecimento em língua inglesa no ingresso à instituição e oferecer cursos regulares de inglês no contraturno como suporte.

Mendes *et al.* (2024) também relatam a constituição de um grupo de professores de diversos campi para formar uma comissão de implementação da escola bilíngue, contando com o apoio de pesquisadores na elaboração do projeto e na capacitação docente por meio de um curso de extensão. Um grupo de trabalho foi formado para desenvolver o material didático e realizar a formação linguística dos professores. Existe a expectativa de implementação de uma turma piloto no curso técnico em Química no início de 2026.

A outra implementação relatada se refere ao Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Pingo de Gente, em Assaí, no Paraná. Mendes *et al.* (2024) apontam que uma das motivações para a implementação da EB na cidade é o desejo de se tornar referência no campo das "cidades inteligentes", posicionando a EB como um pilar essencial para alcançar esse objetivo.

O projeto prevê a reformulação curricular de uma escola que funciona desde 1995, com uma implementação planejada para ocorrer ainda em 2024. As atividades curriculares bilíngues serão realizadas diariamente, com duração de 1h30m. A escola está sendo assessorada pelo projeto de extensão "*Bilingual Cities*", que adota os princípios do bilinguismo dinâmico e da interculturalidade crítica. Os professores da escola participaram do curso de extensão "Educação Bilíngue Crítica". Por fim, Mendes *et al.* (2024) enfatizam a importância da colaboração entre pesquisadores e professores na promoção de uma EB crítica, apoiada pelas demais experiências descritas no livro.

No posfácio, El Kadri, Megale e Passoni (2024) refletem sobre as aprendizagens construídas através do contato com as diferentes escolas e propostas apresentadas ao longo do livro. Ao comparar as diversas iniciativas, as autoras ressaltam a importância da colaboração entre diferentes atores educacionais, como gestores, professores e universidades, no processo de construção de instituições bilíngues.

Elas problematizam o fato de que, em muitas das escolas, a motivação inicial para a implementação da EB surge de interesses mercadológicos, frequentemente associados a uma visão instrumental da língua inglesa voltada principalmente para a empregabilidade e o mercado de trabalho. No entanto, algumas experiências vêm ressignificando essa perspectiva, promovendo uma abordagem que busca a formação integral dos estudantes, com um foco mais crítico e intercultural.

Entre os principais desafios enfrentados pelas escolas bilíngues públicas, as autoras destacam a formação contínua de professores, o processo de alfabetização em duas línguas, a falta de investimentos, a escassez de professores com as competências necessárias para o contexto bilíngue, a sensação de isolamento e a ausência de recursos didáticos adequados (p. 236). Para El Kadri, Megale e Passoni (2024), esses desafios evidenciam a urgência de políticas públicas que ofereçam suporte financeiro, recursos humanos e oportunidades de formação continuada para os docentes. No que diz respeito à formação de professores, as autoras reiteram a importância da parceria entre escolas e universidades, destacando que o acesso a uma formação específica para a EB ainda é historicamente limitado a instituições privadas ou iniciativas buscadas individualmente por professores. Contudo, elas apontam o crescimento de movimentos que buscam ressignificar as licenciaturas para atender às demandas da EB. Além disso, os estágios em escolas bilíngues têm se mostrado uma oportunidade valiosa para que os futuros professores vivenciem práticas pedagógicas nesse contexto, enriquecendo sua formação inicial.

Ao voltarmos um olhar com as lentes da TAHC, podemos evidenciar representações referentes a diversos elementos constituintes dessa atividade. As contribuições dos autores participantes da obra parecem reiterar os apontamentos das teses e dissertações analisadas.

Quanto ao *objeto* da atividade, podemos perceber um movimento transitório de sua transformação, expresso nas motivações das escolas. Se por um momento, várias das escolas relatam que os projetos de implementação se relacionam principalmente a uma visão de associação da educação bilíngue, vinculada a língua inglesa, como associada ao mercado de trabalho e ascensão social dos participantes (Fonseca et al, 2024; Schiller, Vichinieski e Behringer; 2024; Capelin, Perazoli e Denardi, 2024; Mendes et al, 2024), por muitas vezes também os relatos associam a língua inglesa como uma questão de justiça social, que garante “acesso” a novas formas de expressão e possibilidade de atuação no mundo em uma perspectiva mais progressista. Essas representações caracterizam esse objeto de duas facetas para a educação bilíngue pública: aprender inglês para trabalhar e estudar e; ampliar o repertório linguístico para agir no mundo (El Kadri et al., 2024; Fistarol; Heinzle, 2024; Fonseca et al., 2024; Melo et al., 2024; Schiller, Vichinieski. Behringer, 2024).

É primordial reconhecer que esse embate de discursos é natural na transformação de atividades. Na perspectiva da TAHC, a aprendizagem se dá de forma interacional e dialética - ou seja, a multiplicidade de vozes que negociam novos significados e agem na elaboração de ações em direção a manutenção ou transformação da atividade. Nesse sentido, é importante notar a presença das Universidades (Fistarol e Heinzle, 2024; El kadri *et al*, 2024; Melo *et al.*, 2024; Welp *et al.*, 2024, El Kadri *et al*, 2024. Mendes *et al.*, 2024) na implementação de escolas bilíngues ao redor do Brasil. Creio que seja um fator essencial na ressignificação do objeto, em detrimento de uma função utilitarista dá na EB. Esse constate é nítido ao comparar as primeiras experiências de implementações das escolas com as mais recentes.

Com isso em mente podemos observar duas lacunas de pesquisa em relação a EB em escolas públicas. A primeira delas é investigar, a longo prazo, os efeitos da EB na vida dessas crianças e de que maneiras o desenvolvimento linguístico/ampliação de repertório cultural em práticas translíngues (Fistarol;Heinzle, 2024; Fonseca *et al*, 2024; Schiller, Vichinieski e Behringer, 2024; Melo *et al.*, 2024) inclusivas pode influenciar na formação desses cidadãos, bem como servir de modo ao combate de desigualdades. Independentemente da percepção quanto a função da EBP, essa é uma questão a ser investigada nas próximas décadas.

Em segundo lugar, uma outra lacuna é de que maneiras os discursos acadêmicos se materializam na práxis⁴⁵ pedagógica nas escolas bilíngues. É necessário compreender de que formas a retórica reforçada por pesquisadores, de maneira a agir contra discursivamente a uma visão monoglóssica e monocultural na EB e da língua inglesa impacta nas práticas de EB – tanto em contextos públicos quanto privados.

Isso levanta diversas questões: como por exemplo – de que maneiras os discursos trazidos nessas propostas podem gerar conflitos com a comunidade da atividade? De que maneiras as regras do contexto e diretrizes curriculares permitem essa transformação da prática? De que maneiras essas perspectivas críticas desafiam e transformam as identidades profissionais docentes? Esta tese pretende contribuir em direção ao entendimento de algumas dessas questões em uma atividade situada, mas não esgota as

⁴⁵ Compreendo práxis assim como proposto por Freire (1987) que concebe a reflexão e a ação como categorias não dicotômicas. Entendo que o contato teórico na formação de professores deve se dar por uma práxis agentiva centrada nas necessidades e experiências de professoras e professores, de forma reflexiva e ancorada nos saberes historicamente construídos.

possibilidades investigativas em direção a essa relação entre sujeitos-regras-comunidades em conflito em direção a um objeto em demais contextos. Essa compreensão pode ter impactos na formação inicial de professores, bem como no entendimento de gestores sobre esses desafios.

Nesse sentido, quantos *sujeitos e a comunidade*, acreditamos que os professores são atores sociais no centro da atividade com potencial transformativo. Conforme mencionado ao longo da obra escrita majoritariamente em parceria com professores atuantes na EBP, existe um forte vínculo afetivo dos professores quanto aos seus papéis de agentes de mudança social na vida de seus alunos (Fonseca et al, 2024; Costa, Haddad, Melo, Pizzol, 2024; Schiller, Vichinieski e Behringer; 2024). Ao observar os relatos, podemos observar que os diferentes autores reiteram um esperar quanto EBP de modo a propiciar novas aprendizagens e oportunidades a seus alunos e de forma geral, aos contextos periféricos onde as escolas são situadas. Esse sentimento afetivo se materializa em uma volição na participação de formações, bem como no estabelecimento voluntários de práticas de formação continuada colaborativa autogerida e conduzida pelos pares mais experientes (Fonseca et al, 2024; Almeida, 2024)

Não obstante, perdura o desafio historicamente construído em relação a formação de professores para a atuação na EBP. Vários autores relatam que existe uma dificuldade em encontrar profissionais capacitados a atuar na EB sejam eles professores habilitados em línguas de prestígio ou professores dos demais componentes curriculares com proficiência linguística comprovada nas línguas de prestígio (Costa, Haddad, Melo, Pizzol, 2024; Almeida, 2024; Fonseca et al, 2024; El Kadri et al, 2024). Além disso, os currículos de licenciatura em Letras (português, inglês, espanhol, japonês, dentre outras) geralmente não abarcam a alfabetização, embora haja um movimento em direção a educação linguística na infância ganhando espaço nos cursos de graduação. (Tonelli, 2024). Assim, a alfabetização em duas línguas se torna uma lacuna formativa premente em relação a implementação de escolas bilíngues (Melo *et al.*, 2024; El Kadri *et al.*, 2024).

Em relação aos alunos, conforme apontado anteriormente, existe uma lacuna nas pesquisas em relação aos impactos da EBP ao longo prazo, bem como a percepção dos alunos quanto a sua inserção nessa modalidade de ensino. Por exemplo, Capelin, Perazoli, Denardi (2024) relatam um certo estranhamento dos alunos ao uso de língua adicional no ambiente escolar. Assim, o possível espaço para investigação é quanto ao relacionamento

entre professor-aluno em práticas translíngues e afetividade como forma de mediação nesse contexto. Devido à falta de outras pesquisas, não podemos afirmar qual é a percepção dos alunos quanto ao objeto da atividade, nem a sua relação quanto a apropriação dos instrumentos (línguagens, por exemplo), ou quanto as regras que definem o uso de língua adicional.

Ademais, os gestores escolares (diretoras, coordenadoras) são atores sociais que medeiam essa atividade. Dentre os desafios, destacam-se a transformação da escola em um ambiente imersivo em língua adicional (El Kadri et al, 2024; Fonseca, *et al.*; 2024; Schiller, Vichinieski e Behringer; 2024) bem como a elaboração de currículos integrados (Schiller, Vichinieski e Behringer, 2024). Dentre as boas práticas de gestão, destacam-se essa elaboração curricular, bem como a participação em formações no âmbito da especialidade da EB, bem como no propiciamento de espaços formativos para os docentes, incluindo o desenvolvimento linguístico do corpo docente e técnico da escola (Capelin, Perazoli e Denardi, 2024; Fonseca *et al.*, 2024; El Kadri 2024) e estabelecem práticas de co-ensino (Fonseca, *et. al*, 2024; Capelin, Perazoli, Denardi, 2024) Também se destaca o papel da gestão escolar no contato com as famílias, explorando as suas percepções e expectativas quanto a EB pública. (Melo et al, 2024; El Kadri et al, 2024).

Também podemos incluir nessa *comunidade* a participação da universidade em direção a transformação da atividade de EBP. Podemos observar que as primeiras implementações das escolas bilíngues públicas enfrentaram desafios como a falta de integração entre currículo e línguas adicionais, sendo limitadas a uma extensão da carga-horária de língua inglesa (Costa, Haddad, Melo, Pizzol, 2024). O caso nas escolas do Rio de Janeiro, mediada por uma empresa de ensino de línguas pode servir como um exemplo de que a implementação de escolas bilíngues públicas se diferente grandemente das soluções bilíngues do setor privado. Almeida *et al.* (2024) também relatam um sentimento de abandono quanto a instituição que serviu de apoio a implementação da escola.

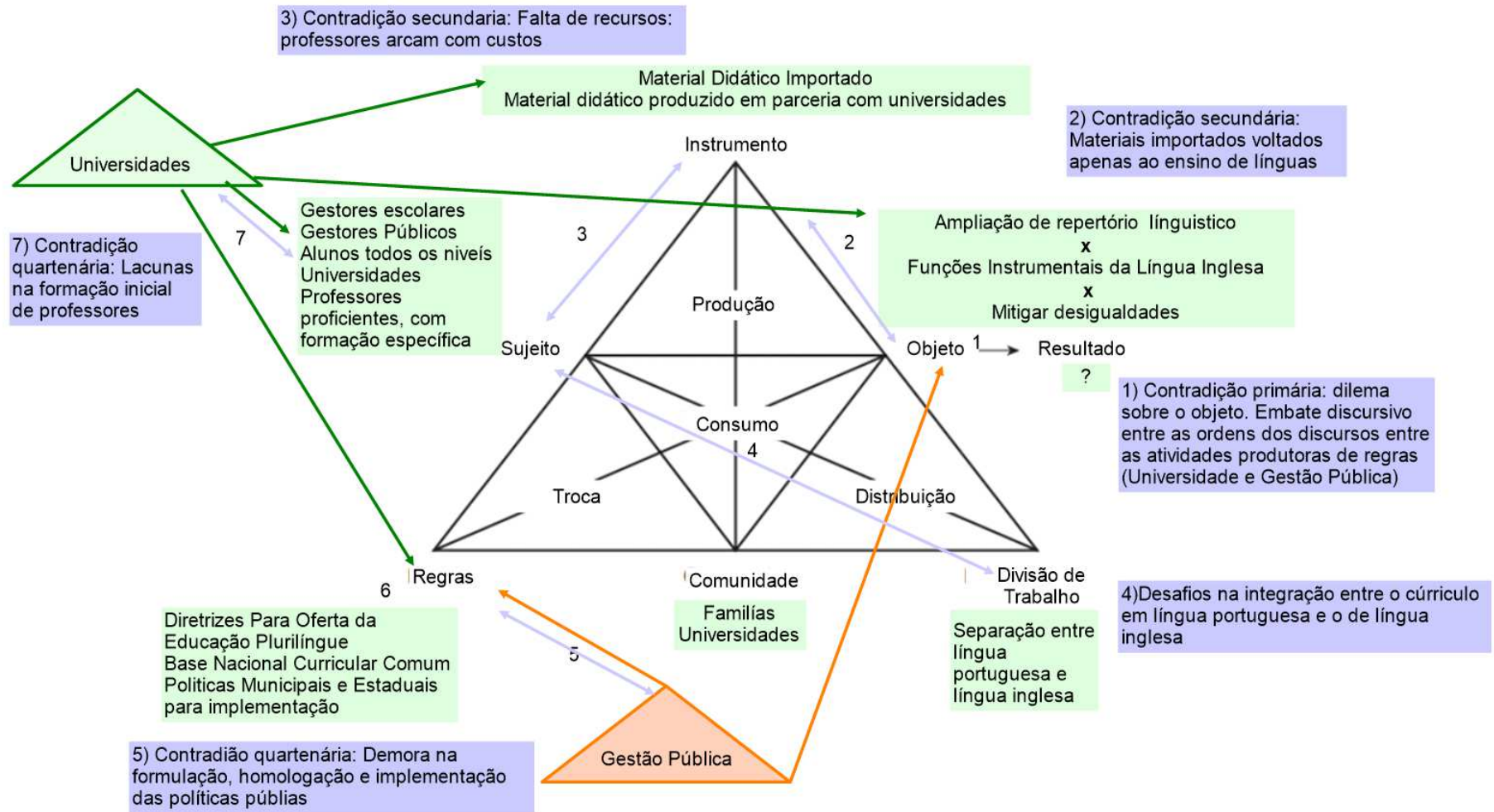
Por outro lado, podemos observar nas iniciativas mais recentes uma influência e possibilidades criadas pelo envolvimento de pesquisadores especialistas na área para a implementação das escolas (Fistarol;Heinzle, 2024; El kadri et al, 2024, Melo *et al.*, 2024; Welp *et al.*, 2024, El Kadri et al, 2024. Mendes *et al.*, 2024). Esse diálogo entre a escola e a universidade é primordial para a ressignificação do objeto, bem como no envolvimento de professores em práticas de pesquisa situadas na escola e para a escola (El Kadri, *et. al*, 2024).

Em relação as *regras*, podemos perceber um movimento em direção a uma nova conjuntura: enquanto a atividade é historicamente marcada por uma falta de regulamentação que gerava uma incerteza quanto aos requerimentos aos profissionais, geralmente empregados pela proficiência linguística; bem como as características do que é fazer EB – sendo comumente associada por contextos com carga-horária estendida. Com a divulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue, cria-se uma exigência legal em consonância com a LDB (considerada problemática por Chediak, 2011) Além disso, reitera-se a Base Nacional Curricular Comum como norteadora de conteúdos – em detrimento do uso de currículos importados.

Contudo, a implementação de escolas de EB gera uma demanda por criação de políticas e leis, que conforme apontadas por Almeida (2024) podem apresentar desafios burocráticos e demorados para a implementação de novas iniciativas, que englobam a seleção de profissionais, criação de currículos integrados, leis para a remuneração dos profissionais, bem como institucionalização de programas de formação continuada (Capelin, Perazoli e Denardi, 2024; El Kadri et al, 2024; Melo *et al.*, 2024). Podemos observar boas práticas na elaboração dessas regras principalmente quando a atividade de gestão pública mantém uma postura dialógica com especialistas na criação desse conjunto de regras (Fistarol e Heinzle, 2024; El Kadri *et al.*, 2024; Melo *et al.*, 2024; Welp *et al.*, 2024, El Kadri et al, 2024. Mendes *et al.*, 2024).

Embora as justificativas de gestores públicos ainda sejam consideradas problemáticas por estarem centradas em uma visão instrumentalista das línguas, e as regras possam não abranger aspectos fundamentais dentro de uma perspectiva crítica de educação bilíngue (Welp *et al.*, 2024), é preciso reconhecer que o avanço da discussão tem sido considerável e, principalmente, positivo, especialmente quando em contato com especialistas da área.

Figura 8 - Modelo protótipo da atividade de EB pública no Brasil



Fonte: o autor, com base nos trabalhos revisados (El Kadri; Megale; Passoni, 2023; Fonseca, 2018; Rocha, 2018)

3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores pode ser concebida como o processo que implica o desenvolvimento de conhecimentos teóricos, práticos, experienciais e transformativos. A discussão sobre o que é “se tornar” professor está imbricada fortemente em aspectos socio-historicamente situados e inclui especificidades relacionadas às diversas áreas do conhecimento, às diferentes habilidades esperadas para o exercício da função, às especificidades contextuais das instituições de ensino bem como os parâmetros legais para atuação profissional, aspectos relacionais e, também, uma formação política, crítica e epistemológica sobre a função social que exerce (Almeida; Biajone, 2007; Johnson, 2009; Nóvoa, 2009; Tardif, 2002).

A formação de professores pode compreender a formação inicial ou continuada, as especialidades dos diferentes níveis de ensino, representações de professores, métodos de ensino, programas de formação, contextos de ensino, materiais didáticos, dentre outros (André *et al.*, 1999). No entanto, André *et al.* (1999) apontam que as pesquisas no campo de formação de professores apresentam uma tendência em tratar isoladamente as diferentes disciplinas. Chimentão (2014, p.35-36) traça um histórico das problemáticas enfrentadas em iniciativas de formação continuada e de políticas públicas. A autora aponta diversas problemáticas identificadas na literatura especializada e atribui algumas razões de sua considerada ineficácia:

descontinuidade da formação; perspectiva fragmentada entre teoria e prática; ênfase excessiva em aspectos normativos (divulgação de políticas educativas); falta de projetos coletivos e/ou institucionais; resistência dos professores a aceitarem e darem credibilidade a propostas idealizadas por pessoas que, geralmente, estão distantes da realidade escolar; visão de formação como obrigação; realização dos programas fora do local e do horário de trabalho; pessimismo generalizado por parte dos professores face às reformas escolares, dado o confronto professores/sistema em prol de salários justos e condições de trabalho satisfatórias; entre outros.

Existem vários discursos que permeiam as iniciativas de formação de professores, tanto em universidades, políticas públicas e instituições de ensino. Porto (2000) reforça que as concepções de formação continuada podem ser divididas entre as concepções “estruturantes”, caracterizadas por uma racionalidade técnica e desenvolvimento de

habilidades pré-definidas, e as “interativo-construtivistas”, que concebem práticas “dialéticas, reflexivas, críticas, investigativas” e situadas com base nas necessidades dos sujeitos a quais se destinam (p. 13). Borges, Aquino e Puentes (2011) traçam um histórico da formação de professores no Brasil e apontam contradições historicamente acumuladas nesse campo. Os autores destacam a forte influência das tendências mundiais neoliberais na constituição do espaço escolar, e que propostas de inovação acabam esbarrando em percepções tradicionais e interesses econômicos.

Diniz-Pereira (2014) ressalta que o modelo “estruturante”, chamado de racionalidade técnica pelo autor, tem sua gênese com uma visão epistemológica positivista a qual é caracterizada por uma instrumentalização teórica, com uma expectativa de que a profissão docente se limita ao seu aspecto técnico. Práticas formativas nesse modelo são caracterizadas por modelos instrucionais e comportamentais, exposições teóricas e, geralmente, exploram pouco os aspectos práticos.

Em oposição, o Diniz-Pereira (2014) discute o modelo de racionalidade prática - que considera também as variáveis circunstanciais do ensino - o que não permite uma sistematização técnica da prática docente. Nesse sentido, um modelo de racionalidade prática concebe o papel do professor como um profissional reflexivo e responsivo. Assim, esse modelo de formação não compreende apenas um conjunto de ferramentas, mas são guiados pela participação em processos educativos, informados pela experiência e aprendizagem e de suas próprias concepções de práticas bem-sucedidas e ideais educativos. E assim, os professores “examina[m] sua prática pedagógica cotidiana, a qual por sua vez não está limitada ao chão da escola” (Diniz-Pereira, 2014, p. 38). As práticas formativas sugeridas modelo compreendem na definição curricular por parte de professores, em modelos de tentativa e erro e na pesquisa-ação.

Adicionalmente, Diniz-Pereira (2014) discute o modelo de racionalidade crítica - que implica a consideração de contextos sócio-históricos e projeta uma visão das consequências esperadas de nossas ações. Assim, nesse modelo há uma ênfase na pesquisa educacional como análise crítica e transformação de contextos educacionais, e uma explicitação dos valores educacionais e estruturas sociais envolvidas no processo. Nesse modelo, práticas formativas se baseiam no questionamento e investigação de tais estruturas e objetivos, como um compromisso com a justiça social, espaço para ativismo político e construção de possibilidades, e a interpretação de desigualdades. De forma

similar, ao se debruçar sobre as diferentes concepções de formação docente, Virgínio (2009), propõe uma visão humanista, concebendo a formação docente como um

espaço institucional, individual e coletivo onde o docente não tem receitas de como fazer ao assumir esta postura pedagógico-formativa, busca encontrar o modo de fazer, refazer, desfazer, objetivando sempre a construção do conhecimento seu e do seu aluno; instigando entre eles o questionamento, o desafio, a argumentação, a crítica, a autocrítica, a inovação e despojando-o ao novo. (p. 149)

Figueiredo (2018, p. 63) observa que as políticas educacionais frequentemente responsabilizam os professores pelos problemas e soluções da educação. Essa visão é dividida em duas categorias principais: “gerencialismo docente” e “protagonismo docente”. Figueiredo (2018) nomeia estes modelos como os de discursos de gerencialismo docente se refere a características de uma atribuição de responsabilidade a professores sobre os resultados da educação, e provém que melhorias nos processos de educação podem ser fomentadas por uma tecnização de professores centrada em implementação de novas prescrições curriculares e políticas públicas. Figueiredo (2018) aponta que esses mecanismos de ordem mercadológica são reducionistas em relação a profissão docente, e isso “impede a participação ativa e consciente do professor nos processos de concepção do seu trabalho e da sua formação” (p. 67), concebendo professores como meros “executor[es] de prescrições externas, controlado por regulações, despolitizado e subjetivado por mecanismos de padronização e controle” (p. 67).

Por um outro lado, para Figueiredo (2018) os discursos de protagonismo docente são caracterizados em contraposição a este gerencialismo docente, e enfatizam a valorização do trabalho docente e a sua autonomia - e em contrapartida, politizada e conscientemente. Dentre as demandas contidas nesse discurso, Figueiredo aponta a “reflexão crítica, prática docente orientadas para as necessidades do ensino e da educação, a prática como referência de formação, e a formação como um espaço de reflexão crítica” (p.67).

Figueiredo (2018) sugere um embate entre os discursos de gerencialismo e protagonismo, visto que as políticas públicas de formação normalmente surgem em torno de demandas capitalistas que visam uma hegemonia no que é esperado do perfil do professor e uma idealização de qualidade da educação. Segundo a autora, ambos discursos

e práticas acabam por se centrar em uma idealização de identidades e práticas docentes. A autora defende um viés epistemológico que o trabalho docente se constitui na tomada de decisões razoáveis, fruto de processos individuais e coletivos de significação, e assim, “defende-se a produtividade da diferença, do conflito, do dissenso, pois, a partir deles, podem emergir novos jogos de linguagem, alternativas na significação do que temos entendido por escola” (Figueiredo, 2018, p. 71).

Como apontado por Chimentão (2014), práticas dialógicas, centradas na escola e posicionando professores como criadores de conhecimento podem ser uma alternativa a formação continuada de professores. Diversos trabalhos apontar as possibilidades de de resignificação em uma virada sociocultural para formação de professores (El Kadri, 2014; Mateus, 2005, Sousa, 2020). Dada a problematização da formação continuada de professores no Brasil, este trabalho assume um compromisso dialógico na parceria universidade e escola no que tange a formação continuada não apenas *de* professores, mas uma *transformação com* professores. Corroboramos, portanto, com as perspectivas apontadas por Figueiredo (2018), Diniz-Pereira (2014) e Virginio (2009) - em não concebemos a formação continuada de professores como um momento de transmissão de técnicas ou uma reciclagem de conteúdo acadêmicas, mas sim uma perspectiva sócio-histórico-cultural (Vygotsky, 1984; Johnson, 2006)

De modo a continuar a discussão, trazemos uma visão sociocultural de aprendizagem e estabelecemos um diálogo com a pedagogia de Paulo Freire acerca do papel da escola e de transformação social e suas reflexões sobre o papel de educadores como atores sociais envolvidos nesse processo. Em seguida, discutiremos o conceito de decolonialidade em relação a formação de professores. Por fim, exploramos as possibilidades de práticas dialógicas engajadas na formação de professores.

Vygotsky (1984) se pauta no materialismo dialético em suas teorias psicológicas para investigar os processos de desenvolvimento, buscando compreendê-los como inseridos em processos sócio-histórico-culturais em constante mudança. Em crítica às concepções comportamentalistas, Vygotsky (1984) problematiza processos de aprendizagem baseados em estímulo-resposta, e conceitualiza o papel de ferramentas mediadoras, como a linguagem e a cultura que agem de forma a moldar o comportamento. Em outras palavras, Vygotsky concebe o desenvolvimento como o processo de mudança de comportamento, influenciado não só por fatores biológicos, mas também por fatores

ambientais, incluindo aspectos socioculturais - tais como as ferramentas e signos, artefatos culturais, linguagem e a instrução.

Na mesma perspectiva, Engeström (2009, p. 58) problematiza uma concepção comportamentalista de aprendizado, apontando que as formas mais significativas de aprendizado com constituídas de conhecimentos “não estáveis, e nem compreendidos com antecedência” (tradução minha). Assim, a teoria sociocultural busca compreender os processos de desenvolvimento tendo em consideração as práticas sociais nas quais os atores sociais participam coletivamente, e como elas são internalizadas e apropriadas por indivíduos. Dessa forma, a aprendizagem não é uma “apropriação direta de conhecimentos e habilidades do mundo ao indivíduo, mas um processo progressivo no qual o indivíduo e a atividade se transformam” (Johnson, 2006, p. 237-238).

Na perspectiva histórico-cultural da atividade, Engeström e Sannino (2020) tecem uma autocrítica a terceira geração da teoria histórico-cultural da atividade, reconhecendo a natureza fluída e mutável de instituições - bem como a dificuldade em criar terceiros-espacos para os diferentes interessados de maneira estável e constante. Assim, os autores apontam que um dos desafios em pesquisas de intervenção é a transformação radical dos *objetos* de uma atividade, apontando que questões de injustiça social causadas pelo capitalismo global clamam uma revisão das maneiras que as atividades são organizadas.

De modo a ocupar essa lacuna apontada por Engeström e Sannino (2020), coadunamos com o pensamento de Paulo Freire (1987) em relação a uma pedagogia de indignação de uma lógica opressora e dominação. Em uma perspectiva Freiriana, nega-se uma visão bancária para a formação de professores como meros reprodutores de técnicas, mas, almeja-se a formação de profissionais comprometidos com uma educação libertadora e humanista. Uma formação crítica, então, centra-se no desenvolvimento de uma crítica sobre as estruturas sociais e culturais que permeiam o fazer docente - promovendo uma conscientização sobre o seu papel na sociedade e ansiando que educadores se emancipem e busquem meios de agir sobre a sua realidade.

Liberali (2020) argumenta que tempos desafiadores requerem transformação e devemos agir criativamente para criar o “inédito viável”⁴⁶ (Freire, 2002). Liberali (2020)

46 Freire (1987) conceitualiza situações-limite como fronteiras historicamente construídas a serem cruzadas de modo a “ser mais” - e que precisam ser percebidas de modo a planejar ações para superá-las (ou, atos-limite) em rumo a uma transformação da realidade possível dentre os limites conhecimentos - o inédito-viável.

defende a “colaboração crítica” (p. 17) e que a comunidade escolar deve estar envolvida no processo de tomada de decisões - e que a inovação deve vir desse diálogo. Portanto, a escola deve apoiar esses espaços dialógicos, onde todos os envolvidos discutem possibilidades e limitações para lidar com a situação. Por sua vez, Kennedy (2013) discute mudanças em um “modelo ecológico”, que compreende políticas públicas e implementações com orientação local, que envolve sistemas de descentralização e criação de pontes de contato para diálogo contínuo e transformação, e acrescenta que deve haver um entendimento de que as mudanças são complexas e imprevisíveis e envolvem a promoção de “aprendizagem contínua da equipe, comprometimento, compreensão compartilhada dos processos e aprendizagem da equipe” (p. 20). Em suma, ambos os autores defendem mudanças colaborativas, engajadas, dialógicas e transformadoras em escolas e na formação de professores

Deste modo, a formação de professores pode se beneficiar de um posicionamento de professores como agentes de mudança, capazes de mediar e agir em seus contextos de vida real em um conhecimento postura orientada, eticamente orientada e dialógica. Trabalhos nessa linha ressaltam as possibilidades transformativas por meio de propostas colaborativas. Souza (2013) constatou que as aberturas para o diálogo e a troca promovem o “aprender uns com os outros” (Souza, 2013, p. 96) e são uma alternativa para a cocriação de conhecimento. Outros estudos reconheceram que fomenta o comprometimento (Mateus, 2013), a responsabilidade e o sentimento de autoeficácia em contextos educacionais (El Kadri, 2020).

Tendo em mente essa “colonialidade do conhecimento” (Lander, 2005 apud. Borelli *et al.*, 2020), e a relação assimétrica entre professores de formação inicial e formadores de professores é um bom ponto de partida para abordar a dicotomia entre retórica e práxis. Vários autores (Herr; Anderson, 2008; El Kadri Et Al, 2017; Rabin, 2020; El Kadri, 2020) têm discutido possibilidades de lidar com essa questão nos programas de formação de professores, bem como suas implicações. Em suma, esses estudos convergem na ideia de que o diálogo, principalmente quando surgem contradições, é uma mola propulsora (Engeström, 2015) para a transformação (ou nos termos de TAHC, aprendizagem expansiva) na formação de professores. Abordagens para formação de professores podem se beneficiar de práticas dialógicas e como “somente com a participação se aprende a participar de formas novas e produtivas” (El Kadri, 2017, p. 678). É necessário desenvolver (ou mesmo co-desenvolver) currículos

que posicionem o professor-aprendiz como ativo em seu próprio desenvolvimento e responsável por seu próprio crescimento, mas também desenvolver estratégias que promovam a reconfiguração e a distribuição do poder.

Nessa perspectiva, pode ser contraprodutivo conceber a formação continuada de professores como separada das práticas sociais de ensino no quais estes participam. De forma similar a uma perspectiva de interculturalidade crítica (Candau, 2008; Walsh, 2008), é necessário reconhecer os fatores sociais, políticos e culturais dos professores de modo a articular mediações nesse contexto. Precisamos reconhecer também as intencionalidades pedagógicas de professores para qual os processos de ensino/aprendizagem. Bartolomé (2004, p. 98) defende que a formação de professores deve buscar também uma “clareza ideológica” e abordar as crenças, valores e ideologias subjacentes às práticas docentes de modo a alinhar suas práticas pedagógicas de maneira consciente no enfrentamento de desigualdades em suas salas de aula.

Diante desses posicionamentos, diversos autores concebem a formação de professores por lentes decoloniais de modo a informar práticas de formação de professores (Borelli *et al.*, 2018; El Kadri *et al.*, 2022; Hibarín; Silva, 2022). Precisamos reconhecer as raízes históricas e culturais - fortemente impulsionadas por uma mercantilização da educação, que moldam os objetivos e estruturas escolares e a formação de professores. Assim, a formação com professores emerge como ato de resistência a essa lógica da padronização e desconsideração por subjetividades docente, bem como o papel de sua coletividade na construção de uma educação em prol de uma sociedade justa e igualitária.

Assim, com licença a palavra, reflito sobre o meu papel de *formar-me formador* a luz das contribuições do exposto até aqui. Assim, me vejo em uma posição de desaprender e reaprender (Mignolo, 2008) a fazer os tipos de formação dos quais estou habituado na minha carreira em institutos de idiomas e eventos profissionais. É um esforço me desaprender do conhecimento teórico do qual me aproprio, bem como a produzir conhecimento conjuntamente a professores da educação bilíngue na educação infantil e fundamental - contextual da qual meu conhecimento é estritamente teórico. Assim, nesse trabalho essa ecologia dos saberes⁴⁷ e a abertura de espaços para que eu me

⁴⁷ A "ecologia de saberes" propõe que o conhecimento é plural e interdependente, onde diferentes saberes se complementam (Santos, 2008). Na formação de professores, interpreto que isso implica valorizar a diversidade de saberes presentes nas escolas (teóricos, experienciais, emocionais) e integrar diferentes perspectivas (ente os professores, formadores, alunos, comunidade em torno da escola).

forme formador, enquanto as professoras projetam inéditos viáveis em sua práxis pedagógica.

Como mencionado por Borelli (2020, p. 302), "professores em formação estão muitas vezes em uma posição marginalizada em ambientes de formação de professores de línguas, subservientes ao conhecimento legitimado dos professores universitários e "acadêmicos teóricos", que caracterizam como uma "situação assimétrica". Assim, é necessário buscar inspirações de que maneiras a retórica exposta até então possa ser sistematizada de modo a desestabilizar as estruturas de poder, bem como mediar processos de conscientização.

Vários autores (Herr; Anderson, 2008; El Kadri *et al.*, 2017; Rabin, 2020; El Kadri, 2020) têm discutido possibilidades de lidar com essa questão nos programas de formação de professores, bem como suas implicações. Em suma, esses estudos convergem na ideia de que o diálogo, principalmente quando surgem contradições, é uma mola propulsora (Engeström, 2015) para a transformação na formação de professores. Cursos de formação podem se beneficiar de práticas dialógicas e como "somente com a participação se aprende a participar de formas novas e produtivas" (EL KADRI, 2017, p. 678). É necessário desenvolver (ou mesmo co-desenvolver) currículos que posicionem o professor-aluno como ativo em seu próprio desenvolvimento e responsável por seu próprio crescimento, mas também desenvolver estratégias que promovam a reconfiguração e a distribuição do poder.

Ao estudar práticas colaborativas, El Kadri *et al.* (2017) propõem uma conceituação mais ampla da teoria Vygostkyana da "zona de desenvolvimento proximal" (ZDP) com base no fato de que as relações sociais permitem que ambas as partes se desenvolvam de "maneira simétrica" também, dado que "o par mais competente "também aprende durante o processo de atuação no ZDP". Não obstante, Mateus (2014) aponta que há necessidade de explorar melhor "se / como as mudanças na forma como os agentes se relacionam em contextos de parceria reconfiguram as relações de poder e desafiam as práticas hegemônicas". Como mencionado no capítulo 1, na perspectiva da TAHC, Engeström (2015) concebe a ZDP como uma constituição coletiva, referindo-se às possibilidades de aprendizagem a partir da participação na atividade e no desenvolvimento de aprendizagens expansivas."

Nessa linha teórica, Liberali (2010, p. 45) propõe

Para que a formação de educadores efetivamente seja responsável por processos de transformações sociais amplos, ela precisa ser pensada em relação aos objetos - desejos - que preenchem necessidades de determinado grupo social e que são alcançados a partir do real engajamento dos sujeitos, no caso, professores, diretores, coordenadores, alunos, pais e funcionários, no processo de desenvolvimento da atividade. O produto desta formação precisa emergir como algo sobre o qual os sujeitos têm consciência em uma forma ideal, intencional, como um objeto de desejo compartilhado. Para que essa transformação seja efetivada, portanto, vontades individuais precisam ser partilhadas para que um desejo compartilhado coloque os envolvidos no centro da atividade como responsáveis, na divisão do trabalho, por, pelo menos, uma parcela do objeto em produção.

Pautando-se nos conceitos da teoria da atividade histórico-cultural, pesquisas brasileiras têm desenvolvido o conceito de “colaboração crítica”, como um possível caminho para mediação entre um confronto entre os saberes teóricos e uma realidade material, caracteriza pela tomada de consciência e negociação de atitudes transformativas. (Liberali, 2004; 2007; Magalhães, 2007).

Liberali (2004) destaca o papel da linguagem na construção da colaboração crítica. A autora argumenta que professores em formação precisam desenvolver também as capacidades de linguagem necessárias para argumentar em prol de mudanças significativas e reflexões acerca das contradições presentes em seus contextos de trabalho. Em sua tese, Ortenzi (2007) observa um conflito de identidades na reconfiguração de uma atividade, apontando que as identidades expressas em desejos e necessidades movem a atividade, moldam o objeto e [...] dão pistas do seu potencial de aprendizagem” (p. 116). Campos (2013) destaca o processo de agência, expresso discursivamente, no seu posicionamento como produtores de conhecimento - e bem como a frustração de ter a sua agência limitada por fatores externos a atividade. El Kadri (2014) evidencia a transformações de identidades na reconfiguração do poder e mudança de representações sobre a prática social de dar aulas na escola pública. Fiori-Souza (2016) e Lacqua (2019) destacam o papel da representação e identificação na formação de conceitos de maneira representativa, e o papel formativo da negociação de sentidos para a aprendizagem expansiva.

Em suma, esse trabalho busca se desprender de concepções alienantes e desvinculadas de contextos reais de ensino (André, et. al, 1999; Chimentão, 2014) para agir na formação de professores. Concebemos essa maneira de agir é justificada em um compromisso com uma aprendizagem emancipatória (Freire,1987) e mais simétrica (El Kadri, et al, 2014) por meio da colaboração crítica (Liberali, 2004; Magalhães, 2004).

Assim, compreendemos a aprendizagem de professores na linha TAHC como um empreendimento local, reflexivo e engajado (Magalhães; Fidalgo, 2019).

3.3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Diante do exposto, esta seção tem por objetivo realizar uma revisão sistemática dos estudos brasileiros sobre a formação de professores em/para contextos de EB. Mais especificamente, identificaremos as oportunidades e os desafios nesse contexto no que se refere a capacitação e vivências docentes.

Justificamos a escolha de realizar um mapeamento de modo a reconhecer as contribuições dos trabalhos realizados em programas de pós-graduação para esse contexto. Uma revisão sistemática permitirá identificar tais lacunas da literatura, sintetizar as considerações traçadas e informar práticas de formação, considerando as especificidades do contexto em foco.

Essa seção está organizada da seguinte maneira: primeiramente, apresentamos os parâmetros utilizados para o mapeamento, e então, apresentamos os trabalhos identificados. Em seguida, apresentamos os resultados organizados por meio de uma categorização indutiva, a saber: a) Perfil dos professores atuantes na educação bilíngue; b) Concepções de professores em relação a EB em práticas de formação inicial e continuada; c) Práticas colaborativas na formação de professores para/na educação bilíngue. Por fim, discuto os resultados desse mapeamento.

Esta revisão sistemática de literatura consiste em trabalhos realizados no âmbito de programas de pós-graduação em universidades brasileiras. As buscas foram realizadas nessas bases eletrônicas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁴⁸. A consulta foi feita entre novembro e dezembro de 2023, empregando as palavras-chave “formação continuada” e “educação bilíngue”. A partir do reconhecimento da limitação do termo “formação continuada”, realizamos uma nova busca de modo a complementar a primeira utilizando o termo “formação de professores”, de modo a incluir demais trabalhos que discutem a

⁴⁸ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

formação docente. Assim, empregamos os mesmos buscadores nas diferentes bases consultadas.

Após a busca, empregamos os seguintes critérios de inclusão para a constituição do corpus desse trabalho: (a) sem critério temporal; (b) trabalhos que investiguem a educação bilíngue de línguas de prestígio⁴⁹; (c) trabalhos que versem sobre a formação de professores como enfoque principal, incluindo no título ou resumo. Como critérios de exclusão, elencamos: (a) trabalhos duplicados de outras bases, (b) não ter enfoque em contextos de línguas de prestígio (c) não trazer a formação de professores como lócus investigativos.

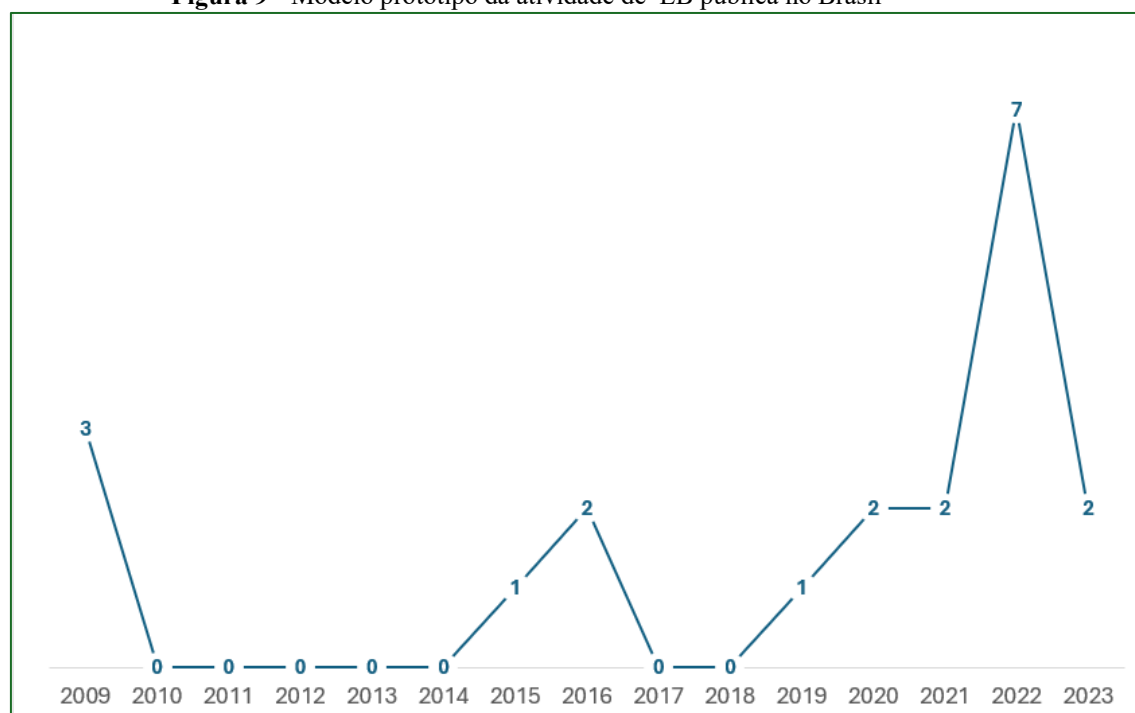
A primeira busca, realizada na BDTD empregando os termos [*“formação continuada” AND “bilíngue”*] resultou em 44 trabalhos encontrados. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, 5 trabalhos foram selecionados. Assim, realizamos uma segunda busca empregando os termos [*“formação de professores” AND “bilíngue”*], resultando em 144 trabalhos. A partir dos critérios de inclusão e exclusão, incluímos mais 9 trabalhos ao corpus desse mapeamento.

A segunda busca, realizada no catálogo da CAPES de Teses e dissertações com os termos [*“formação continuada” AND “bilíngue”*], foram encontrados 31 trabalhos, dos quais apenas 1 foi incluído na seleção. Quando empregados os termos [*“formação de professores” AND “bilíngues”*], 172 trabalhos foram encontrados. Destes trabalhos, 9 cumpriam os critérios de inclusão. Após a exclusão dos trabalhos duplicados, incluímos mais 3 trabalhos no corpus dessa investigação.

As buscas foram repetidas em setembro de 2024, e mais 2 trabalhos foram incluídos de acordo com os critérios estabelecidos. Em janeiro de 2025 nenhum outro trabalho foi adicionado. Acredito que trabalhos defendidos em 2024 possam não ter sido indexados pelas plataformas até o momento de entrega desse trabalho.

Assim, totalizamos 20 trabalhos. Os trabalhos mais antigos datam do ano de 2009 (Meaney, 2009; Wolffowitz-Sanches, 2009). Percebe-se uma tendência recente em relação a esta temática, sendo observado um pico no ano de 2022, conforme o a figura abaixo.⁵⁰

⁴⁹ A maioria dos trabalhos versava sobre a educação bilíngue de surdos, e alguns em relação a línguas indígenas. De modo a aproximar essa investigação da tese, optamos por incluir apenas trabalhos que discutam a educação bilíngue eletiva.

Figura 9 - Modelo protótipo da atividade de EB pública no Brasil

Fonte: Elaboração do autor

A seguir, apresentamos no quadro 7 os autores, títulos do trabalho e o objetivo de cada pesquisa, organizados cronologicamente. Os objetivos foram reproduzidos dos resumos (*abstracts*) de cada trabalho.

Quadro 6 - Trabalhos selecionados para a revisão sistemática que abordam a formação de professores para/na educação bilíngue

Autor/Produção	Título	Objetivo
Meaney (2009) - Dissertação	Argumentação na formação do professor na escola bilíngue	O objetivo desta pesquisa é compreender criticamente como as ações de professoras parcerias, [...] [no] desenvolvimento do currículo e de encaminhamentos didáticos
Wolffowitz-Sanchez (2009) - Dissertação	Formação de professores para a educação infantil bilíngue	objetivo desta pesquisa é investigar como ocorreu a formação de professores para a Educação Infantil Bilíngue com base na produção de espaços criativo-crítico-colaborativos visando ao compartilhamento de significados e à produção de novos sentidos sobre Educação Infantil Bilíngue
Fávaro (2009) - Dissertação	A educação infantil bilíngüe (português/inglês) na cidade de São Paulo e a formação dos profissionais da área: um estudo de caso	Esta pesquisa tem como objetivos principais identificar a realidade atual da educação infantil bilíngüe em 05 escolas da cidade de São Paulo e traçar o perfil de 04 dos profissionais destas escolas
Dutra (2015) - Dissertação	Educação integral, possibilidades e desafios de formação continuada de professores: um estudo de caso em uma escola privada de João Pessoa - PB	analisar a avaliação como ferramenta de formação continuada de professores para o ensino integral a partir do estudo de caso de uma experiência vivenciada em uma escola privada
Franco (2016) - Dissertação	Ser ou não ser bilíngue: os posicionamentos subjetivos de uma professora de inglês diante do outro	O objetivo geral dessa pesquisa é analisar, a partir do campo da linguagem e do gozo e seus discursos, como os diferentes laços sociais entre o sujeito e o Outro fazem advir posições subjetivas distintas, notadamente quanto ao ser sujeito bilíngue.
Bastos (2016) - Dissertação	A aprendizagem do softwareScratch como atividade colaborativa na formação continuada de professores de Inglês	Investigar o desenvolvimento da aprendizagem do software Scratch como atividade colaborativa na formação continuada dos professores de inglês que atuam em uma escola pública municipal bilíngue (português/ Inglês), no Complexo do Alemão, na cidade do Rio de Janeiro.
Clemesha (2019) - Dissertação	Contribuições de uma formação de professores em contexto de educação bilíngue de elite: colaboração crítica, agência e desencapsulação	Objetivo investigar as contribuições de uma formação de professores, com intenção crítico colaborativa, em contexto de escola de educação bilíngue de elite, no Brasil.

Continua

Arré (2020) - Dissertação	Formação continuada de professores: <i>Affordances</i> Sobre o audiovisual como tecnologia facilitadora na aprendizagem de línguas adicionais em escola	verificar, por meio de uma pesquisa-ação que investigou o uso dos recursos audiovisuais, as affordances sobre o emprego desses recursos antes e após um curso de formação continuada
Bersan (2020) - Dissertação	Os projetos de trabalho como formação continuada no programa bilíngue de uma escola do município de juiz de fora	compreender como os professores de Língua Inglesa do Programa Bilíngue de uma escola do município de Juiz de Fora se apropriam da prática do ensino dessa língua, por meio dos projetos de trabalho, como formação continuada.
Camargo (2021) - Dissertação	Os multiletramentos e o contexto de educação bilíngue de línguas de prestígio: um estudo de caso	compreender as principais concepções de Multiletramentos no Brasil, e como eles são trabalhados em contexto de Educação Bilíngue de Línguas de Prestígio.
Costa (2021) Dissertação	Formação de professores em contextos bilíngues no Brasil: um estudo do currículo de docentes em escolas bilíngues na cidade de São Paulo	aborda[r] a formação de professores que atuam no ensino bilíngue na cidade de São Paulo.
Saviolli (2022) - Dissertação	“Abrindo Horizontes”: os saberes docentes e as affordances de uma proposta de formação de professores para educação bilíngue	Compreender quais os saberes necessários para a formação de professores em contextos bi/multilíngues.
Veiga (2022) - Tese	A trajetória bilíngue em uma escola de educação básica: contexto emergente da aprendizagem em língua inglesa	Tem por objetivo geral analisar como se configura o desenvolvimento do programa Systemic Bilingual, no currículo, e como intervém (ou não) na aprendizagem dos estudantes
Santos (2022) - Dissertação	A docência e o ensino bilíngue: desafios e formas de Enfrentamento	visa compreender, segundo ponto de vista de professoras que estão inseridas em contexto escolar bilíngue, como elas têm enfrentado os desafios relacionados às formas de interação e apropriação dos elementos culturais da língua, visando o desenvolvimento da língua materna simultaneamente ao desenvolvimento do inglês.
Moura (2022) - Dissertação	Formar-se para formar: à docência na educação bi/plurilingue de escolha na perspectiva de uma coordenadora pedagógica	mapear as necessidades e dificuldades das professoras que atuam em um programa bilíngue de uma rede de escolas particulares que oferece ensino bilíngue português - inglês no Distrito Federal

Continua

Espírito Santo (2022) - Dissertação	A formação do professor para o ensino bilíngue	Compreender como o processo de aprendizagem de profissionais que ensinam em instituições de ensino bilíngue havia ocorrido, e como esse treinamento influencia sua performance pedagógica (tradução nossa) ⁵¹
Camilo (2022) - Dissertação	A formação continuada de professores dos anos iniciais: uma experiência de prática docente com o uso de <i>stop motion</i> em aulas de ciências e <i>science</i>	O objetivo desta pesquisa foi investigar as contribuições de uma experiência de prática docente para a formação continuada de professores dos anos iniciais, com o uso de <i>stop motion</i> em aulas de Ciências e Science.
Marques (2022) - Dissertação	“Eu também sou (do) bilíngue?” – a coconstrução de identidades de educadores atuantes no planejamento de um currículo bilíngue integrado à luz da teoria sócio-histórico-cultura	Analisar as transformações ocorridas nas identidades dos participantes da pesquisa durante um curso de formação em educação bilíngue com vistas à coconstrução de um currículo bilíngue integrado
Andrade (2023) - Dissertação	O perfil do professor alfabetizador bilíngue: dificuldades e estratégias de alfabetização dentro de uma escola bilíngue do DF	contribuir para o estreitamento de um olhar para o professor alfabetizador bilíngue.
Zaniol (2023) - Dissertação	“Acho que dessa forma a gente consegue fazer”: a formação colaborativa de professores em um programa bilíngue no Ensino Fundamental	investigar as etapas do processo de planejamento colaborativo, aplicação de materiais e reflexão sobre as práticas no contexto de educação bilíngue no ensino fundamental em uma escola privada de Porto Alegre que adota a educação bilíngue.

Fonte: Elaboração do autor

⁵¹ No texto em língua inglesa “the main goal of this research is to understand how the learning process of professionals who teach in bilingual education institutions has taken place and how this training influences their pedagogical performance.”

Dos 20 trabalhos selecionados, a maioria (n = 19) são dissertações de mestrado, enquanto apenas um trabalho é uma tese de doutorado. Dentre os contextos investigados, apenas um trabalho (Bastos, 2016) investiga contextos de educação pública e dois trabalhos investigam projetos de extensão realizados em parceria com universidades (Franco, 2016, Saviolli, 2022). Assim, nos demais trabalhos observa-se uma tendência em realizar investigações em comunidades de prática em contextos de educação bilíngue (Arré, 2020; Bersan, 2020; Camargo, 2021; Clemesha, 2019; Dutra, 2015, Marques, 2022; Meaney, 2009; Camillo, 2022; Wolffowitz-Sanches. 2009; Zaniol, 2023). Além disso, identificamos que dois trabalhos contam com análises documentais de dados fornecidos por escolas (Moura, 2022). Ademais, alguns dos trabalhos realizaram a geração de dados por meio de entrevistas e grupos focais de modo a investigar a formação e concepção de professores em contextos bilíngues (Costa, 2021; Espírito Santo, 2022; Fávaro, 2009; Moura, 2009; Santos, 2022). Também podemos observar uma predominância de trabalhos feitos na região Sudeste do Brasil (9) principalmente em São Paulo (7) e no Rio de Janeiro.

A partir de uma categorização indutiva dos títulos e objetivos, conseguimos identificar categorias temáticas nas propostas: a) Perfil dos professores atuantes na educação bilíngue; b) Concepções de professores em relação a EB em práticas de formação inicial e continuada; c) Práticas colaborativas na formação de professores para/na educação bilíngue.⁵²

3.3.1.1 Perfil dos professores atuantes na educação bilíngue

Foram identificados quatro trabalhos (Andrade, 2023; Costa, 2021; Espírito Santo, 2019; Fávaro, 2009; Moura, 2022) que se concentram em questões relativas à formação inicial de professores atuantes em contextos de educação bilíngue de eletiva,⁵³ destacando também as implicações e demandas de formação continuada. Os trabalhos buscam identificar os percursos formativos, motivações e desafios vivenciados em

52 Alguns trabalhos também buscam investigar questões em relação a estrutura das escolas, práticas consolidadas e modelos de educação bilíngue. No entanto, a estrutura escolar foge do escopo desse trabalho, e sendo assim, discutiremos apenas os aspectos em relação a formação de professores trazidos nos trabalhos.

53 Vários dos outros trabalhos trazem informações sobre a formação inicial das professoras, porém, não foram incluídos nessa seção por não serem o enfoque principal das demais pesquisas.

instituições de EB. De forma geral, os trabalhos parecem indicar uma limitação dos cursos de graduação em formar profissionais de modo a atender a demanda por profissionais qualificados para atuar na EB. É importante mencionar que todos os trabalhos nessa categoria tratam sobre a formação de educadores para a educação infantil, e não discutem os desafios sobre a EB nos níveis fundamentais e médio.

Fávaro (2009) buscou investigar a “realidade das escolas” na cidade de São Paulo, e identifica a exigência das escolas em contratar profissionais com curso de graduação em pedagogia para atuar na educação infantil, visto a regulamentação do ministério de educação (Lei de Diretrizes Básicas - LDB)⁵⁴. No entanto, na realidade, os professores atuantes são graduados em diferentes áreas - inclusive curso que não são licenciaturas como psicologia ou comunicação social (Fávaro, 2009, p. 165). A pesquisa indica que existe uma tendência a contratação de professores baseado no nível de proficiência em língua inglesa (Fávaro, 2009, p. 146) e que a inserção nesse contexto leva profissionais a buscarem uma segunda formação em pedagogia.

A pesquisa também revela que embora a formação continuada seja prevista na LDB (Brasil, 1996, apud Fávaro, 2009, p. 17), o discurso entre a gestão e a percepção de educadores quanto a formação continuada parece ser controversa. Enquanto as escolas alegam que oferecem cursos para o corpo docente, os professores apontam que as reuniões consistem, de forma geral, na discussão sobre suas práticas em reuniões pedagógicas. (p. 149). Nesse sentido, conforme revelado nos dados de Fávaro, percebo um dilema (Engeström; Sannino, 2011) no que é considerado formação continuada: Enquanto gestores parecem compreender que cursos com especialistas e atividades em comunidades de práticas são momentos formação continuada, os professores não compartilham dessa percepção ao avaliar que reuniões pedagógicas não constituem uma prática de formação continuada (Fávaro, 2009, p. 147-149).

Assim, Fávaro (2009) problematiza as incertezas geradas pela falta de documentos norteadores para a EB no Brasil (como por exemplo, a obrigatoriedade da língua nacional não necessariamente excluir outras línguas) bem como uma formação específica para educadores atuarem nesses contextos e a falta de acesso a cursos de especialização na temática.

⁵⁴ O artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional exige a formação em nível de curso superior em curso de licenciatura para o exercício do magistério na educação básica.

Mais recentemente, Espírito Santo (2019) buscou “conhecer e analisar de que maneira ocorre a formação dos educadores que lecionam em instituições de educação bilíngue e como essa formação se reflete em sua prática pedagógica” (p. 14) e obteve resultados similares ao de Fávaro (2009) em relação a formação inicial de professores, e aponta que os profissionais são formados inicialmente em Letras ou Pedagogia. A autora aponta que de forma geral, a formação inicial dos profissionais não abordou aspectos relativos à educação bilíngue⁵⁵ (p. 64). A autora aponta que os professores de língua portuguesa investigados percebem que “os conceitos de educação bilíngue não afet[am] diretamente na sua atuação”, e que os professores de língua inglesa se sentem preparados com base em seu domínio de língua estrangeira (p. 64). A autora interpreta que os professores, apesar de não se sentirem preparados para atuação na EB, poucos buscam cursos de formação continuada - o que a autora interpreta como um “esforço pessoal” (p. 65)

Os participantes da pesquisa de Espírito Santo (2019, p. 61) apontam que dentre suas motivações para a atuação na EB se referem:

as propostas de ensino e metodologia, oportunidades de emprego e o uso de língua inglesa, salários maiores, contato com o idioma estrangeiro desde cedo, possibilidade de lecionar na educação infantil sendo licenciado em Letras.

A autora reflete que contextos de EB geram uma expectativa de maior remuneração devido à alta demanda formativa exigida por esses contextos (proficiência linguística, ensino de línguas e aspectos sobre o desenvolvimento infantil), bem como a motivação de atuação em contextos que permitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas “diferenciadas” (Espírito Santos, 2019, p. 62) - não obstante, menos da metade dos professores investigados buscou uma formação complementar para atuação na educação bilíngue (p. 65). Assim, a autora defende que os cursos de licenciatura se reformulem visando atender a realidade da educação bilíngue, bem como a especialização do corpo docente atuante na pós-graduação de modo a atender os egressos atuantes na EB que retornam à universidade.

55 Não especificado pelos participantes ou na pergunta empregada no questionário. A autora anteriormente cita Megale (2018) e caracteriza a base de conhecimento da educação bilíngue acerca da compreensão dos processos de aquisição de língua, desenvolvimento infantil, integração curricular e interculturalidade (Espírito Santo, 2019, p. 71).

De maneira similar, Costa (2021) busca relacionar a formação inicial com as disciplinas em que os professores atuam. Ao investigar as trajetórias profissionais de professores atuantes na EB em São Paulo, Costa (2021) aponta uma busca de formações complementares em nível de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, bem como o desenvolvimento linguístico. A autora também aponta que vivências fora do Brasil acabam não sendo a realidade da maioria dos profissionais. Possivelmente, essa discordância se deve a reconfiguração histórica da EB no Brasil, e a formalização de exigências mais recentes.

Moura (2022) busca mapear as necessidades e dificuldades das professoras atuantes na educação bilíngue no distrito federal, e nos resultados de sua pesquisa destaca as lacunas da formação inicial. Moura (2022), ao realizar uma pesquisa com as professoras de sua instituição no Distrito Federal, reitera a tendência da formação Inicial em Letras ou Pedagogia, e geralmente a busca por uma segunda formação - e, no entanto, “nenhuma delas possuía qualquer tipo de formação específica para atuação em contexto bilíngue” (Moura, 2022, p. 55). No entanto, a autora aponta que o Parecer 2/2020 (Brasil, 2020), “causou um efeito retroativo em massa de docentes, que buscam por qualificação e estão temerosos por perderem seus empregos” - e defende que as instituições de ensino devem se responsabilizar com a formação continuada de seu corpo docente para atender a nova regulamentação. Dentre os desafios identificados, a autora relata a) falta de tempo (e tempo remunerado) para planejamento de propostas de integração curricular; b) a integração entre professores das diferentes áreas do conhecimento; e c) as concepções de uma formação “monoglóssica e tecnicista” de professores, que têm uma expectativa de formação em relação ao desenvolvimento linguístico para atuação no contexto. Moura interpreta que esses desafios acabam por criar “duas escolas” em uma, havendo uma separação entre os professores “de língua inglesa” do restante da comunidade escolar.

Ao investigar as narrativas de professores, Andrade (2023) identifica que a construção de identidade do professor alfabetizar é influência, no nível consciente e inconsciente, baseando nas memórias como alunos. A autora relata que a trajetória da construção identitária dos professores alfabetizadores bilíngues é marcada por uma constante retomada teórica e entrelaces teóricas advindos das formações em letras em inglês e pedagogia. Andrade (2023) aponta uma lacuna na relação entre as diretrizes curriculares e as licenciaturas existentes, pois ela não abrange as especificidades da educação infantil e interdisciplinariedade, ou os aspectos específicos quanto ao bilinguismo. Quanto as

práticas pedagógicas, os professores parecem estar alinhados a uma concepção atrelada ao método fônico – e por isso, a pesquisadora defende que a formação do professor pedagogo bilingue deve abarcar a fonologia da língua inglesa.

Por fim, Andrade (2023) tece críticas as especializações que têm ganhado espaço no mercado. A autora interpreta que a maioria dos cursos não tem como público-alvo professores pedagogos – se dedicando a uma complementação pedagógica a professores formados em Letras. A autora também observa uma ausência de iniciativas dedicadas a área de pedagogia de modo a contemplar as necessidades formativas da EB – levando profissionais a se especializarem em cursos para área de Linguística e Letras.

3.3.1.2 Concepções de professores em relação a EB em práticas de formação inicial e continuada

A segunda categoria identificada foram os trabalhos que exploram as concepções de professores em relação a temáticas relacionadas a educação bilíngue, expressas em contextos formativos: as temáticas abarcam a concepção de sujeito bilíngue (Franco, 2016), a pedagogia de projetos (Bersan, 2020) os multiletramentos (Camargo, 2021), os saberes necessários para educação bilíngue (Saviolli, 2022), e aspectos culturais (Santos, 2022). As contribuições desses trabalhos permitem compreender, os entendimentos de professores sobre o seu trabalho, bem como identificar as lacunas de modo a propiciar espaços formativos de maneira informada.

Franco (2016) parte de uma perspectiva psicanalítica para analisar a percepção e de uma professora sobre o conceito de bilíngue discutido em um projeto de formação continuada na Universidade Federal de Minas Gerais. A autora identifica que a autoidentificação como sujeito bilíngue é volátil, e depende de vários posicionamentos em relação ao contexto de uso de língua e ao seu nível de proficiência. A autora argumenta que a definição de bilíngue abarca a experiência subjetiva do sujeito entre a divisão entre as línguas e a forma como cada indivíduo lida com essa divisão.

Arré (2019) buscou investigar as percepções de professores atuantes em uma escola bilíngue acerca de recursos audiovisuais no ensino. Para tal, a autora propôs uma intervenção linear (aquela com objetivo pré-definido, Engeström, 2015) que tratava sobre o uso de recursos audiovisuais em atividades de letramento. A autora relata que embora os participantes fizessem uso de recursos, a formação continuada propiciou um

entendimento mais teoricamente informado sobre o uso de multimídia, e as discussões demonstraram enriquecimento do repertório pedagógico dos professores. A autora aponta que práticas de planejamento conjunto poderiam ter enriquecido a proposta de formação.

Bersan (2020) investiga as concepções acerca da pedagogia de projetos em relação a formação continuada com professores de língua inglesa em um programa bilíngue. A autora identifica que a pedagogia de projetos propicia momentos de formação continuada para professores de línguas, que acabam por pesquisar conteúdos disciplinares de modo a auxiliar os alunos na realização de projetos de modo a suprir as necessidades dos alunos. Bersan (2020) aponta que os participantes percebem que a pedagogia de projetos implica no desenvolvimento de material didático personalizado, de modo a integrar língua e conteúdo, e conseqüentemente fomentando a habilidade de desenvolvimento de propostas didáticas.

Camargo (2021) parte de uma relação entre os conceitos de multiletramentos e o objetivos da educação bilíngue, principalmente no que se refere ao uso de tecnologias e ao aspecto da multiculturalidade. A autora investiga a concepção de multiletramentos adotada por uma escola de educação bilíngue, com base nos documentos, reuniões pedagógicas e entrevistas com os professores. A autora identifica as concepções de multiletramentos em aspectos discursivos, em torno de aspectos de “dar aos alunos diferentes perspectivas” (p. 123), a abordagem de “diferenças culturais, sociais e econômicas” (p. 123), a conexão entre o “currículo e a vida real” (p. 124), e o design de experiências de aprendizagem e maneiras de interagir com o mundo (p. 128), bem como a complementariedade de outros conceitos teóricos a teoria de multiletramentos, como a de Atividade Social (Liberali, 2009, apud Camargo, 2021, apud 126). A autora avalia que a escola investigada “aplica efetivamente a pedagogia de multiletramentos” (p. 132), e que esse propicia espaços de reflexão sobre diversidade cultural e mudança social. Embora não dito explicitamente, Camargo (2021) parece considerar a abordagem de multiletramentos como um aspecto fundamental para a formação de professores para a educação bilíngue de línguas de prestígio, de modo a promover práticas comprometidas com a justiça social. A autora aponta a experiência e conhecimento prévio dos docentes investigados como determinantes na promoção de práticas multiletradas na educação bilíngue.

Saviolli (2022) realiza sua investigação por meio da proposta de um curso de extensão oferecido em parceria com diversos pesquisadores da área de educação bilíngue.

O curso ofertado abarcava temáticas como: concepções de bilinguismo e educação bilíngue, contribuição da neurociência para EB, metodologias de ensino, currículo e planejamento, biletamentos, decoloniedade e interculturalidade (Saviolli, 2022, p. 114). A autora investigou a percepção de professores em relação aos saberes necessários para a educação bilíngue, bem como as possibilidades de ação (*affordances*, no texto) criadas pelo contato com novos conhecimentos teórico-práticos.

No que se refere aos saberes docentes, a Savolli (2022) identificou 22 aspectos mencionados por professores em um questionário pré-curso, que compreendem “saberes da formação profissional (conhecimentos teóricos e práticos, formação em nível superior, conhecimento sobre desenvolvimento, referenciais teóricos pertinentes a área de educação); os saberes experienciais (experiência de sala de aula, atitudes professores, manejo de sala); os conhecimento disciplinares (conteúdo programático curricular das disciplinas); saberes curriculares (conhecimento de áreas educacionais associadas a inovação) e por fim saberes bilíngues (língua adicional, língua de nascimento, conhecimentos específicos da educação bi/multilíngue e conhecimento sobre culturas.” (Saviolli, 2022, p. 185). A autora reflete que essa percepção dos saberes necessários permite informar a reformulação e/ou complementação de cursos voltados a formação de professores para contextos bilíngues.

Já a despeito dos propiciamentos gerados pelo contato com o conhecimento teórico-prático acerca da EB, os participantes indicam um potencial transformativo e crítico reflexivo da formação continuada nesse modelo. A análise indica a possibilidade de forjar e ressignificar identidades profissionais por meio do enlace teórico-prático. Saviolli (2022, p. 299) defende que a “formação de professores fique a cargo também das universidades”, de modo a formar professores preparados para atuar de forma crítica e teoricamente informada.

Camillo (2022) investigou “as contribuições de uma experiência de prática docente para a formação continuada de professores dos anos iniciais, com o uso de *stop motion* em aulas de Ciências e *Science*.” (p. 7). A autora propôs uma um planejamento de uma de uma sequência de atividades com o uso da técnica do mesmo baseado nas contribuições das dificuldades apontadas pelos colegas e ministrou oficinas sobre o uso da ferramenta, bem como observou as aulas ministradas pelos colegas. A autora aponta que existe uma dificuldade por parte dos professores em realizar a conexão do conhecimento científico e a roupagem didática a ser dada a eles com recursos digitais.

Camillo (2022) interpreta que a aplicação em sala de aula das ferramentas pode propiciar momentos formativos, devido à construção conjunta de conhecimento entre docentes e alunos.

Por fim, Santos (2022) buscou compreender as formas de superação de desafios na educação bilíngue por parte de docentes atuantes nesse contexto. A pesquisa consiste em uma série de entrevistas com professoras de língua inglesa e de língua portuguesa. Dentre os desafios para a “constituição de uma professora bilíngue, o estudo elenca o estabelecimento de uma relação com a língua inglesa e/ou afastamento do desenvolvimento linguístico. Em relação a prática docente, Santos (2022) aponta uma integração entre as duas línguas de prestígio da instituição, que são vistas como separadas e não planejadas conjuntamente. A autora defende o planejamento de ações no âmbito coletivo para a superação dos desafios identificados.

3.3.1.3 Práticas colaborativas na formação de professores para/na educação bilíngue

A última categoria identificada para essa revisão é a de práticas colaborativas na formação de professores. Vários dos trabalhos partem de uma perspectiva sócio-histórica cultural para delinear os aspectos epistemológicos e metodológicos de seus trabalhos. Assim, os trabalhos destacam, de forma geral, o tipo de intervenção ou proposta colaborativa e os potenciais percebidos dessa natureza de formação.

Meaney (2009) buscou “compreender criticamente como as ações de professores parceiras, em especial a troca de e-mails, que objetivam o desenvolvimento do currículo e de encaminhamentos didáticos” (Meaney, 2009, p. 9). A autora compreende a argumentação presente em práticas de linguagem como um espaço de troca e formação profissional, e por meio da troca de e-mails novos sentidos sobre o ensino de *Science* podem ser criados colaborativamente. A autora coletou os dados proveniente de e-mails de planejamento, visto que as reuniões pedagógicas não despendiam de tempo o suficiente para a elaboração de propostas conjuntas. A autora identifica que dentre as possibilidades criadas pelas trocas de e-mails, como “novos instrumentos de planejamento, registros de observações e de conceitos” foram criadas, bem como a troca de e-mails se tornou um canal de vínculo entre as professoras. A autora também percebeu uma transformação na cultura escolar de colaboração, reconhecimento dos colegas e negociação de condições de trabalho para que pudessem trabalhar conjuntamente em mais ocasiões.

Wolffowitz-Sanchez (2009) investigou “como ocorreu a formação de professores para a educação infantil bilíngue com base na produção de espaços criativo-crítico-colaborativos, visando ao compartilhamento de significados e à produção de novos sentidos sobre a educação infantil bilíngue” (p. 9). Para tal, a autora realizou reuniões com alunas de Letras - Inglês e uma professora assistente de uma escola de educação bilíngue. A autora caracteriza os momentos de discussão e troca de e-mails como espaços de negociação de sentido “e propiciaram situações de conflito essenciais para o desenvolvimento” (Wolffowitz-Sanches, 2009. p. 116). A autora interpreta que a busca por soluções dos conflitos possibilita a tomada de riscos, bem como o planejamento e concretização de ações pedagógicas. A autora identifica as hierarquias e papéis sociais ocupados pelas participantes (alunas-professoras e professora-aluna) como limitantes em um primeiro momento, levando a uma posição periférica nas discussões e tomada de decisões, entretanto, a partir do momento que internalizam as regras e saberes da atividade, puderam ocupar novos papéis e participar de forma mais ativa.

Bastos (2016) investigou o potencial formativo de professores de inglês de uma escola bilíngue pública no Rio de Janeiro, enquanto trabalhavam colaborativamente em um curso voltado a uma ferramenta educacional de programação. Segundo a autora, a prática colaborativa foi capaz de proporcionar uma nova ferramenta de ensino, “gerar conteúdo online, discutir o uso do Scratch, buscar informações online” (p. 112) por meios eletrônicos. Bastos (2016) interpreta que a aprendizagem em grupo propicia a interação entre pares mais experientes, bem como influência na motivação para participação.

Clemesha (2019, p. 18) investigou as “contribuições de uma formação de professores, com intenção crítico-colaborativa”. Em sua intervenção, a autora se pautou na criação de espaços colaborativos de discussão de conceitos científicos relativos à educação bilíngue em uma perspectiva de atividade social (agência, desencapsulação, colaboração crítica, repertório, dentre outros), bem como em reuniões de planejamento conjunto com base nos conceitos discutidos. Por meio de sua análise, Clemesha (2019) destaca um movimento em direção a problematizações sociais situadas no contexto de vivência dos alunos da escola, bem como indícios do desenvolvimento de agência transformativa e relacionado, evidenciada por sinalizações de futuras práticas colaborativas entre as professoras.

Marques (2022) investiga transformações identitárias de profissionais envolvidos na elaboração curricular de uma escola bilíngue. A geração de dados ocorreu

dentro de um contexto de formação continuada que trazia propostas colaborativas de produção de planos pedagógicos integrados. Por meio de suas observações e entrevistas, o autor pode identificar o forjamento de identidades profissionais e as transformações a partir do diálogo teoricamente fundamentado e colaboração-criativa entre pares. O autor destaca a “apropriação de conceitos, fluidez identitária e colaboração, pertencimento e empoderamento” como os principais “catalizadores de processos transformativos” (p. 91)

Zaniol (2023) buscou investigar as características de uma série de planejamentos colaborativos. Para tal, foram gravados os momentos de co-planejamento realizados pela professora pedagoga e professora de língua inglesa durante a hora-atividade de planejamento semanal. A investigação também contou com uma entrevista semiestruturada e notas de campo da pesquisadora.

Na entrevista, a autora identificou que existem divergências quanto as concepções de língua e concepções de educação bilíngue das professoras. Durante as seções de planejamentos, a autora identifica que ela é caracterizada por momentos de reflexão conjunta, alinhamentos e tomada de decisões. As interações se centravam principalmente na adequação as demandas das instituições para o cumprimento do conteúdo.

A autora defende um papel formativo do co-planejamento e reflexão conjunta sobre a prática de modo a promover a formação de professores em uma prática social situada. Zaniol (2023) avalia positivamente o potencial desse modelo de gestão escolar para a integração curricular e aprendizagem do corpo docente.

3.3.1.4 Síntese do mapeamento e oportunidades investigativas

Assim, com base nos trabalhos identificados, podemos traçar algumas oportunidades e desafios em relação à formação inicial e continuada de professores para/em contextos bilíngues. A partir da categorização das contribuições, podemos estabelecer o estado da arte, os desafios e as possibilidades criadas por meio da colaboração como proposta na formação de professores para/em contextos de educação bilíngue.

Em primeiro lugar, já é reconhecida há tempos as lacunas existentes na formação em pedagogia e em Letras para atuação na EB (Fávaro, 2009). Se por um lado, o curso superior em pedagogia não contempla o desenvolvimento linguístico em línguas adicionais de seus egressos, nem aborda os aspectos pedagógicos do ensino de línguas

adicionais, as graduações em Letras podem ser insuficientes no que se refere ao desenvolvimento infantil. Ambas as formações apresentam lacunas em relação às especificidades curriculares da educação bilíngue, assim como discutido por Andrade (2023).

Pretini Jr. *et al.* (2022) acrescentam que muitos dos cursos superiores sequer possibilitam o desenvolvimento teórico em relação às particularidades da EB, como uma abordagem da visão heteroglóssica de linguagem (García, 2009) e conceitos de interculturalidade crítica (Candau, 2008; Walsh, 2010). Essa lacuna está atrelada também a um desenvolvimento de uma “clareza ideológica” (Bartolomé, 2004) em relação à EB que o desenvolvimento ético-político e o questionamento das concepções históricas do campo são essenciais para a consolidação de uma EB crítica, que não se limite aos discursos acadêmicos, mas se reflita nas práticas de sala de aula, independentemente de o contexto ser público ou privado (Megale, 2020),

Megale (2020, p. 24) sintetiza o seu posicionamento sobre as prioridades na formação de professores

ênfase na construção de conhecimentos de ordem teórica, prática e política que lhes possibilitem não apenas a reflexão e a acomodação em relação às demandas presentes em seu contexto de trabalho, mas principalmente a criação de um modelo de sociedade e um estilo existencial que se baseiem nos valores da equidade e da liberdade

Nesse cenário, precisamos reconhecer os avanços recentes no que se refere às políticas públicas (El Kadri; Megale; Passoni, 2023) e a crescente preocupação com a formação de professores. Historicamente, tanto a falta de regulamentação (Costa, 2021; Espírito Santo, 2019; Fávaro, 2009, entre outras) quanto as novas exigências trazidas pelo Parecer 2/2020 (Moura, 2022), são percebidas como problemáticas por professores e gestores, devido à pressão por qualificação profissional para o ingresso e permanência em instituições de EB. e por um lado, a linguística aplicada crítica aponta que as Diretrizes visam especificamente atender o contexto privado, professores desses contextos se preocupam com o investimento de tempo e recursos financeiros para a sua adequação no mercado de trabalho.

Se por um lado parece estar estabelecido que a formação específica da educação bilíngue tem sido historicamente feita pelas próprias instituições privadas de ensino, os trabalhos identificados parecem considerá-la insuficiente, sendo tida limitada ou até mesmo inexistente (Fávaro, 2009), e buscando atender apenas interesses mercadológicos

(Moura, 2022). Outrora, a busca por formação é considerada sendo geralmente busca por uma motivação pessoal de professores visando uma colocação no mercado de trabalho (Costa, 2021), e em outros momentos vista com certa resistência pelos profissionais quando oferecida pela escola (Moura, 2022).

Na prática, El Kadri (2023) argumenta que a nova legislação muda “tudo em nada ao mesmo” (p. 42), e aponta o perigo de cursos de formação que buscam uma formação rápida e sem um compromisso com uma visão crítica. No entanto, a autoria avalia positivamente a exigência da criação de cursos de modo a propiciar um espaço de uma “formação continuada-inicial” para o desenvolvimento de novas subjetividades e criticidade em relação a um contexto historicamente elitizado. O reconhecimento desse dilema é importante de modo a pesquisadores se posicionarem perante o documento (Griggoletti; Fortes, 2022; Megale, et. al. 2022; Liberali, Megale, Vieira, 2022), e buscarem a participação em espaços de tomadas de decisão na criação novas políticas públicas.

Em segundo lugar, a análise das concepções de professores sobre temas vinculados à educação bilíngue proporciona uma compreensão dos entendimentos docentes acerca de seu trabalho, revelando lacunas que podem orientar a criação de espaços formativos fundamentados (Arré, 2019; Bersan, 2020; Franco, 2016; Santos, 2022; Saviolli, 2022). Podemos destacar o papel do conhecimento experiencial em relação a perspectivas teórico-práticas na formulação de novos saberes e práticas para a educação bilíngue, como a de integração curricular, o uso de recursos tecnológicos, desenvolvimento de material didático e desenvolvimento linguístico. Bersan (2020) e Saviolli (2022) percebem que professores(as) indicam reconstruir significados de suas práticas a partir de contato teórico em relação com suas práticas de ensino. Por um outro lado, as aplicações práticas desses conceitos também requerem momentos colaborativa de modo a se consolidarem mais facilmente (Camillo, 2022. Santos, 2022).

Em terceiro lugar, as contribuições das dissertações que abordam práticas colaborativas na educação bilíngue dialogam com os desafios da divisão de trabalho para integração curricular na EB (Chediak, 2011; Cortez, 2008; Fonseca, 2018; Rocha, 2018).

As pesquisas indicam o papel da colaboração no desenvolvimento de novas ferramentas (Bastos, 2016; Meaney, 2009; Wolffwitz-Sanches, 2009) para a mediação da atividade de EB, contemplando os diferentes saberes dos professores e os desafios advindos da prática (Zaniol, 2023) e principalmente do relacionamento traçado entre

teoria e vivências (Clemesha, 2019; Marques, 2022; Zaniol, 2023). Em suma, os trabalhos convergem em defesa de criações ZDPs coletivas, aqui interpretadas como contextos de atividade de aprendizagem expansiva (Engeström, 2015).

Em suma, podemos observar algumas oportunidades para a investigação em relação a formação de professores:

Conforme marcado na seção anterior, a EBP está em crescimento (Resende, 2023) e é caracterizada por particularidades em relação a função social da escola e as motivações para sua implementação (Capelin, Perazoli e Denardi, 2024; El Kadri *et al.*, 2024; Fistarol; Heinzle, 2024; Fonseca *et al.*, 2024; Melo *et al.*, 2024; Mendes *et al.*, 2024; Schiller, Vichinieski; Behringer, 2024). Ademais, dado o contato das universidades na formulação de políticas públicas e implementação de escolas de EB (El Kadri *et al.*, 2024; Welp *et al.*, 2024), em uma perspectiva crítica, faz-se necessário investigar se/de que maneiras os discursos acadêmicos socialmente engajados são materializados e transformam a práxis dessas instituições, principalmente a despeito de políticas públicas orientadas a uma visão instrumental da educação bilíngue.

No próximo capítulo, apresento os aspectos teórico-metodológicos desse trabalho.

4 PRÁXIS DE FORMAÇÃO E INVESTIGAÇÃO COM PROFESSORES

“Estudar algo historicamente significa estudá-lo no processo e mudança [...] pois somente em movimento um corpo mostra o que ele é” (Vygostky, 1930/1978, p. 54, tradução do autor)

No primeiro capítulo desse trabalho, discutimos a Teoria da Atividade Histórico-cultural de Engeström (2015) como fundamento epistemológico e analítico para a investigação de contextos sociais de maneira a reconhecer tensões e contradições que caracterizam Atividades Sociais de modo intencionalmente transformá-las. Propomos também um enlace teórico com a Análise Crítica do Discurso (Chouliaraki; Fairclough, 1999; Fairclough, 2003) de modo a reconhecer o papel da linguagem na forma de que como conjuntura da atividade é percebida pelos participantes da comunidade de prática, bem como as relações de poderes entre eles estão embricadas nas interações – possibilitando ou constringendo a suas transformações.

Em seguida, elencamos as contribuições da produção acadêmica na área relativa à formação de professores, em específico, aqueles atuantes em contextos bi/multilíngues e a seus desafios na esfera educacional pública. Empregamos um viés analítico da TAHC (Engeström, 2015) de modo caracterizar a Educação Bilíngue Pública, bem, como fizemos apontamos orientados a visualização da atividade quanto a formação de professores. Assim, esse capítulo visa primeiramente apresentar as apropriações e conceitos e construtos metodológicos que fundamentam esse trabalho. Em seguida, apresento o contexto investigado e narro as práticas de formação com professores ocorridas durante os anos de 2022 e 2023. Por fim, retomo os objetivos de pesquisa e narro o procedimento de coleta de dados e os aspectos analíticos.

O desenho deste estudo é de natureza qualitativa crítica (Denzin, 2008) e orientação interventiva, do tipo de pesquisa de colaboração crítica (PCCol) (Magalhães, 2004; Magalhães, 2006), empregando também abordagens praxiologias baseadas na proposta de “agência transformativa por meio da estimulação dupla”, comum no Laboratório de Mudança (Sannino, 2011; Virkunen; Newham, 2013). Assim, buscamos respaldo metodológico em diálogo com diferentes correntes metodológicas e analíticas de modo a justificar as escolhas para esse trabalho. Assim, busco caracterizar uma

pesquisa de **Atividade Formativa de Colaboração Crítica com Professores**⁵⁶ (AFCCP) de modo orientar a práxis de intervenção e de investigação na formação com professores.

4.1 A PESQUISA QUALITATIVA CRÍTICA

Denzin e Lincoln (2006) compreendem que a pesquisa qualitativa compreende uma vasta gama de possibilidades de se fazer pesquisa, com diferentes preceitos epistemológicos e ontológicos. Os autores definem, que de modo geral, a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador do mundo [...] e dão visibilidade ao mundo” (p. 17). Denzin (2008) problematiza a suposta neutralidade da pesquisa qualitativa em frente a uma cultura do neoliberalismo global” (p. 105). O autor defende uma redefinição do papel na academia perante as desigualdades sociais na e clama por investigações que têm “visões que inspirem investigações transformadoras e por investigações que possam fornecer autoridade moral para mover as pessoas a lutar e resistir à opressão.” (p. 106).

Nesse sentido, concebemos a atividade de produzir conhecimento no contexto de educação bilíngue pública como uma atividade que se na interação entre nós (pesquisadores inseridos nesse contexto) e os atores sociais ali inseridos, como as professoras, coordenadoras pedagógicas e diretora. Deste modo, a construção de sentido se dá pelas percepções, atuações e emoções daqueles que os vivenciam, bem como são interpretadas pelo investigador a partir de suas vivências e experiências. Assim, a TAHC e a ACD se demonstram como referenciais analíticos que propiciam primeiramente a compreensão do contexto, bem como de que maneiras essa compreensão se manifesta discursivamente, imbuída em uma conjuntura social marcadas por esses valores, crenças e discursos.

⁵⁶ É importante ressaltar que essa caracterização é um grande desafio encontrado na realização desse trabalho. Embora as perspectivas teóricas do Laboratório de Mudança e da PCCol compartilhem entendimentos ontológicos e epistemológicos, as práticas propostas apresentam pontos de congruência e divergências entre elas. Essa problemática conceitual foi discutida diversas vezes durante momentos em que minha tese em andamento foi debatida em grupos de estudos, eventos científicos e Seminários de trabalhos em andamento do meu Programa de Pós-Graduação. Agradeço imensamente a minha orientadora Michele El Kadri, Antonieta Megale, Fernanda Liberali, Kleber Aparecido e Telma Gimenez, bem como aos colegas de várias Universidades, que me trouxeram indagações e encorajamentos a desafiar criativamente moldes pré-estabelecidos de pesquisas interventivas.

Assim, Bloom e Sawin (2009, apud DENZIN, 2008, p. 107) concebem os seguintes objetivos para pesquisas nesta abordagem: a) colocar as vozes dos oprimidos no centro da investigação; b) usar a investigação para revelar espaços de mudança e ativismo; c) usar a investigação e o ativismo para ajudar as pessoas; d) afetar a política social fazendo-se as críticas serem ouvidas e influenciarem os decisores políticos; e e) afetar mudanças na vida do investigador, servindo assim de modelo de mudança para os outros.

Dessa maneira, buscamos aqui propor um desenho de pesquisa que se faça valer dos objetivos elencados por Bloom e Sawin (2009, apud DENZIN, 2008). Primeiramente, buscamos colocar as professoras do contexto em uma posição central no direcionamento tomado pela nossa intervenção no contexto. Buscamos validar as percepções trazidas das professoras quanto aos seus trabalhos e os desafios encontrados ali, reconhecendo o papel das docentes na construção de conhecimento SOBRE a escola e PARA a escola. Nos orientamos pela criação de um espaço colaborativo de modo a que as relações de poder entre a universidade e escola sejam negociadas e minimizadas (Borelli, *et al.*, 2018; El Kadri, *et al.*, 2014).

Quanto aos espaços de mudança e ativismo, as nossas intervenções têm como pontapé inicial justamente a função social da escola bilíngue e o reconhecimento das tensões presentes nessa atividade de modo a incitar ciclos de aprendizagem expansiva nesse contexto. Independentemente do rumo tomado na intervenção, reiteramos o posicionamento de Hytten (2014), que compreende que as escolhas feitas para/na escola, conscientes ou não, podem ser consideradas práticas de ativismo. Defendemos uma visão de educação bilíngue que desafia a elitização historicamente construída quanto a EB, bem como o potencial da EB para a formação de sujeitos críticos e capazes de agir no mundo empregando diferentes repertórios culturais.

Quanto ao terceiro objetivo, buscamos o desenvolvimento uma aprendizagem expansiva (Engeström, 2015), ou seja, a criação de uma cultura de colaboração crítica (Magalhães, 2004; Magalhães e Fidalgo, 2010; 2019) e novas práticas que perdurem mesmo após o término da intervenção. Ao identificar e remediar as contradições no contexto da escola bilíngue pública, espera-se que as ações integrem o repertório pedagógico dessa cultura escolar, se tornando uma mola propulsora para que a

comunidade escolar seja capaz de lidar com novas contradições e buscar soluções transformadoras.

Quanto ao quarto objetivo, essa pesquisa tem o potencial de informar políticas locais, especialmente no que se refere à gestão da escola e à criação de modelos de formação continuada em políticas públicas de formação. Ao demonstrar o potencial do arranjo, bem como do reconhecimento das tensões presentes em escolas Bilíngues Públicas. Dessa forma, essa pesquisa em si serve como um relato discursivo concreto, o conjuntamente com as professoras que pode ser o ponto de partida para novas criações e negociações de sentido sobre a educação bilíngue pública. Em termos gerais, buscamos advogar por uma base teórico-metodológica para a construção de modelos de formação que considerem as necessidades específicas em contextos de formação continuada *in loco*, e em defesa de que vozes das professoras sejam ouvidas e incorporadas na tomada de decisões.

Por fim, ao me engajar agentivamente nesse processo em colaboração com as professoras, participo da transformação do contexto, mas também reconheço os desafios presentes ali além do meu local de fala e da voz de autoridade acadêmica. Desse modo, é possível contrastar os meus saberes teóricos com os saberes experiências das professoras de maneira dialógica, sendo uma jornada de (re)formulação identitária como formador. Assim, implica para mim, no nível pessoal um desprendimento do que entendo e faço em contextos de formação nos quais passei como professor e professor-formador. Além disso, esse engajamento me proporciona uma experiência empírica nesse contexto de educação e o conhecimento de diferentes realidades escolares.

4.2 A PESQUISA DE COLABORAÇÃO CRÍTICA (PCCOL) COMO OUTRA POSSIBILIDADE DE PESQUISA DE INTERVENÇÃO

Historicamente, a pesquisa de colaboração crítica tem se dedicado a explorar práticas de formação de professores, investigando a criação de espaços para o reconhecimento de conflitos, mediações, negociações e resistência, envolvendo a inserção de pesquisadores em contextos escolares em contextos de criação colaborativa de significados e transformação (Magalhães; Fidalgo, 2010; 2019).

Dentre as contribuições de pesquisas, podemos destacar diversas possibilidades criadas. Annunziato (2015) relata que o fazer-pesquisa na perspectiva da PCCol possibilita a criação de um relacionamento com as professoras de modo a propiciar uma abertura ao diálogo e participação do grupo. Toquetão (2018) também aponta uma desconstrução de senso-comuns em relação as possibilidades criadas pelo uso de audiovisual, criando um conhecimento local sobre a prática e envolvimento das participantes na elaboração de propostas. Em suma, os trabalhos convergem na criação de novos sentidos sobre práticas pedagógicas e transformação das representações dos professores sobre sus vivências na escola, propiciando (des)aprendizagens materializadas no trabalho pedagógico (Annunziato, 2015; Toquetão, 2018, Meaney, 2009; Clemesha, 2019).

Magalhães e Fidalgo (2019) explicam que a Pesquisa de Colaboração Crítica se insere no paradigma crítico devido ao princípio epistemológico vygotskiano, que enfatiza a compreensão do contexto de produção e o posicionamento dos participantes da pesquisa como agentes orientados por artefatos culturais mediados. Meu lócus investigativo se dá na inserção de professoras engajadas em uma proposta pioneira de educação bilíngue na esfera pública. A proposta para o trabalho da escola é pautada em ferramentas como os conceitos de interculturalidade crítica (Candau, 2008; Walsh; 2010) e translíngua (Garcia, 2009). A proposta de formação realizada nesse contexto se pauta nas contradições percebidas pelas professoras, e no desencadeamento de transformações por meio da apropriação dessas ferramentas.

A PCCol, corolária a TAHC, busca rejeitar uma abordagem positivista na pesquisa sobre formação de professores, priorizando a análise das contradições historicamente acumuladas, a negociação, o diálogo e a resistência. Conforma pontado na revisão de literatura sobre educação bilíngue pública, o cenário atual é marcado por esforços em direção a uma visão mais plural e inclusiva da educação bilíngue (EB) – em um embate entre discursos hegemônicos quanto ao papel dessas instituições e aquele vislumbrado em discursos acadêmicos, que promovem (a agem) a uma ressignificação do propósito dela, cria regras e se apropria de conceitos de modo a transformá-la.

Não obstante, essa reconfiguração da atividade da EB pode ser distante das práticas historicamente construídas na educação pública municipal, bem como dos saberes e experiências dos professores engajados nesses contextos. Assim, defendemos

que a implementação de iniciativas como a aqui investigada se dê por meio de transformações que incluem a criação de políticas públicas locais, bem como a participação e acompanhamento de professores em sua implementação. Assim, a caracterização desse trabalho como uma PCCol se justifica nesse papel que temos realizado como um grupo de pesquisa nessa instituição. Buscamos um modelo de formação que se centre em uma caracterização dessas contradições de modo e expandir a atividade.

Magalhães e Fidalgo (2019) concebem uma relação indissociável entre os princípios epistemológicos e metodológicos. As autoras ressaltam as contribuições de pesquisas de intervenção baseadas na teoria da atividade como fundamento na organização de pesquisas de colaboração crítica.

Em busca de uma ressignificação dos preceitos da pesquisa-ação para a formação de professores em um paradigma crítico, Magalhães e Fidalgo (2019) explicam que a PCCol se enquadra no paradigma crítico devido ao princípio epistemológico vygotskiano, que enfatiza a compreensão do contexto de produção e o posicionamento dos participantes da pesquisa como agentes orientados por artefatos culturais mediados. Assim, as autoras concebem a inseparabilidade entre questões metodológicas e epistemológicas, de modo que as práticas de intervenção tenham como princípio um “esforço do estabelecimento de uma cultura dialética, permitindo que as contradições se manifestem e as culturas dominantes sejam desafiadas” (p. 4). Esse entendimento é fundamental para o desenho dessa pesquisa. Buscamos um desenho de pesquisa que não se limita a descrição de práticas, mas as representações e entendimento de professores sobre seu local de trabalho – investigando a atividade e buscando as tensões e contradições desse contexto. Assim, as autoras defendem que na perspectiva da PCCol, “a colaboração é um processo no qual as pessoas trabalham juntas para compreender e transformar o ambiente, e nesse processo, transformam a si mesmas em contextos de ação coletiva teoricamente orientadas”⁵⁷ (Magalhães; Fidalgo, 2019, p. 15, tradução do autor). E foi essa a proposta de formação no contexto que essa pesquisa se enquadra: professores

⁵⁷ “collaboration is a process in which people work together to understand and transform their surroundings and, in so doing, they transform and others in specific collective action-theory contexts” (p. 13)

se reuniam semanalmente com pesquisadores para juntos compreender e forjar a proposta de educação bilíngue da escola pública municipal.

Magalhães e Fidalgo (2010; 2019) sintetizam os princípios epistemológicos e descrevem conceitos chave dessa metodologia de pesquisa. De modo a justificar o uso da palavra “intervenção” as autoras elencam o seu entendimento de colaboração. Segundo elas, o em detrimento de uma mera “cooperação”, o conceito de colaboração em relação a reflexão crítica – argumento:

- (1) A [colaboração] permite que a [reflexão crítica] ocorra, e não ao contrário.
- (2) criticidade não significa uma crítica aos outros, mas um entendimento mutuo, ao invés de uma dualidade
- (3) o trabalho colaborativo implica uma visão de transformação de um todo (do ambiente e do grupo), visto que mudanças são inevitáveis. (Magalhães; Fidalgo, 2019; p. 774, tradução do autor)

Assim, a pesquisa se caracteriza como intervencionista por estar centrada, acima de tudo, na transformação da atividade. Partindo do construto Vygostkiano de instrumento-resultado para construção de conhecimento. Essa perspectiva se refere a uma visão que concebe que um instrumento (colaboração) para se alcançar um resultado eventualmente se torna parte do resultado. Ou seja, a ferramenta externa (intervenção) ao ser apropriada pelos sujeitos é internalizada pelos participantes da atividade. Magalhães e Fidalgo (2010) defendem na colaboração crítica, os resultados de um engajamento e investigação podem servir, dialeticamente como um ponto de partida para novas investigações colaborativas.

De modo a transcender uma perspectiva de cooperação (baseada na instrumentalização-resultado) para uma perspectiva de colaboração (instrumento-objeto), é necessário a criação de espaços e estratégias de modo a propiciar a abertura ao diálogo, recebimento de críticas, negociação de significados e comprometimento a decisões de grupo. Assim, a PCCol não tem um enfoque meramente na produção de novos significados, mas sim nas maneiras em que esses significados são construídos e desconstruídos.

Nesse trabalho, investigamos as maneiras que as contradições se expressam discursivamente em um grupo de professoras atuantes em uma escola bilíngue pública de línguas de prestígio. Em nossa mediação, buscamos orientar as professoras no

reconhecimento dessas contradições e incitar propostas de remediação. Deste modo, defendemos que esse arranjo permite o desenvolvimento de agência transformativa (Sannino, 2015)

Magalhães (2004) explica que a colaboração crítica implica “que todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio”. (p. 75). Assim, a autora enfatiza o papel da linguagem nesses contextos de formação, e que práticas de pesquisa nessa perspectiva implicam uma visão dialógica de linguagem para a compreensão desse processo. Em consonância, Liberali (2004) explica que essa visão coaduna com os preceitos vygotksianos ao perceber a linguagem como um instrumento orientado à atividade interna, que se externaliza na atividade coletiva. As autoras defendem que nessa perspectiva, é cabível o desenvolvimento das capacidades de linguagem (Dolz; Schneuwly, 1998, apud. Liberali, 2004) dos docentes em formação de modo a instigá-los a refletir criticamente.

Não obstante, Magalhães e Fidalgo (2010) discorrem sobre os diferentes períodos e abordagens analíticas empregados em pesquisas dos grupos coordenados por elas. As autoras apontam que referenciais para análise linguística podem ser empregadas de maneira a observar os usos da linguagem que propiciam a reflexão crítica. Assim, a PPCol se preocupa em investigar as transformações realizadas no contexto e os usos de linguagem que propiciaram (ou não) essas transformações.

Para esse trabalho, não empregamos o referencial socio-discursivo defendido pelas autoras, e nem prevemos inicialmente um trabalho explícito para desenvolvimento da linguagem. Optamos pelo referencial da Análise Crítica do Discurso (Chouliaraki; Fairclough, 1999; Mateus, 2009; Fiori-Souza, 2016, Ortenzi, 2007) de modo a investigar de que formas os discursos e representações moldam a interação e negociação de forma situada em uma atividade permeada por discursos conflitantes. Assim, essa *outra* lente teórica possibilita um olhar sobre de que maneiras a interação entre as professoras é justificada e negociada frente a um contexto social mais amplo, bem como os entraves (contradições) manifestadas discursivamente impedem/favorecem o desenvolvimento de agência transformativa.

No que se refere aos arranjos praxiológicos, Magalhães (2004) sugere a promoção de seções reflexivas com grupos de professores, visando a construção conjunta de

conhecimento sobre práticas pedagógicas. Magalhães (2004) e Liberali (2004) acrescentam o uso de diários reflexivos, nas quais os professores relatam as suas práticas e desafios de modo a compartilhar com os colegas em um momento posterior. As autoras reconhecem dois grandes desafios da PCCol. O primeiro deles é o estabelecimento de um locus colaborativo que propicie o reconhecimento de contradições e conflito. O segundo deles é evitar um estabelecimento autoritário da contradição em colaboração. Assim, de modo a ilustrar práticas de PCCol, sintetizo três estudos recentes que descrevem suas abordagens práticas em formações com professores.

Annuciato (2015) se reuniu com professoras para assistir gravações das aulas delas. A autora engajava as professoras na observação das aulas propondo um diálogo reflexivo em relação ao papel do professor, dos alunos, da divisão do trabalho e as tensões de sala de aula. A partir dessas reflexões das contradições observadas, as professoras e pesquisadora propuseram caminhos alternativos, contando com as contribuições das professoras e o conhecimento teórico trazido no discurso da pesquisadora. Conforme evidenciado na análise linguística da argumentação, a autora relata uma mudança de sentidos atribuídos aos processos de ensino aprendizagem, como como a percepção das professoras quanto aos seus alunos.

Toquetão (2018) ao iniciar sua formação pediu para que professoras elaborassem narrativas multimodais sobre sua prática de ensino, evidenciando desafios que elas gostariam que fossem abordados durante o grupo estabelecido. As professoras analisaram conjuntamente as narrativas por meio de recursos multimodais, e em seguida, participaram de seções reflexivas. A autora engajou as professoras em leituras em relação ao desenvolvimento infantil, refletindo sobre suas próprias concepções elaboradas nas narrativas audiovisuais.

Clemesha (2019) propôs uma série de planejamentos colaborativos em uma instituição de educação bilíngue privada. A autora propôs um questionário de modo a explorar construtos teóricos referentes a educação bilíngue (como ensino crítico, agência, multiculturalidade), bem como a própria concepção de formação de professores. O grupo se reuniu para analisar o questionário e coletivamente decidiu discutir o conceito de agência. Ao decorrer dos encontros, as professoras discutiam textos acadêmicos e planejavam unidades didáticas colaborativamente.

Em suma, as pesquisas convergem no emprego de engajamento em atividades de análise de práticas, utilizando materiais que reflitam os desafios vivenciados pelas professoras e na discussão sobre essas problemáticas. O papel do pesquisador, nesse contexto, é o de estabelecimento do diálogo e incentivo a um uso de linguagem de reflexão crítica. De modo a expandir essa discussão, nos ancoramos nas contribuições de trabalhos de intervenções formativas realizados com base na teoria-histórico-cultural da atividade

4.3 ATIVIDADE FORMATIVA DE COLABORAÇÃO CRÍTICA COM PROFESSORES RUMO A UMA APRENDIZAGEM EXPANSIVA

Dentro do paradigma crítico, este estudo emprega uma abordagem de pesquisa colaborativa crítica (Magalhães, 2004; 2006, entre outros), que compartilha construtos epistemológicos e ontológicos com a teoria da atividade histórico-cultural (Engeström, 2015), bem como outros fundamentos Vygostkianos, e uma teoria dialógica de linguagem (Magalhães; Fidalgo, 2022).

A escolha por esse referencial como práxis de formação se dá na problematização da formação de professores para a educação bilíngue pública, reconhecendo a complexidade que permeia este campo de estudo. Primeiramente, pela ressignificação objeto-histórica e teórico-histórica (Engeström, 2015) da educação bilíngue na esfera pública (Cavalcanti, 1999; Megale; Liberali, 2016; Megale, 2019; El Kadri; Megale; Passoni, 2021). Em segundo lugar, destacamos o desafio da formação de professores na resolução das novas contradições emergentes.

Na linha de pesquisa desenvolvimental proposta por Engeström (2015), o ciclo de aprendizagem expansiva prevê uma etapa de análises objeto-histórica, teórico-histórica e a real empírica. Na linha objeto-histórica, temos observado uma transição entre discursos que justificam a implementação de escolas bilíngues como um mero aprendizado de inglês, para um que prevê uma ampliação de repertório para a plena participação social (Capelin, Perazoli e Denardi, 2024; Fonseca *et al.*, 2024; Mendes *et al.*, 2024; Schiller, Vichinieski e Behringer, 2024; Welp *et al.*, 2024). Na linha teórico-histórico, vemos

avanços na regulamentação quanto aos currículos para a modalidade (Brasil, 2020), bem como a produção acadêmica buscando informar as práticas na EB se pautando em conceitos visões heteroglóssica de linguagem e na interculturalidade crítica (El Kadri *et al.*, 2024; El Kadri *et al.*, 2024; Fistarol e Heinzle, 2024; Megale, 2019; Megali, Liberali, 2020; Melo *et al.*, 2024; Mendes *et al.*, 2024; Nascimento, 2014; Welp *et al.*, 2024). A análise real-empírica dessa pesquisa se desvela a partir dos encontros da AFCCP.

Na TAHC (Engeström, 2015), podemos compreender que quaisquer alterações nos elementos da atividade podem ser frutos de tensões e agravar contradições historicamente acumuladas. Nesse entendimento, a inserção de um programa bilíngue em uma instituição de ensino já existente, com novos professores, novas regras e novas ferramentas podem ser fruto de novas contradições. Assim, a colaboração crítica (Magalhães, 2004; Magalhães; Fidalgo, 2019) são um caminho para o desenvolvimento de agência transformativa nesse contexto. Assim, poderemos realizar uma análise real-empírica (Engeström, 2015) desse contexto – de modo a caracterizar a maneira de que a atividade é vivenciada pelos participantes e as possíveis construções a fim de transformá-la. (Engeström, 2015, p. 255). Com isso em mente, Michele e eu estabelecemos conjuntamente os princípios que iriam nortear essa formação/investigação. Assim, elencamos os princípios teórico-práticos de modo a tomar decisões sobre o percurso dessa investigação:

Quadro 7 - Princípios da Atividade Formativa de Colaboração Crítica com Professores

<i>Objetivo</i>	Identificar as contradições percebidas pelos professores e desencadear ciclos de aprendizagem expansiva (Engeström, 2015; Magalhães, 2004; Virkkunen; Newham, 2013).
<i>Ponto de partida</i>	Estabelecimento do objeto compartilhado da educação bilíngue pública (Ninin, Magalhães, 2017; Engeström, 2015) e criação conjunta do objeto da AFCCP (Virkkunen; Newham, 2013)
<i>Visões de aprendizagem</i>	Formação de professores situada em contextos reais de prática (Johnson, 2009) Aprendizagem expansiva e agência transformativa (Engeström, 2015)
<i>Papel dos participantes</i>	Participar do grupo, contribuindo com experiências, questionamentos e práticas. Tomar ações conforme planejado do grupo (elaboração de material, curadoria de recursos, executar as ações combinadas, coletar dados).
<i>Papel dos pesquisadores</i>	Criar um espaço seguro para colaboração (Magalhães e Fidalgo, 2019) Mediação dialógica: questionando, redirecionamento ao objeto da atividade, solicitando o contraste de perspectivas, apontando divergências, criando sínteses, oferecer sugestões, curadoria dos materiais espelho (Virkkunen; Newham, 2013)
<i>Abordagem</i>	Estimulação-dupla (Sannino, 2011; Virkkunen; Newham, 2013) Colaboração Crítica (Magalhães, 2004; Magalhães e Fidalgo, 2019)

Fonte: O autor

Assim, por se tratar de uma Atividade Formativa de Colaboração Crítica com Professores não trouxemos nenhum objetivo de aprendizagem pré-definido e/ou conteúdo programático em modelo de “curso”. Assim, no início, as reuniões tomaram forma em rodas de conversas com as professoras. Iniciamos com o questionamento de “que sujeitos queremos formar” de modo a estabelecer o objeto percebido da atividade. Na seção de análise, detalhamos o percurso dessa definição do objeto da escola bilíngue pública como uma formação de “sujeitos críticos”, em detrimento de uma visão centrada no ensino de língua inglesa. Ao decorrer dos encontros, as professoras foram questionadas sobre de que formas as práticas consolidadas na escola iriam de encontro a esse objeto (ou não). No capítulo de análise, descrevemos as manifestações discursivas das contradições emergentes dessa interação e seus desdobramentos. Eventualmente, o objeto da AFCCP, conforme definido pelo grupo, foi de promover práticas interculturais críticas na escola (perspectiva que já fora estudada e discutida com as professoras desde o início da escola) nos eventos extracurriculares, bem como em relação ao contato das famílias na escola. O resultado esperado desse trabalho seria o de fomentar novas práticas e criação de um repertório de possibilidades por parte das professoras atuantes, bem como investigar os sentidos construídos em frente as contradições vividas apontadas. O resultado empírico será discutido no seguinte capítulo dessa tese.

Compreendemos que a problematização pautada nas vivências reais das professoras (Johnson, 2009) é essencial na construção dos conhecimentos e sentidos feitos sobre as práticas pedagógicas, de modo a não causar uma formação distante da realidade escolar (Chimentão 2014; Diniz-Pereira, 2014). No que se refere à agência transformativa, acreditamos que ela não é uma condição pré-existente no contexto, mas que pode ser favorecida e intencionalmente criada por meio do diálogo reflexivo sobre as situações, sobre o reconhecimento das tensões e negociação de significados sobre as práticas, e criação de soluções criativas em conjunto, a redistribuição de poder nesse processo e a mediação do pesquisador-mediador, pela inserção de novos instrumentos e estruturas para essa criação de soluções (Clemesha, 2019; Engeström, 2015; Magalhães; Fidalgo, 2019)

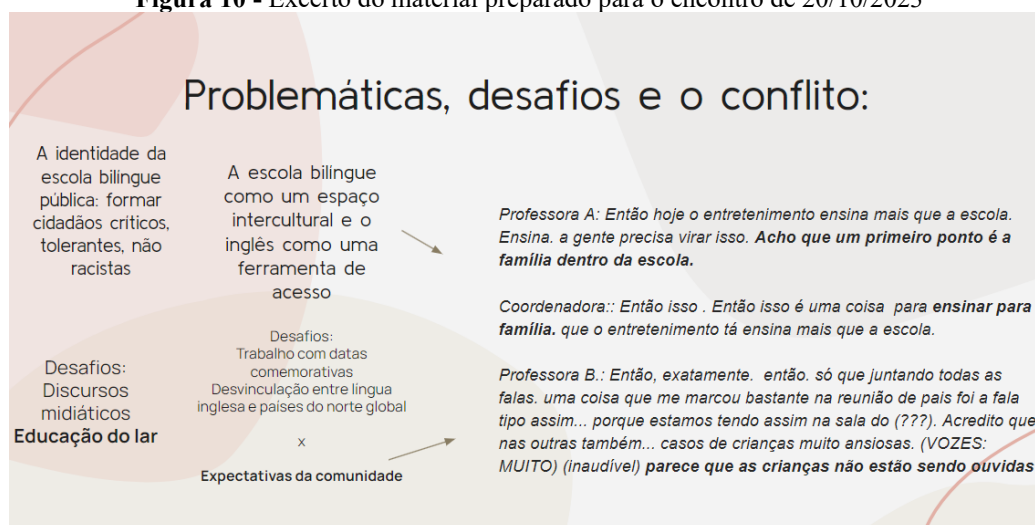
No que se refere ao percurso, os diferentes encontros foram planejados tendo em consideração o que havia sido discutido no anterior. Esse planejamento envolvia uma análise temática das discussões e demandas apontadas. Além disso, envolvia o processo

de curadoria de artefatos mediadores, tais como textos acadêmicos e referências de práticas pedagógicas ou textos literários, de modo a estimular a tomada de decisões por parte das professoras, descritos na próxima seção. Os encontros seguintes buscam os movimentos prototípicos de um ciclo de aprendizagem expansiva (Engeström, 2015) – ou seja – após a definição de um objeto, conduzimos as discussões de modo a suscitar as contradições presentes ali e guiamos a proposições de resoluções orientadas a um objeto. As proposições dos professores foram discutidas extensivamente, implementadas e avaliadas. A consolidação do novo modelo depende do comprometimento dos participantes após o fim da intervenção.

Pautados nos conceitos de estimulação-dupla (Sannino, 2011; Virkunen; Newham, 20), durante a intervenção, empregamos diversos materiais espelho (Sannino, 2011; Virkunen; Newham, 2011) de modo a estimular as respostas dos professores. Eles se deram em diversos modelos: perguntas para a discussão, organizadores gráficos, representações e sínteses do que havia sido discutido anteriormente, textos acadêmicos, conceitos científicos, e exemplos de propostas pedagógicas publicadas em textos acadêmicos ou sites. Também tivemos palestras com convidados em duas ocasiões, discutindo conceitos.

Optei por não empregar as representações gráficas normalmente utilizadas no referencial da TAHC (Engeström, 2015). Não obstante, fiz abstrações dela de modo a retomar os que fora discutido nos encontros anteriores, como ilustrado na figura 10,

Figura 10 - Excerto do material preparado para o encontro de 20/10/2023

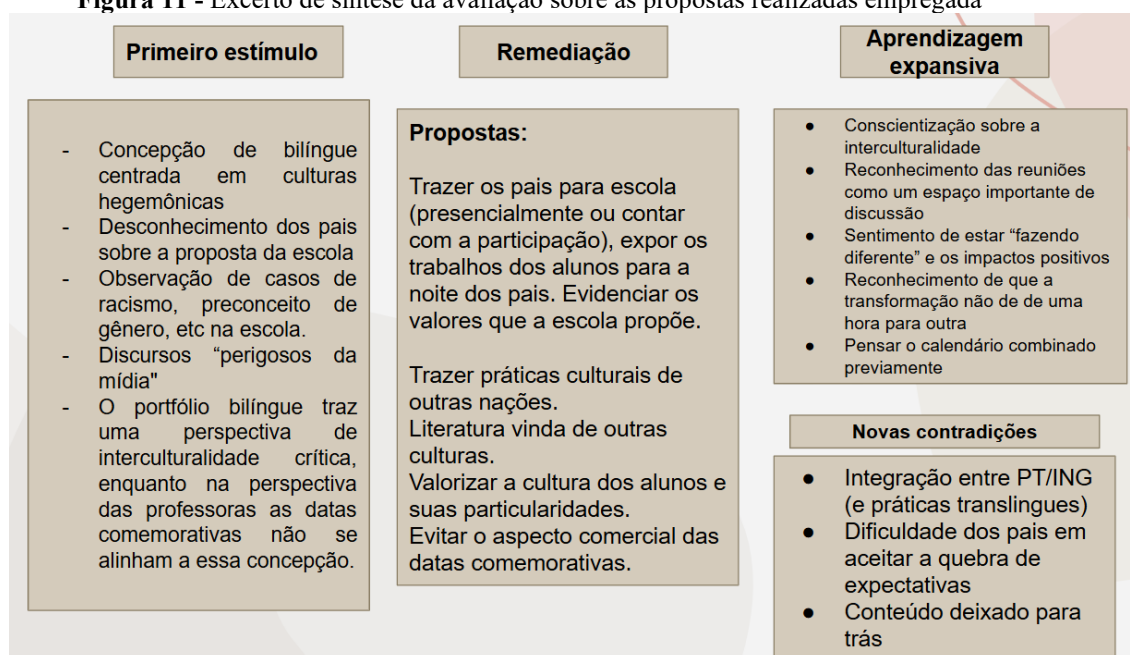


Fonte: O autor

De modo a ilustrar, represento na figura 10 um esquema que foi elaborado após o primeiro mês de reuniões de modo a dar continuidade às discussões. Nessa representação, estão incluídos o objeto conforme representado pelas participantes (formar cidadãos críticos, tolerantes, não racistas), as ferramentas (inglês em uma perspectiva intercultural), as tensões e conflitos (discursos midiáticos, relação com os pais, a desvinculação com países do norte global). Na coluna da esquerda também estão incluídos excertos das falas das professoras que ilustram as discussões anteriores.

A figura 11 demonstra uma síntese realizada da avaliação da primeira proposta realizada pelas professoras. Nele podemos observar os problemas elencados (primeiro estímulo), as propostas criadas pelas professoras (segundo estímulo), as avaliações das professoras que indicam uma nova forma de agir (aprendizagem expansiva) e as novas contradições emergentes. Esse esquema foi elaborado de modo a retomar as novas contradições do novo modelo, de modo a guiar a produção da segunda proposta.⁵⁸

Figura 11 - Excerto de síntese da avaliação sobre as propostas realizadas empregada



Fonte: O autor, com base nos dados de pesquisa

Além disso, também foram empregados textos acadêmicos de modo a guiar a discussão:

⁵⁸ Nessa seção, trago apenas alguns exemplos ilustrativos. Os demais serão retomados na seção de resultados.

- O artigo “Rumo a uma educação antirracista na educação bilíngue: a proposta do “Global Kids” de El Kadri, Saviolli e Santos (2022), que versa sobre interculturalidade no contexto da escola investigada;
- O artigo “Sonhar, ousar e esperar: a construção de inéditos viáveis em uma escola bilíngue pública” de Megale, El Kadri e Saviolli (2024), que também que versa sobre interculturalidade no contexto da escola investigada;
- O artigo “Projeto de Intervenção com as Famílias” de Valadas (2017).

Os textos foram utilizados de modo a iniciar a discussão sobre as temáticas e foram sugeridos em resposta as preocupações com as professoras. Com base nesses textos, os conceitos trazidos por ele como o de interculturalidade crítica e decoloniedade permearam as discussões até o fim. Em um primeiro momento, foi sugerida a leitura prévia para a discussão, mas houve certa resistência. Assim, apenas alguns excertos de Valadas (2017) foram apresentados expositivamente de modo a sugerir estratégias de integração dos pais na escola.

Ademais, durante as discussões levei vários outros recursos de mídia, como livros paradidáticos para a educação infantil, informações sobre datas comemorativas, calendário de eventos, dentre outros. Além disso, muitas sugestões de materiais vieram das próprias professoras. Também contamos com duas palestras com convidadas durante o percurso. A primeira se deu na semana anterior do início do grupo, com a professora Dra. Antonieta Megale que conversou com os professores sobre interculturalidade crítica. Em um segundo momento, recebemos a Profa. Dra. Maria Dantas-Whitney, que abriu um diálogo sobre a integração dos pais na escola.

Além disso, a própria presença de pesquisadores nesse contexto (Michele, orientadora desse projeto; Cassia, mestranda no momento da coleta de dados; e Eu, doutorando) é um instrumento de mediação da AFCCP. Não buscamos uma imparcialidade na condução das atividades, e nos posicionamos como participantes que também constroem esse contexto. Além da seleção de material e mediação dialógica dos encontros, compreendemos que nossa presença “requer uma atitude experiencial ao invés de uma concepção de observador casual e facilitador” (Engeström 2015, p. xxxiv). Assim, precisamos reconhecer o nosso posicionamento político-ideológico no que se refere a

educação bilíngue de línguas prestígio, bem como as nossas crenças de ensino e aprendizagem. Além disso, a partir de nosso papel de formadores de professores, precisamos conhecer a natureza propositiva da mediação, de modo a abarcar as necessidades e desafios do contexto. Assim, embora estejamos defendendo uma formação pautada na escola e nas percepções das professoras, não podemos nos isentar do compromisso firmado que temos na promoção de uma educação bi multilíngue que conceba a linguagem como uma prática social, a interculturalidade crítica, a translíngua, a integração curricular como pilares norteadores (El Kadri *et al.*, 2024).

Assim, a estimulação-dupla (Engeström, 2007; Engeström, 2015; Sannino 2015) ocorre a partir da identificação de uma problemática inicial e o agravamento/proposições em relação a essa contradição. Nesse trabalho, essa dupla estimulação se deu na criação de sentidos sobre as problemáticas, a inserção de instrumentos e o engajamento de professores em um processo de diálogo colaborativo de modo a construção conjunta do conhecimento rumo e uma transformação dessa atividade a partir do reconhecimento de suas contradições.

4.4 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL DA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO COLABORATIVA COM PROFESSORES

Assim, propomos uma pesquisa de intervenção formativa com o objetivo de realizar uma investigação sensível ao contexto investigado: o Complexo Municipal Educacional Bilíngue Prof^a Ivanildes Gonçalves Nalim (EL KADRI *et al.*, 2024) e os atores sociais envolvidos neste sistema de atividade. A escola, carinhosamente chamada de Ivanildes, é a primeira escola pública bilíngue de prestígio no Paraná, localizada em uma área periférica e socialmente vulnerável⁵⁹ de Ibiporã. O projeto foi implementado em parceria com a Universidade Estadual de Londrina e sob a coordenação da Prof. Dra. Michele Salles El Kadri, seguindo uma proposta que integra princípios críticos e

59 Essas condições são refletidas no PPC da Escola (Ibiporã, 2022, p. 28-31), destacando que 46% das famílias têm entre 1-3 salários mínimos mensais, somados a 13% que não possuem renda. Em 2022, 25% dos responsáveis pela renda se encontravam em situação de desemprego, e 19% em trabalhos informais. 37% dos responsáveis declararam não ter escolaridade, 14,6% têm o fundamental completo e 20,5 o ensino médio completo. Conforme relatado em conversas comigo sobre o contexto, a instalação do projeto piloto nessa unidade escolar foi justificada devido a dar preferência as escolas distantes da região central da cidade.

decoloniais à educação bilíngue. Assim, o projeto é centrado em um discurso alternativo ao hegemônico sobre o papel da educação bilíngue e visa ampliar o repertório cultural e social dos alunos, alinhando-se a práticas educacionais inclusivas e plurais (El Kadri, 2022; El Kadri et. al. 2024).

A parceria entre a universidade e a escola se dá por meio do já mencionado projeto de extensão *Bilingual Cities*, que também engloba a formação continuada de professores e do projeto de pesquisa “Ensino bilíngue na rede pública : currículo, materiais, práticas , desafios, formação de professores e aprendizagens”, financiado pelo Cnpq, do qual também faço parte. Antes da minha inserção, os professores já estavam sendo acompanhados há seis meses por Michele, desde o início da efetiva implementação da proposta. O trabalho aqui relatado tem como pano de fundo a minha atuação dentro desse projeto de extensão em uma escola bilíngue pública em Ibiporã.

Nos anos de 2022 e 2023, reuni-me semanalmente com professoras e gestoras para desenvolver propostas colaborativas e integradas durante a hora-atividade das professoras. Nossa discussão começou com um simples questionamento: “Que sujeitos queremos formar?”. Esse questionamento levou as professoras a relatar tanto as diversas contradições, manifestadas discursivamente, quanto a ressignificação do objeto historicamente construído para esse contexto. Por meio da estimulação dupla como propulsora de agência transformativa (Sannino, 2013), investigamos as manifestações discursivas de contradições e observamos a possibilidade do desencadeamento de ciclos de aprendizagem expansiva por meio das expressões de agência transformativa (Haapsaari, Engeström e Kerusuo, 2015) por uma lente crítico-discursiva (Fiori-Souza, 2016; Ortenzi, 2007).

Assim, essa intervenção não possui um objetivo pré-definido para a formação de professores. Ancoramo-nos no referencial da pesquisa desenvolvimental expansiva (Engeström, 2015) e na colaboração crítica (Magalhães, 2004) para identificar as contradições no contexto, conforme percebido pelas professoras, e criar conjuntamente caminhos para essa realidade. Portanto, o objetivo desta pesquisa não pode se distanciar do que foi construído durante os dois semestres em que estive nesse contexto.

4.5 PARTICIPANTES DA COMUNIDADE DA AFCCP

Dessa atividade, podemos destacar vários participantes – dentre eles, as professoras, as coordenadoras pedagógicas e diretoras e os pesquisadores inseridos no contexto. Assim, contextualizamos primeiramente a seleção dos docentes para atuação na escola, e então traço o perfil das atuantes na ABP.

Segundo El Kadri *et al.* (2024), no processo de implementação da escola, os professores foram selecionados por meio de um processo seletivo interno, realizado entre os docentes do quadro efetivo do município de Ibiporã. Esse processo incluiu a manifestação de interesse em participar de um curso de formação para atuação em contexto bilíngue, participação no curso, comprovação de proficiência linguística e uma entrevista para verificar o perfil esperado (docentes abertos a novas aprendizagens). Os professores de línguas (português, representados por pedagogos, e inglês) selecionados passaram por uma formação continuada de 120 horas.⁶⁰ Um dos resultados dessa proposta foi a publicação do livro “Educação de professores para o contexto bi/multilíngue: perspectivas e práticas” (El Kadri, Saviolli e Molinari, 2022), que reúne contribuições sobre essas temáticas sob diversas perspectivas, escrito por professores formadores que participaram do curso.

El Kadri *et al.* (2022) explicam que esse curso foi realizado online durante o ano de 2021, com aulas síncronas e assíncronas. O curso abordou aspectos teóricos e práticos da educação bilíngue, contando com professores convidados de diversas instituições brasileiras e internacionais. A estrutura incluía leituras e atividades reflexivas que antecediam as aulas, e as aulas síncronas funcionavam como um espaço de aprofundamento e discussão. Ao analisar este curso junto a outros participantes, Saviolli e El Kadri (2023) apontam que os participantes percebem no modelo um potencial de conscientização e uma visão crítica sobre a educação bilíngue, além de uma oportunidade de retomada dos estudos e de aprimoramento das práticas pedagógicas.

Além da formação, também consideramos relevante destacar a política pública do município com a criação do cargo “professor-bilíngue”, que concede um abono mensal

⁶⁰ O conteúdo programático do curso engloba os seguintes temas: Bilinguismo e Educação bilíngue; Educação Bilíngue por uma perspectiva Decolonial; Cenário sociolinguístico Brasileiro; Educação bilíngue: visões, contextos, modalidades e práticas; Legislação para Educação Bilíngue no Brasil; Disciplinary Language; Metodologias, abordagens e práticas para a Educação Bilíngue; Translinguagem; Alfabetização em duas Línguas; Práticas de Leitura e escrita; Translinguagem na Educação Infantil; Prática de Integração curricular; Material Didático para o contexto bilíngue Infantil.

a professores atuantes na escola bilíngue com a formação específica e certificados internacionais de proficiência em língua inglesa⁶¹. Assim, 23 professores foram selecionados para atuar na escola em seu ano inicial de implementação. Durante as primeiras semanas, foi realizado um trabalho voltado a educação infantil e apresentação do material didático a ser utilizado. Na semana pedagógica do início do segundo semestre, as professoras tiveram uma palestra com a profa. Dra. Antonieta Megale sobre o conceito de interculturalidade crítica na educação bilíngue.

Os encontros da AFCCP se iniciaram em setembro de 2022. O grupo de professoras e os pesquisadores se reuniram em uma sala de aula no período de hora-atividade. O grupo de professoras se modificou no início do ano de 2023, contando com mais 4 novas docentes. Ao todo, 17 professoras, 2 coordenadoras e a diretora da escola participaram dos encontros. 6 das professoras atuam lecionando disciplinas em língua inglesa, uma professora de artes (que participou em poucos encontros) e 11 professores que ministram aulas em língua Portuguesa. A quadro 8 lista o papel ocupado pela professora na instituição, sua formação inicial, segunda graduação ou titulação e tempo de docência. Nenhuma das professoras teve experiências anteriores como aluna ou professora em instituições bilíngues. Alguns dos nomes listados no quadro 8 são fictícios, conforme opção das professoras. Os demais aspectos éticos são descritos na seção destinada a este fim.

Quadro 8 – Participantes da AFCCP

Abreviações: Profa. – Professora; C.P. – Coordenadora Pedagógica; E.I. – Educação Infantil; F.I. – Fundamental I; L.P. – Língua Portuguesa; L.I. – Língua Inglesa; F/P – Formador(a)/Pesquisador(a) Esp. – Especialista ou Especialização; LEM – Letras Estrangeiras Modernas. * - Não especificado

61 É importante salientar que não coadunamos aos padrões empregados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue (Brasil, 2020) no que se refere ao emprego de padrões internacionais para essa comprovação. Argumentamos que essa certificação é pouco acessível para professores brasileiros, bem como são centradas em organizações privadas e centradas em ideais de falantes nativos. Nossa sugestão quanto a isso na formulação de política pública não foi acatada pela justificativa da necessidade da criação de um critério objetivo.

Nome	Papel na Instituição	Formação Inicial	Segunda Graduação ou Pós-Graduação*	Tempo de Docência
<i>Gal</i>	C.P. E.I.	Letras - Português	Cursando Pedagogia; Esp. em gestão escolar, psicolinguística ; e educação bilíngue	12 ^a
<i>Patricia</i>	Diretora	Pedagogia	Esp.	*
<i>Roberta</i>	C.P. F.I.	Pedagogia	Esp. em Educação Bilíngue; Mestranda em LEM	27 ^a .
<i>Amy</i>	Profa. F.I. - L.P.	Normal Superior	Esp.*	20 ^a .
<i>Ana Luiza</i>	Profa. E.I. - L.P.	Pedagogia	Esp. em Neuropsicopedagogia	9 ^a .
<i>Barbara</i>	Profa. Artes	*	*	*
<i>Betania</i>	Profa. F.I. - L.I.	Pedagogia	*	3 ^a .
<i>Carolina</i>	Profa. L.I. F.I.	Letras - Inglês	Pedagogia; Mestre em LEM	10 ^a .
<i>Carolline</i>	Profa. E.I. - L.P.	Pedagogia	Esp. em Literatura Infantil, Psicopedagogia e práticas na educação infantil	13 ^a .
<i>Elis</i>	Profa. E.I. - L.P.	Pedagogia	Esp. em Psicopedagogia	12 ^a .
<i>Elza</i>	Profa. F.I. - L.P.	Pedagogia	Esp.*	11 ^a .
<i>Ewellym</i>	Profa. E.I. - L.P.	Pedagogia	Cursando Letras - Inglês	14 ^a .
<i>Gisele</i>	Profa. F.I. - L.P.	Pedagogia	Esp. em Gestão Educacional; Pedagogia Empresarial	21 ^a .
<i>Gwen</i>	Profa. L.I. F.I.	Letras - Inglês	*	*
<i>Janis</i>	Profa. L.I. F.I.	Letras - Inglês	Pedagogia; Mestre em LEM	10 ^a .
<i>Joan</i>	Profa. F.I. - L.P.	Pedagogia	Esp.*	23 ^a
<i>Luciana</i>	Profa. L.I. F.I.	Letras Português-Inglês	Pedagogia; Esp. em Ensino de Língua Inglesa, Psicopedagogia, ensino em tempo integral e ensino de inclusão; Mestranda em LEM	20 ^a .
<i>Neiryane</i>	Profa. E.I. - L.P.	Pedagogia	Esp.*	8 ^a .
<i>Paola</i>	Profa. E.I. - L.I.	Letras - Inglês	Pedagogia; Letras – Espanhol; Mestranda em LEM	10 ^a .
<i>Rita</i>	Profa. E.I. - L.P.	Pedagogia	Esp.*	12 ^a .
<i>Cassia</i>	F/P	Letras - Francês	Pedagogia; Esp. em Educação Infantil; Mestranda em Educação	*
<i>Michele</i>	F/P	Letras Português/Inglês	Esp. em Língua Inglesa; Mestra e Doutora em Estudos da Linguagem	*
<i>Pedro</i>	F/P	Letras - Inglês	Mestre em LEM; Doutorando em Estudos da Linguagem	10 ^a .

Fonte: O autor

As professoras foram convidadas a participar dos encontros formativos, realizados durante a hora-atividade, às quintas-feiras, às 16h, coincidentemente no horário de saída dos alunos. Inicialmente, grande parte das professoras mostrou-se aberta a participar dos encontros, compartilhando relatos, perspectivas e questionamentos, e demonstrou interesse pela natureza da proposta ao conhecê-la. Algumas participantes interagiam

pouco nas reuniões, embora continuassem a frequentá-las. Vale destacar a participação ativa das coordenadoras e da diretora, que trouxeram diversas problematizações aos encontros, além de facilitarem a organização do espaço físico e incentivarem a participação das professoras. A participação das professoras foi certificada como curso de extensão, formalizado pela UEL.

Além disso, três pesquisadores participaram dessa comunidade, todos inseridos na escola e envolvidos na educação bilíngue: Michele (coordenadora e orientadora desta pesquisa), uma mestranda e eu (doutorando). As informações apresentadas aqui não foram formalmente coletadas como dados de pesquisa. Michele coordenou e liderou todas as reuniões antes da minha inserção na formação. Após minha entrada, Michele continuou participando de diversas reuniões ao longo das atividades, colaborando também na elaboração do material (espelhos) a ser utilizado durante os encontros. Michele tem ampla experiência na formação de professores e é bastante habilidosa na mediação de reuniões dessa natureza, trazendo diversos questionamentos e exemplos para fomentar a discussão. Vale a pena mencionar também que foi apenas recentemente (há 5 anos atrás) que Michelle, com seu grupo de pesquisa, se aprofundou nas questões próprias de educação bilíngue, o que a coloca também nesse papel de aprender na colaboração e no processo de implementação da escola bilíngue pública.

É necessário reconhecer algumas dinâmicas de poder que podem impactar na ecologia de saberes (Santos, 2008). Um aspecto impactante da atuação de Michele, conforme será demonstrado na seção de análise, é seu papel na articulação teórico-prática para a condução dos encontros. Senti que muitas vezes as professoras hesitavam em trazer perspectivas diferentes das apresentadas por Michele – embora ela marcasse no discurso que gostaria que as professoras se manifestassem – percebo que existia um temor em apresentar uma divergência com a professora pesquisadora que coordena a proposta, sendo possivelmente um desafio em relação a redistribuição de poder nesse contexto.

Por sua vez, Cassia também participou de algumas reuniões no início desta proposta. Ela é uma pessoa bastante otimista e sempre contribuía com ideias práticas para enfrentar os desafios apresentados. Cassia atuou por vários anos como professora e coordenadora pedagógica em uma escola bilíngue privada na cidade de Londrina, o que lhe conferiu um repertório pedagógico amplo, além de uma atitude marcada por uma forte crença de que “dá para fazer” diante de quaisquer desafios. Em minha concepção, esse

otimismo muitas vezes era recebido com certa resistência por parte de algumas professoras, especialmente no que se refere à transposição de experiências entre o contexto privado e o público

Por fim, inseri-me como o principal pesquisador-mediador desta proposta, liderando o grupo durante um período de nove meses. Michele reassumiu a liderança quando finalizei o período de coletas para o doutorado. Meu posicionamento mudou significativamente ao longo dos encontros, o que também me coloca nesse processo de aprender a ser formador em contextos bilíngues. Como mencionei na introdução deste trabalho, já estava em contato com a educação bilíngue antes do início desta proposta, além de acompanhar o trabalho de Michele. No entanto, meu contato com a educação infantil é estritamente teórico. Por outro lado, senti-me confortável nesta proposta devido à minha experiência com formação de professores em outros contextos.

No início, minha participação na mediação foi bastante periférica, visto que integrei um grupo que já colaborava há pelo menos um ano. Contribuí pouco nas reuniões iniciais, que foram principalmente mediadas por Michele. Eu não compreendia a organização curricular da escola, não conhecia o material didático em profundidade e não tinha vivências na educação infantil para compartilhar. No primeiro semestre, sentia que trazia um olhar bastante incisivo e clínico sobre a situação e buscava problematizá-la por meio de questionamentos.

Não obstante, ao longo dos encontros, fui tomando mais turnos de fala e posicionamentos, conforme construí relacionamentos nessa comunidade e me senti mais à vontade para participar e compartilhar. É importante notar que já conhecia várias das professoras atuantes nessa escola. Paola foi minha colega de graduação, e fizemos diversos projetos juntos ao longo dos anos, mantendo uma relação bastante cordial. Carolina é uma grande amiga de longa data e havia trabalhado comigo em um instituto de idiomas por oito anos. Também realizamos trabalhos na pós-graduação juntos. Janis também era minha colega de graduação, e compartilhamos diversas experiências em ambientes acadêmicos. Acredito que, em um primeiro momento, essa abertura relacional já estabelecida foi de grande valia na condução da proposta, propiciando também minha integração nessa comunidade de forma geral.

De forma geral, percebo que, ao longo do tempo, as professoras passaram a se sentir mais à vontade com a minha presença, desenvolvendo um senso de confiança que

lhes permitiu compartilhar desafios e questionar meus posicionamentos durante as atividades. Embora grande parte das conversas que aconteceram nos corredores, durante os lanches e nas caronas não compusessem o corpus de dados desta pesquisa, elas foram essenciais para a compreensão do contexto e para o meu sentimento de pertencimento a ele. Se por um lado tenha procurado atuar como um mediador dialógico, é importante reconhecer que as relações de poder nunca desaparecem completamente, mesmo em propostas colaborativas. Por exemplo, podemos apontar que sem o envolvimento da universidade, os professores deixaram de se reunir colaborativamente em um mesmo horário, o que ocorreu no início de 2024 pelo período de 6 meses devido ao atraso na assinatura do convênio.

4.5 GERAÇÃO E TRATAMENTO DE DADOS

A coleta e geração de dados ocorreram durante os encontros da Atividade Formativa de Colaboração Crítica com Professores, ao longo de nove meses, no período de setembro de 2023 a julho de 2024, dos quais estive presente. As reuniões ocorriam semanalmente ou quinzenalmente, conforme negociado com a gestão escolar. Ao todo, 15 encontros compõem o corpus de dados dessa pesquisa. A coleta de dados se encerrou após esse período considerando que o objetivo da AFFCP definido pelas professoras havia sido alcançado.

É importante ressaltar que, ao longo dos encontros, em alguns momentos tivemos dificuldades em dar continuidade devido a outras demandas que precisavam ser atendidas pela escola. Além disso, algumas ações a serem tomadas foram problematizadas pelos participantes ao se sentirem pressionados por seu imediatismo, conforme evidenciado no capítulo seguinte. Assim, outros rumos foram tomados e, então, retomados posteriormente. O ciclo de aprendizagem expansiva almejado não se dá de forma linear, mas sim bifurcado em vários momentos. Ao longo dos encontros, redigi pequenas memórias dos pontos principais discutidos nas reuniões, a fim de dar continuidade no encontro subsequente. Essas notas foram revisadas após a transcrição e dispostas no quadro 9, apresentadas a seguir de forma a situar o leitor.

Quadro 9 – Síntese dos tópicos discutidos

No.	Data	Duração	Conteúdo/resumo
1	15/09/20 22	52m54s	<p>Nessa reunião, apresentamos a proposta da pesquisa e iniciamos com a discussão sobre “Que sujeitos queremos formar?”. As professoras destacaram a necessidade de promover uma educação que vá além do ensino do idioma inglês, enfatizando a importância de desenvolver cidadãos críticos e empáticos. A reunião também sugeriu a possibilidade de envolver os pais em atividades e discussões sobre a visão da escola bilíngue e a formação das crianças.</p> <p>As professoras trouxeram vários relatos sobre violência de raça e gênero de modo a justificar seus posicionamentos. Michele destacou que esses preceitos se alinham a uma perspectiva de decoloniedade e interculturalidade crítica. Assim, a reunião terminou com a proposta de ler e discutir textos relacionados a esses temas em futuros encontros.</p>
2	22/09/20 22	53m52s	<p>Nesta reunião, o discutimos maneiras de promover a diversidade e a desconstrução de ideias coloniais na educação bilíngue. Eles falam sobre a importância de ensinar aos alunos diferentes perspectivas culturais, incluindo comemorações como o <i>Halloween</i> e o <i>Dia de Los Muertos</i>, de uma forma mais intercultural, não centradas em países de culturas hegemônicas. Também discutem como abordar temas como a morte com os alunos, permitindo que eles enfrentem emoções como tristeza de forma saudável. As professoras se engajam em um processo de planejamento de possibilidades para trabalhar com essas questões, porém é levantado que não há tempo para fazer para o Halloween, apresentando resistência. A reunião termina com um levantamento de uma demanda sobre uma apresentação que precisam fazer com as crianças para o aniversário da cidade.</p>
3	29/09/20 22	52m27s	<p>Nesta reunião, discutimos os detalhes de uma apresentação que seria realizada no aniversário da cidade. A apresentação tinha como objetivo mostrar a identidade da escola e transmitir a ideia de que a língua inglesa era uma ferramenta de comunicação global. Houve preocupações sobre evitar estereótipos culturais ao representar diferentes países e culturas na apresentação. No entanto, surgiu um desacordo com a coreógrafa contratada para o evento, que propôs ideias que as professoras acreditavam serem estereotipadas e não condizentes com a identidade da escola. Houve discussões sobre como lidar com essa situação, incluindo a possibilidade de conversar com a coreógrafa para explicar os princípios da escola e tentar alinhar sua visão com a dos professores. Grande parte da reunião foi centrada em ideias do que poderia ser feito nessa apresentação. No geral, a reunião destacou a importância de manter a integridade e a identidade da escola bilíngue, evitando estereótipos culturais e transmitindo a mensagem de que a escola valoriza tanto a língua inglesa quanto a língua materna. Também foi mencionada a necessidade de uma apresentação curta e dinâmica, que refletisse esses valores e princípios da escola.</p>

Continua

4	20/10/20 22	51m45s	<p>Nesta reunião, iniciei a discussão sobre a problemática apontada em relação aos pais na escola. Empreguei um organizador gráfico de modo a visualizar “o que funciona”, “o que não funciona” e “o que pode funcionar”. Também levei exemplos de maneiras como essa integração poderia ocorrer.</p> <p>Dentro os desafios, foram mencionados: a Falta de participação dos pais nas atividades escolares; Dificuldade em envolver os pais devido a horários de</p>
---	----------------	--------	---

			<p>trabalho e outras obrigações; A preocupação com a comunicação inadequada e o desconhecimento dos pais sobre o que acontece na escola; Restrições na forma como a escola interage com os pais, como restrições no uso do WhatsApp.</p> <p>Dentre as possibilidades, elencamos: Explorar novas maneiras de envolver os pais, como pesquisa com as famílias para entender suas necessidades e desejos. Estabelecer um primeiro contato com os pais para criar confiança desde o início do ano letivo; Considerar a reabertura do diálogo e uma comunicação mais aberta com os pais, removendo restrições excessivas sobre o WhatsApp; Promover a integração e interculturalidade nas atividades escolares. Encontrar formas de melhorar a segurança e o conforto dos pais, especialmente na educação infantil, para promover uma relação de confiança.</p>
5	27/10/2022	49m34s	<p>Nesta reunião, continuei um debate sobre a forma de envolver os pais na escola. Eu havia identificado muitas professoras sentiam que a falta de presença era um caso de negligência e desinteresse na vida da criança. Assim, sugeri a importância de coletar informações sobre os pais e definir estratégias para melhorar o engajamento. Foram sugeridas várias ideias, como pesquisas, divulgação da missão da escola, compartilhamento de informações, interação nas redes sociais e criação de cronogramas. O grupo concordou em realizar enquetes ao longo do ano e em promover uma comunicação mais eficaz com os pais.</p>
6	10/11/2022	56m11s	<p>Nessa reunião, houve uma conversa com Maria Dantas-Whitney, que falou sobre importância de estabelecer uma parceria eficaz entre escola e famílias. Ela destacou que as famílias podem ser vistas como aliadas no processo educacional, promovendo um ambiente de aprendizado. A ênfase estava na mudança de paradigma, deixando de culpar as famílias e em vez disso, começando a compreender as experiências e recursos das famílias, bem como seus desafios. Isso envolve reconhecer as práticas culturais das famílias como oportunidades de aprendizado, em vez de obstáculos. Além disso, Maria destacou a importância de tornar a escola um espaço onde as famílias se sintam bem-vindas e pertencentes, mostrando o trabalho dos alunos nas salas de aula e incentivando a participação das famílias. As professoras apontaram diversas conexões sobre o que já é feito, e os passos discutidos para serem feitos nos demais encontros.</p>

Continua

7	03/02/2023	1h18m03s	<p>Essa reunião constitui em uma apresentação dialógica, liderada por Michele sobre uma avaliação do primeiro ano letivo da escola bilíngue e os planos de ação em relação a isso. Dentre os tópicos, foram mencionadas adequação ao material didático adotado de modo a propiciar tempo para oralidade em sala de aula e da criação de uma expressão em inglês semanal para escola inteira usar. Além disso, foi discutida a necessidade de criar um plano de recuperação para os alunos que vierem de outras escolas. As professoras</p>
---	------------	----------	--

			<p>apontam a necessidade em criar um plano flexível que se adapte às necessidades individuais dos alunos.</p> <p>A conversa se expandiu para a possibilidade de oferecer aulas de inglês para os próprios professores de modo a que todos pudessem participar dos momentos que usem a língua inglesa na escola.</p> <p>A avaliação dos alunos foi outro tópico importante, com a necessidade de avaliar os alunos na língua portuguesa e na língua inglesa. Eles expressaram a intenção de colaborar na criação de critérios de avaliação com base nas habilidades da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e no material do Global Kids.</p> <p>Dentre as problemáticas, a falta de recursos bilíngues, como livros, jogos e materiais de ensino, também foi destacada como um desafio, devido a questões de compra de materiais internacionais e problemas com impostos. No entanto, eles mencionaram a possibilidade de pedir orçamentos a representantes brasileiros de empresas internacionais de livros e recursos bilíngues. Outros tópicos abordados incluíram a necessidade de melhorar a comunicação com os professores das turmas, a importância de manter uma identidade visual na sala de aula, e uma discussão sobre a diversidade cultural e a interculturalidade crítica.</p>
8	14/02/2023	51m03s	<p>Nesta reunião, discutimos sobre o planejamento de datas comemorativas e quais seriam celebradas na escola. Minha intenção era definir um calendário anual, visto que isso havia sido acordado no ano anterior – já que as professoras se queixaram de planejar celebrações com pouco tempo hábil. O foco principal recaiu sobre a Páscoa, por estar mais próxima. Debates sobre a Páscoa de maneira mais inclusiva e culturalmente diversificada, visando evitar o consumismo e focar valores como gratidão e renovação. As professoras se encontraram em um grande dilema em relação a abordar aspectos religiosos. Assim, a ideia de um "Ano da Gratidão" é proposta, com o <i>Thanksgiving</i> como evento de encerramento. Além disso, eles também mencionam a importância de respeitar a diversidade cultural e religiosa dos alunos e como o ensino religioso pode ser uma ferramenta para trabalhar valores em sala de aula.</p>

Continua

9	28/02/2023	39m57s	<p>Nessa reunião, demos continuidade com o planejamento das celebrações pascoais, e falamos sobre aspectos da celebração da Páscoa e as tradições associadas a ela. Na minha mediação, enfatizei a importância do questionamento de representações dominantes, bem como o de realizar esforços para a inclusão de representações indígenas e afrobrasileiras. Sugeri trabalhar com os valores por aproximação, ou de trazer alguma lenda latino-americana sobre o chocolate. Os professores não engajaram muito com essas problemáticas trazidas. Também apresentei um material sobre</p>
---	------------	--------	---

			tradições de Pascoa ao redor do planeta, embora esses geralmente abarcassem os mesmos discursos já conhecidos. Assim, alguns dos tópicos abordados incluem a decisão de dar ou não chocolate às crianças, a introdução de perspectivas diversas para as crianças. Eles também levantaram a ideia de trocar artesanato entre grupos de estudantes de modo a contemplar a gratidão como um valor, e discutiram como introduzir elementos culturais de diferentes países na celebração da Páscoa. A conversa incluiu momentos descontraídos e sugestões para atividades adequadas a diferentes faixas etárias, especialmente no contexto de uma escola.
10	14/03/2023	52m39s	Nessa reunião, finalizamos o planejamento para as celebrações da Páscoa na escola, focando em como envolver as crianças e suas famílias. As ideias incluíram a criação de uma árvore de Páscoa com mensagens escritas, pedidos para os pais compartilharem como celebram a Páscoa e a exploração dos significados do coelho e dos ovos de Páscoa. A conversa também abordou questões culturais e a importância de diversificar a compreensão da Páscoa além dos símbolos tradicionais. Foi mencionado que a escola planeja envolver os pais na realização das atividades. A reunião terminou com a decisão de criar a árvore na semana anterior à Páscoa e garantir que as crianças interajam com ela durante esse período.
11	04/04/2023	40m05s	Nesta reunião, propus uma autoavaliação do trabalho realizado na semana de Páscoa. As professoras iniciaram compartilhando quais trabalhos foram realizados de acordo com as faixas etárias. As professoras expressaram satisfação com a colaboração no projeto de Páscoa, destacando a cooperação e comunicação eficaz entre eles. Foi mencionado o desafio da realização da proposta pela rotatividade de professores, afetando a organização e o ensino. A saída de alguns professores resultou em dificuldades na implementação das decisões. Foi mencionada a falta de professores de bilingue em alguns anos, com maior foco no primeiro e segundo ano. Isso levou a uma discrepância na implementação do projeto entre os diferentes anos escolares. Eles também destacaram que a semana de provas estava dificultando o trabalho no projeto da Páscoa. A discussão se desviou para possíveis futuras atividades escolares, como a comemoração do Dia dos Povos Originários, e a ideia de criar uma "Noite da Família" como alternativa ao Dia das Mães e dos Pais. A equipe concordou em continuar trabalhando em datas comemorativas e planejou buscar ideias para a "Noite da Família. Sugerir que elencássemos algumas ideias em um espaço online de modo a facilitar a reunião.

Continua

12	18/04/2023	49m01s	Nessa reunião, iniciei uma dinâmica sobre o que significa “ser mãe” para as professoras. Elas compartilharam diversos sentimentos, positivos e negativos, bem como ressaltaram o peso que recai sobre as mulheres na criação dos filhos. Minha intenção era ilustrar a pluralidade de ideias em torno da temática e de que maneiras isso justificava a importância de incluir diversos discursos em relação as diferentes concepções de família. Eles compartilharam suas experiências e preocupações, destacando a necessidade de ensinar as crianças a
----	------------	--------	--

			respeitar diferentes tipos de famílias. A maioria dos participantes concordou que é essencial apresentar essas questões de forma sensível e educacional, para que as crianças compreendam e aceitem a diversidade familiar. Também foram mencionados recursos, como livros e atividades, para ajudar no ensino desses tópicos.
13	04/05/2023	31m56s	Nesta reunião, as professoras discutiram a organização do "Dia da Família" na escola, enfatizando a importância de valorizar a família de forma contínua, não apenas em datas específicas. Embora tenham concordado em planejar o evento conjuntamente, as professoras compartilharam várias iniciativas isoladas, como a leitura de um livro sobre idosos, a possibilidade de convidar idosos para o evento e estratégias de envolvimento dos pais e familiares. Nenhuma decisão conjunta foi tomada quanto a esse dia. No geral, a reunião destacou a importância da família na escola, mas mostrou a necessidade de uma abordagem mais coordenada para o "Dia da Família".
14	16/05/2023	46m36s	A reunião consistiu em uma avaliação das propostas implementadas e os principais nos desafios e considerações relacionados à introdução de práticas de interculturalidade crítica cultural em seu currículo escolar. Elas expressaram várias opiniões sobre o impacto de incorporar novas perspectivas culturais e diminuir a ênfase em celebrações tradicionais como o Dia das Mães ou o Dia dos Pais. Algumas ressaltaram a importância de fazer essa transição de forma gradual na escola, reconhecendo que seria um processo de longo prazo. Eles destacaram a necessidade de envolver os pais e construir um senso de abertura para a mudança. Outros mencionaram a dificuldade de equilibrar essas mudanças culturais com as demandas do currículo existente - como a carga horária e número de demandas já existentes. As professoras relataram diversos conflitos com as mães durante a semana, por não terem atendido as expectativas tradicionais sobre a celebração do dia das mães. As professoras parecem concordar com a necessidade de uma comunicação mais efetiva com os pais e de uma transição cuidadosa e gradual para um currículo mais inclusivo. A reunião terminou com um compromisso de continuar a discussão e explorar abordagens alternativas em futuras reuniões.
15	13/06/2023	38m47s	Nessa reunião, a ideia inicial era planejar uma divisão de trabalho e maneiras de como o trabalho com datas comemorativas poderia ser continuado até o calendário combinado. Também levantei a questão da comunicação, problematizada na reunião anterior. As professoras engajaram nessa discussão, apontando uma pressão de postar conteúdo nas redes sociais da escola. Houve um debate sobre as expectativas dos pais em relação à qualidade e à frequência das postagens, bem como os desafios de equilibrar a criação de conteúdo com as responsabilidades diárias na escola. Foi enfatizado que o foco principal deve ser o bem-estar das crianças, e a escola pública foi diferenciada das escolas particulares em relação a esse aspecto. A discussão girou em torno de quem deve ser responsável por criar conteúdo e como isso pode afetar o trabalho dos professores. Não foram tomadas decisões específicas durante a reunião, mas destacou-se a necessidade de encontrar um equilíbrio entre as expectativas da sociedade e as limitações da escola pública.

Fonte: O autor

Todos os encontros supracitados foram gravados utilizando um *smartphone* *Xiaomi Redmi Note 8*, utilizando o aplicativo de gravação pré-instalado no aparelho.

Assim, totalizamos 12 horas, 24 minutos e 50 segundos de gravação. Os dados foram usados integralmente para a análise apresentada nos próximos capítulo. A seguir, descrevo os procedimentos computacionais para tratamento e análise dos dados.

Todos os recursos computacionais mencionados são de código aberto e podem ser utilizados gratuitamente sem restrições.

Para o tratamento dos áudios capturados, primeiramente, os arquivos foram convertidos do formato original para MP3, facilitando a manipulação e compressão dos dados. Em seguida, foi utilizado o software *Audacity*⁶² para realizar uma série de procedimentos de limpeza e normalização. Esses processos incluíram a redução de ruídos, que visa minimizar sons indesejados de fundo e melhorar a clareza do áudio. A normalização foi aplicada para assegurar níveis de volume consistentes ao longo de todo o conteúdo, garantindo uniformidade de modo a facilitar a etapa de transcrição. Além dos procedimentos de tratamento, os arquivos de áudio foram divididos em excertos de até 25 MB para atender às limitações do modelo de inteligência artificial para a transcrição automática.

Em seguida, as gravações foram transcritas utilizando um modelo de reconhecimento de voz programado em *Python*⁶³, chamado *WhisperAI*,⁶⁴ com o modelo "large", em um ambiente *Google Colaboratory*⁶⁵. As transcrições foram geradas e salvas nos formatos "SubRipSubtitle" (.srt) e de "Texto sem formatação" (.txt), proporcionando tanto uma versão temporizada e um texto simplificado para leitura e análise posterior. Os arquivos resultantes dos diferentes arquivos foram compilados de modo agrupar as interações ocorridas em mesmo encontro.

Após a transcrição inicial assistida pelo modelo *WhisperAi*, os arquivos resultantes foram exportados para revisão manual na plataforma *oTranscribe*⁶⁶. Esse software apresenta recursos para a diminuição da velocidade de execução, adicionar marcadores de tempo, dentre outros recursos para otimizar o trabalho de revisão. Esta etapa final permitiu verificar a precisão das transcrições e corrigir possíveis

⁶² <https://www.audacityteam.org/>

⁶³ *Python* é uma linguagem de programação de código aberto muito popular, devido a sua interoperabilidade e versatilidade. (Dhandayuthapani, 2023)

⁶⁴ O código aberto para execução do modelo está disponível em <https://github.com/openai/whisper>

⁶⁵ <https://colab.research.google.com/>

⁶⁶ <https://otranscribe.com/>

inconsistências ou erros, assegurando que o áudio descrição estivesse em conformidade com o áudio original. As transcrições foram normalizadas empregando o modelo a seguir:

Quadro 10 - Símbolos empregados na normalização da transcrição

<p>[...] – supressão de informação (em razão da extensão dos dados transcritos);</p> <p>[] – apresentação de informação extra, entre chaves (para prestar esclarecimentos sobre o sentido de palavras vagas/obscuras; ideias incompletas ou mencionadas em outros momentos); comentários sobre a formal/tom de que algo foi dito; menções a linguagem corporal.</p> <p>[?] – referência a informação inaudível;</p> <p>CAIXA ALTA – ênfase na fala</p>
--

Fonte: Adaptado de Fiori-Souza (2016, p. 93)

Após a transcrição e revisão, os dados foram inseridos na plataforma *Taguette*⁶⁷ para uma categorização inicial. Este processo envolveu a identificação de manifestações discursivas das contradições (bem como a qual elemento da atividade ele se refere) e expressões de agência transformativa, seguindo critérios as categorias propostas por Engeström e Sannino (2011) e Haapsaari, Engeström, Kerusuo (2015). Essa análise preliminar permitiu uma visão geral sobre os padrões emergentes e possibilitou a organização dos dados para o aprofundamento na etapa seguinte

Em seguida, os dados categorizados foram exportados para arquivos de processamento de texto (.doc), facilitando a consulta e análise detalhada. A análise dos trechos selecionados foi conduzida de forma indutiva de acordo com o ciclo de aprendizagem expansiva (Engeström, 2015), e investigadas com categorias da análise crítica do discurso, como a modalidade, lexicalização e metáforas (Chouliaraki; Fairclough, 1999; Fairclough, 2003), a teoria de representação de atores sociais (Van Leeuwen, 2008); a transitividade (Halliday; Matthiessen, 2014; Fuzer; Cabral, 2011) e a argumentação prática (Fairclough; Fairclough, 2012), discutidos na subseção a seguir.

⁶⁷ <https://www.taguette.org/>

compreender o relacionamento entre estrutura e agência (Nunez, 2013) e responder as seguintes perguntas de pesquisa:

4.6.1 Atividade, manifestações discursivas de contradições e sistemas de representação

Conforme discutido por Engeström (2001; 2015, dentre vários outros) o modelo triangular da atividade é utilizado para visualizar e compreender as relações complexas da atividade humana, principalmente em contextos de trabalho. Esse modelo é empregado para uma análise coletiva da atividade de modo a identificar as contradições presente nela (Morselli, 2018; Virkkunen; Newham, 2013). O modelo também possibilita a identificar as possíveis tensões geradas em atividades em transformação, considerando uma percepção historicamente construída e compreendendo como contextos são históricos-culturalmente transformados. (Engeström, 2015). Além disso, observar de que maneiras as contradições são internas ou externas a atividade, localizadas em outras atividades interrelacionadas – por exemplo, atividades que compartilham um objeto, ou que produzam sujeitos, instrumentos e regras. Na metodologia desenvolvimental de Engeström (2015) a etapa de identificação de contradições é essencial no desencadeamento de aprendizagem expansiva.

O modelo de Engeström (2015) compreende sujeito, objeto, ferramentas (instrumentos ou artefatos), a divisão de trabalho, a comunidade, regras e os resultados. As contradições podem ser observadas em relação a um mesmo componente (primária), entre os diferentes componentes (secundária), entre o objeto da atividade atual e uma modificada (terciária); e entre sistemas de atividade (quartenária). Ao discutir sua caracterização, o autor propõe uma análise real-empírica, considerando a observação da atividade e de seus participantes, com o objetivo de compreender as dinâmicas do contexto (Engeström, 2015, p. 195; Yu, 2023; Ortenzi, 2008; Fiori-Souza, 2016; Feldman; Weiss, 2010); relatos da comunidade (Engeström, 2015, p. xxxviii, p. 14; Yu, 2023); questionários (Engeström, 2015, p. 20; Feldman; Weiss, 2010); e a análise de interações e representações (Lund; Vestøl, 2020; Ortenzi, 2008; Fiori-Souza, 2016; O’Connel, 2017; Mateus, 2005).

Assim, adotamos uma abordagem que compreende que contradições são manifestadas discursivamente no nível representacional (Engeström e Sannino, 2011).

Contradições podem ser caracterizadas como dilemas (avaliações incompatíveis, marcadas linguisticamente por expressões de discordância); conflitos (argumentações e críticas sobre a atividade, marcadas pela argumentação); conflitos críticos (motivos contraditórios, sentimentos de violação ou culpa, linguística e narrativamente marcados por estruturas narrativas pessoais e metáforas); e o duplo vínculo⁶⁸, que refere-se ao enfrentamento de duas alternativas igualmente inaceitáveis em uma atividade, marcado por perguntas retóricas prementes e expressões de necessidades de mudança coletiva. (Engeström e Sannino, 2011). Os autores reconhecem a limitação linguística desse modelo. Assim, neste trabalho buscamos apoio nos estudos críticos do discurso, principalmente na metafunção representacional (Fairclough, 2003; Van Leeuwen, 2001), para suprir essa lacuna (Ortenzi, 2008; Fiori-Souza, 2016; O’Connell, 2017).

Nos encontros com as professoras, por meio das propostas apresentadas, elas expressam suas representações sobre a atividade e as contradições percebidas. Dessa forma, os componentes da atividade (objeto, sujeito, comunidade, divisão de trabalho, regras, instrumentos) e os níveis de contradição (primária, secundária, terciária, quaternária) podem ser caracterizados dedutivamente (Vänninen; Pereira-Querol; Engeström, 2015). Não obstante, buscamos explorar as construções discursivas para desvelar como essas contradições são negociadas e refletem posicionamentos identitário-ideológicos (Fairclough, 2003). Conforme discutido por Resende (2017), as categorias de ordem discursiva são definidas após uma leitura inicial dos dados, buscando uma abordagem que se adeque aos objetivos de pesquisa. Nesse sentido, as categorias apresentadas a seguir foram elencadas após a categorização inicial dos dados. Empregamos categorias da análise crítica do discurso (Fairclough, 2003), da teoria de representação de atores/ação social (Van Leeuwen, 2001; 2008) e da linguística sistêmico-funcional (Halliday; Matthiessen, 2014; Fuzer; Cabral, 2001). Van Leeuwen (2008) argumenta que discursos são conhecimentos sociais, e que recriam, de certa forma, o entendimento que os participantes de uma prática social têm das situações nas quais participam, e dessa forma “não apenas representam o que acontece, mas ao mesmo tempo avaliam, atribuem propósitos e avaliam”. O autor propõe que práticas sociais podem ser analisadas ao observar os seus a) participantes; b) ações; c) modos (advérbios, modalizações); d) as condições de elegibilidade (vozes de autoridade, papéis sociais,

⁶⁸ Também traduzido como “beco sem saída” por alguns autores (Da Silva; Souto, 2020, por exemplo)

identidades atribuídas); e) estilos de apresentação (se refere as aparências dos participantes, considerando a semiótica social); f) tempo e; g) localizações.

Van Leeuwen (2008) propõe categorias socio-semânticas para investigar as representações de atores sociais e compreender como os atores individuais refletem as estruturas sociais das práticas. As duas categorias fundamentais são a inclusão e a exclusão dos processos. O autor descreve que a exclusão busca atender aos “interesses e propósitos em relação ao leitor [interlocutor]” (Van Leeuwen, 2008, p. 28). A exclusão pode ocorrer por supressão (exclusão total), na qual um ator social não é textualizado (p. 28), ou por encobrimento (exclusão parcial), onde certos atores sociais recebem menor ênfase e têm suas vozes excluídas (p. 28). Quanto à realização linguística, a supressão é caracterizada pela omissão do agente na voz passiva e pelo uso de nominalizações (transformação de sujeitos em adjetivos ou substantivos). Já o encobrimento ocorre por meio de elipses, evitando a repetição dos sujeitos (Van Leeuwen, 2008, p. 31). Fuzer (2010) explica que a exclusão, na língua portuguesa, pode ocorrer em orações infinitivas que funcionam como participantes gramaticais⁶⁹, bem como através de nominalizações e adjetivação.

No que se refere à categoria de inclusão, Van Leeuwen (2008, p. 32) discute a alocação dos papéis nos quais os atores sociais são representados. O autor argumenta que a identificação dessa representação se centra em identificar a agência (ator social) e o paciente “meta” na oração. Van Leeuwen (2008, p. 32) explica que as representações “ealocam papéis ou rearranjam as relações sociais entre os participantes”. Dentre eles⁷⁰, a ativação, passivação e a generalização, conforme descritas no quadro 11.

Quadro 11 - Categorias de Inclusão de Atores Sociais

	Categoria	Definição	Realização linguística
Inclusão	Ativação	Ativação ocorre quando atores são apresentados como agentes ativos em	Realizada por papéis gramaticais como ator em processos materiais (Van Leeuwen, 2008, p. 33)

⁶⁹ Por exemplo, “**para ficarem preparadas** para aceitar o mundo lá fora”. O infinitivo “ficarem” encobre o sujeito “criança”.

⁷⁰ O autor traz subcategorias extensivas. Nessa seção, trazemos apenas as empregadas na análise.

		processos (Van Leeuwen, 2008, p. 33)	
	Passivação	Passivação, quando são representados como receptores das ações. (Van Leeuwen, 2008, p. 33)	Realizada por papéis gramaticais como ator em processos materiais. Representados como Meta Os atores sociais podem ser sujeitos (objetificados a uma ação) ou beneficiados (positivamente ou negativamente) (Van Leeuwen, 2008, p. 33)
Inclusão – Personalização	Assimilação: Funcionalização	Funcionalização refere-se aos atores por suas atividades ou funções; (Van Leeuwen 2008, p. 42)	Substantivos de função (e.g. professor)
	Classificação: Identificação Física	Identificação, por suas características essenciais. (Van Leeuwen, 2008, p. 42)	Atributos Físicos (negro, pequena, loirinha)
Inclusão - Despersonalização	Genericização	Atores são representados genericamente como uma classe (Van Leeuwen, 2008, p. 54)	Artigos indefinidos ou omissão de identificadores ((professores, crianças). Singular com artigo definido (o professor [não específico]; a criança)

Fonte: Baseado em Van Leeuwen (2008) e Fuzer (2010)

Van Leeuwen (2008) destaca o sistema de transitividade para a identificação de sujeitos ativos e passivos em orações. Na Linguística Sistêmico-Funcional, o sistema de transitividade se enquadra na metafunção ideacional, atribuindo os sentidos que os falantes conferem à conjuntura social (Fuzer; Cabral, 2011). Rezende (2012, p. 44) explica que cada oração representa uma "figura mental" de sentidos criados sobre o mundo.

Fuzer e Cabral (2011) explicam que, no sistema de transitividade, busca-se uma análise integrada dos componentes de uma oração, abrangendo processos (caracterizados por grupos verbais), participantes (caracterizados por grupos nominais) e circunstâncias (caracterizadas por grupos adverbiais). Essa consideração busca explicar, de modo geral, como fenômenos de nossa experiência são construídos a partir da estrutura linguística (Fuzer; Cabral, 2011, p. 41).

Pautadas na LSF, Fuzer e Cabral (2011) definem seis tipos de processos que podem ser realizados: materiais, comportamentais, mentais, verbais, relacionais e

existenciais. Os processos materiais são caracterizados por ações concretas; os processos mentais se referem a percepções, sentimentos ou cognição; os processos relacionais tratam de características, atributos ou identidades relacionadas aos participantes; os processos verbais dizem respeito a atos comunicativos; os processos existenciais indicam a existência (ou veracidade); e, por fim, os processos comportamentais descrevem ações físicas ou psicológicas.

Os *participantes* da oração se referem aos envolvidos nos processos dos diferentes tipos e possuem diversas classificações de acordo com cada tipo de processo e suas subcategorias. Para essa *análise*, nos concentramos principalmente nos processos *materiais*, caracterizados por agentes (quem realiza a ação) e a meta (quem recebe a ação); nos processos mentais, que envolvem o *sensor* (quem experimenta a emoção) e o fenômeno; e nos processos relacionais, que envolvem o *portador/identificado* e o *atributo/identificador* (Fuzer; Cabral, 2011, p. 42-81). Ademais, as *circunstâncias* são “circunstâncias de tempo, espaço, causa, modo ou de alguns outros tipos”, e podem ser expressas por grupos preposicionais (ou grupos adverbiais) (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 2013).

Assim, a teoria de representação de atores sociais (Van Leeuwen, 2008), bem como o sistema de transitividade (Halliday; Matthiessen, 2014; Fuzer; Cabral, 2011), possibilitam uma visão crítico-discursiva sobre quem são os participantes das atividades e quais papéis são atribuídos no discurso. Nesse trabalho, podemos investigar as representações de alunos, professores e outros membros da comunidade, visando investigar se existe um agenciamento (gramatical) caracterizado nas manifestações discursivas de contradição.

Ainda no que se refere aos aspectos ideacionais, Fairclough (2003) destaca o papel do léxico na função representacional. O autor argumenta que a escolha, bem como a interpretação de palavras, é carregada de significados ideológicos e políticos (Fairclough, 2003, p. 231). A conotação empregada na escolha de termos molda as percepções da realidade, podendo ser empregada com diversas funções nas trocas discursivas. Assim, as escolhas léxico-gramaticais revelam as visões de mundo que os textos constroem. Figueiredo (2009) aponta que os grupos lexicais predominantes podem ser agrupados em campos semânticos, de modo a identificar as visões de mundo que os textos constroem. A autora propõe uma abordagem analítica pautada nos grupos semânticos realizados nos

qualificadores e nas circunstâncias. Outros estudos exploram o campo semântico nos processos e nas nominalizações (Santana; Santana; Figueiredo, 2009).

Nessa mesma linha semântica, Fairclough (2003, p. 241) aponta que metáforas são recursos ideacionais que "estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimentos e crenças". Resende (2022) aponta que a escolha de metáforas como maneiras de representar, possibilitando o encobrimento ou destaque de uma situação, busca influenciar a percepção do interlocutor sobre como uma ação social ou ator social é compreendido.

4.6.2 Aprendizagem expansiva, expressões de agência transformativa, e funções interacionais

A aprendizagem expansiva é uma meta da pesquisa desenvolvimental, prevendo a transformação de atividades por meio da resolução de contradições, por meio de reconfigurações na atividade (Engeström, 2015). Conforme previsto nesse tipo de pesquisa, as ações prototípicas de um ciclo de aprendizagem expansiva (a saber: Questionamento; Análises; Modelação de nova solução; Exame e testagem do modelo; Implementação; Reflexão e Consolidação) são guiadas pela intenção do interventor. Em termos de pesquisa, essa aprendizagem ocorre por meio da observação de mudanças qualitativas, com o auxílio de modelos teóricos próprios da TAHC (Engeström, 2015; Virkkunen; Newham, 2013). Assim, esta pesquisa emprega o ciclo de aprendizagem expansiva como um modelo intervencionista, além de ser utilizado para organizar a análise apresentada nos capítulos seguintes.

Haapsaari, Engeström e Kerusuo (2015) compreendem que o desenvolvimento de agência transformativa implica o engajamento em práticas discursivas, situadas em atividades de aprendizagem, a fim de promover mudanças em um sistema de atividade. As categorias de expressão de agência propostas pelos autores são: Resistir; Criticar; Explicar; Projetar; Comprometer-se a ações; Tomar ações (Haapsaari; Engeström; Kerusuo, 2015). Assim como na análise de atividade, a categorização proposta é realizada dedutivamente, empregando critérios para identificar as expressões conforme disposto no quadro 4 do capítulo 2.

As expressões serão classificadas com o uso de códigos entre colchetes e de um sistema de cores, a saber: **resistindo**, **criticando**, **explicando**, **projetando**, **comprometendo-**

se a ações e **tomando ações**. No entanto, para evitar a individualização das expressões de agência transformativa, como alertado por Haapsaari, Engeström e Kerusuo (2015), consideramos excertos nos quais múltiplos atores sociais interagem de maneira discursiva, de modo a considerar a multivocalidade, as identidades e as representações mobilizadas (Fairclough, 2001) para conduzir a tomada de decisões ou seu manejo (Fairclough; Fairclough, 2012). Assim, o emprego de categorias da metafunção interacional busca entender as dinâmicas mobilizadas, considerando sistemas de crenças, experiências e valores – compartilhados ou não. Dessa forma, podemos compreender a relação dialética entre agência e as transformações dos estímulos de maneira processual (Lund; Vestøl, 2020).

É importante ressaltar que, na linha da LSF, as funções representacionais e acionais estão sempre interligadas e mobilizadas conjuntamente (Fairclough, 2003; Fuzer; Cabral, 2011). Assim, todas as dimensões coexistem em interações discursivas e se apoiam na construção de significado. Nesse entendimento, as categorias já descritas anteriormente – como a representação da teoria de atores sociais (Van Leeuwen, 2001), a transitividade (Fairclough, 2003; Fuzer; Cabral, 2011) e as metáforas (Fairclough, 2003) – podem estar presentes de modo a significar visões de mundo, moldando as interações sociais. Assim, acrescento a esse repertório analítico as categorias de modalidade (Fairclough, 2003) e argumentação prática (Fairclough; Fairclough, 2012)

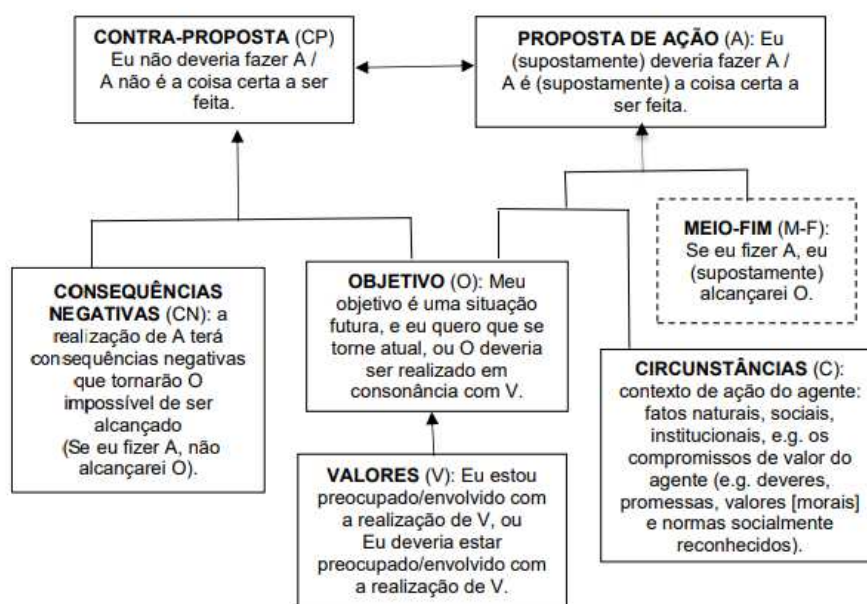
A modalidade, conforme descrita por Fairclough (2003), é uma dimensão fundamental na construção de sentidos, pois indica o grau de afinidade entre o produtor do discurso e a proposição enunciada (Fairclough, 2003, p. 199). Fairclough observa que a modalidade pode ser expressa por meio de verbos modais (como "querer", "dever" e "poder"), que indicam níveis variados de obrigação, desejo ou possibilidade, assim como por tempos verbais ("é", "seria") e advérbios ("talvez", "provavelmente"), que introduzem nuances de certeza ou possibilidade. Em uma perspectiva dialógica, a modalidade não apenas reflete a relação do falante com o conteúdo, mas também implica uma afinidade com os seus interagentes (Fairclough, 2003, p. 201). Ou seja, a escolha de modalidades linguísticas sugere o grau de alinhamento ou distanciamento em relação aos ouvintes, formando uma posição discursiva que pode ser de concordância, dúvida ou imposição.

Fairclough e Fairclough (2012) compreendem que a argumentação prática ocorre em contextos que visam a tomada de ações, em oposição à argumentação que busca negociar a construção de sentido sobre um objeto. Ela se dá "em resposta a problemas que confrontam agentes no mundo" e geralmente acontece em contextos em que se busca uma solução para problemas identificados (Fairclough; Fairclough, 2012, p. 6). Os autores explicam a estrutura retórica da argumentação prática (Fairclough; Fairclough, 2012, p. 6-7, destaques e tradução do autor

Tipicamente, a argumentação prática envolve argumentar em favor de **uma conclusão (afirmação)** de que se deve agir de uma maneira particular como meio para alcançar algum **objetivo** ou . Assim, o raciocínio prático toma um objetivo (por exemplo, algo que se deseja) como premissa maior e uma proposição condicional meio-objetivo como premissa menor, concluindo que, dado o objetivo e dado que uma determinada ação é o meio para alcançar esse objetivo, a ação em questão deve ser realizada. A ação, em outras palavras, destina-se a levar do conjunto (indesejável) de **circunstâncias** presentes, que precisam de transformação, ao fim desejado.

Nesse entendimento, concordamos com Fiori-Souza (2016) de que essas categorias da argumentação prática podem ser úteis na compreensão da aprendizagem expansiva, principalmente para entender a relação entre “estrutura e agência”, considerando que a tomada de decisões e negociações está imersa em valores e circunstâncias.

Figura 13 - Estrutura da argumentação prática



Fonte: Fairclough e Fairclough (2012), tradução de Fiori-Souza (2016, p. 99)

Assim, buscamos as contribuições dessas categorias de análise linguística para caracterizar as expressões de agência transformativa (Haapsaari, Engeström e Kerusuo, 2015). Compreendemos que resistências podem ocorrer pelo emprego de consequências negativas e valores divergentes. As críticas podem se caracterizar pelo apontamento de representações divergentes das circunstâncias e modalizações, especialmente em relação aos valores e deveres. Explicações e projeções são realizadas por meio de propostas centradas em valores e no meio e fim. O comprometimento se dá a partir da manifestação de coletivização, incluindo circunstâncias de tempo e lugar. A tomada de ações é vista a partir da transitividade, sendo marcada diretamente no tempo verbal do passado.

O quadro 1, reproduzido aqui, resume o desenho da pesquisa:

Quadro 12 - Objetivos gerais, específicos, dados e categorias analíticas

Objetivo geral	Objetivos Específicos	Dados	Categorias Analíticas
o objetivo geral é investigar o potencial de uma formação <i>com</i> professoras atuantes na educação bilíngue em escolas públicas, focando na colaboração crítica como meio para um movimento em direção a transformação da atividade.	(a) examinar as manifestações discursivas de contradições representadas pelas professoras nesse contexto;	Transcrições dos encontros	Teoria Histórico-cultural da Atividade (Engeström, 2015) Manifestações discursiva de contradições (Engeström; Sannino, 2011) Representação de Atores Sociais (Van Leeuwen, 2001) Aspectos léxico-gramaticais representacionais (O'Connell, 2017; Ortenzi, 2007; Passoni, 2010)
	(b) explorar se e de que maneiras as participantes expressam agência transformativa; (c) e identificar os discursos que sustentam o exercício ou o não exercício de agência transformativa.	Transcrições dos encontros	Ciclo de aprendizagem expansiva (Engeström, 2015) Expressões de Agência Transformativa (Haapsaari, Engeström, Kerusuo, 2015) Metafunção interacional (Halliday, 1987) Argumentação Prática, Transitividade, Metáforas, Aspectos socio-semânticos (Fiori-Souza, 2016; Sousa, 2020)

Fonte: O autor

4.7 ASPECTOS ÉTICOS

A inserção de um “*pesquisador-aprendiz-formador*” implica em um posicionamento ético alinhado ao compromisso da colaboração crítica (Magalhães; Fidalgo, 2019). Cameron *et al.* (1992) teorizam sobre o papel do pesquisador dentro de uma perspectiva de ética empoderadora, que propõe a redistribuição de poder entre o pesquisador e os participantes, de modo a compartilhar e construir o conhecimento de forma conjunta. Sob esse viés, a pesquisa busca beneficiar seus participantes ao levar em consideração seus interesses e perspectivas por meio da colaboração crítica e do esclarecimento dos procedimentos e objetivos, de modo que a *práxis* dessa pesquisa seja tanto instrumento quanto resultado (Vygotsky, 1978), propiciando o desenvolvimento de conhecimentos e colaborando com o contexto investigado.

Na mesma linha de Cameron *et al.* (1992), nos respaldamos nos princípios da ética emancipatória (Chimentão; Reis, 2019). Chimentão e Reis (2019, p. 697) definem a ética emancipatória como a promoção de práticas de pesquisa que visualizem “oportunidades para o outro emancipar-se, [...] exercendo poderes e se beneficiando desse exercício tanto durante quanto depois do processo investigativo.”

No que se refere a uma abordagem emancipatória na geração de dados, Chimentão e Reis (2019) defendem uma compreensão do sujeito de pesquisa como agente e crítico, e a construção do conhecimento a partir das relações interpessoais (p. 697). Para esta pesquisa, apoiamo-nos em um referencial intervencionista formativo, no qual os participantes definem o rumo da intervenção de forma ativa, visando transformar sua própria prática. Assim, compreendemos que estamos fazendo pesquisa *com* os professores, e não *sobre* suas práticas. Ademais, os participantes tiveram a oportunidade de guiar esta investigação ao integrar suas perspectivas e inquietações no percurso da pesquisa.

Além disso, Chimentão e Reis (2019) sugerem o retorno aos participantes, de modo a proporcionar a oportunidade para que expressem “aceitação, refutação, sugestões de ajustes, bem como emoções decorrentes da pesquisa” (p. 701). As autoras recomendam que esse retorno seja feito com a preocupação de garantir que a análise seja compreendida pelos participantes, além de sugerirem a incorporação das vozes deles no relato final da pesquisa. Para este trabalho, pretendemos realizar a submissão do trabalho aos

participantes após a banca de defesa desta tese. Também realizaremos um encontro para a apresentação e discussão dos resultados. Os participantes terão a oportunidade de ler a análise feita sobre sua participação e discursos, e solicitar possíveis mudanças. Esses apontamentos serão incluídos ao final da discussão dos resultados, ou possivelmente revistos no corpo do texto.

No que se refere à ética burocrática (Reis; Chimentão, 2019), esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética para aprovação, conforme parecer 58723722.0.0000.5231 (APÊNDICE A). A autorização para atuação na escola foi deferida pela Secretaria de Educação, que foi devidamente informada sobre os procedimentos a serem realizados e o projeto de pesquisa (APÊNDICE C). As professoras receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) sobre sua participação, detalhando os dados que serão colhidos durante a pesquisa, bem como a forma como poderão ser utilizados. As professoras tiveram a opção de ser identificadas por seus nomes próprios, escolher um pseudônimo ou um pseudônimo escolhido pelo pesquisador. Os participantes foram informados de que se resguardam o direito de deixar a pesquisa a qualquer momento. Em alguns momentos da análise, optei por não identificar alguns dos participantes devido à natureza dos relatos, que poderiam causar constrangimento em seus locais de trabalho.

No capítulo seguinte, apresentamos a seção de análise desse trabalho.

5 APRENDIZAGEM EXPANSIVA, AGÊNCIA TRANSFORMATIVA, REMEDIAÇÕES NA AFCCP

“Um ciclo expansivo genuíno inevitavelmente gera não apenas civilização, mas também um ingrediente de selvageria. A recompensa é conseguir uma compreensão teórica dessa selvageria, encontrando e entendendo algo inesperado como parte da história do futuro”. (Engeström, 2015, p. 256).

De modo a atingir os objetivos específicos (a) *examinar as manifestações discursivas de contradições representadas pelas professoras nesse contexto;* (b) *explorar se e de que maneiras as participantes expressam agência transformativa;* e por fim, (c) *identificar os discursos que sustentam o exercício ou o não exercício de agência transformativa;* esta seção se debruça sobre as expressões de agência transformativa e discursos mobilizados durante os encontros da AFCCP. Esta seção de análise se ancora nos dados gerados durante os encontros da AFCCP, ocorridos entre setembro de 2022 e julho de 2023.

A organização desta seção segue o ciclo de aprendizagem expansiva (Engeström, 2015), com de modo a narrar o percurso (e retornos). As subseções apresentadas evidenciam a construção de um ciclo de aprendizagem expansiva, e foram classificadas numericamente (*Questionando I e Analisando I; Modelando I; Analisando II; Modelando II; Examinando o novo Modelo; Modelando III; Implementando o novo modelo*). As expressões de agência transformativa (Haapsaari; Engeström; Kerusuo, (2015) e as manifestações discursiva de contradições (Engeström; Sannino, 2011) foram categorizadas indutivamente e apresentadas empregando um sistema de cores.

As expressões serão classificadas com o uso de códigos entre colchetes e de um sistema de cores, a saber: **resistindo**, **criticando**, **explicando**, **projetando**, **comprometendo-se a ações** e **tomando ações**. Optamos por empregar um sistema de cores para facilitar a visualização dos dados. Elas foram escolhidas dentre as opções de alto-contraste para não prejudicar a leitura. A escolha de cores não busca representar um julgamento de valor em relação as expressões (por exemplo, o verde para algo positivo e o vermelho para algo negativo). As expressões de resistência e críticas são essenciais para a consolidação da agência transformativa (Engeström, 2015; Haapsaari; Engeström; Kerusuo, 2015)

Vários dos trabalhos que empregam o referencial analítico proposto por Haapsaari, Engeström e Kerusuo (2015) têm uma preocupação em demonstrar os diferentes tipos de agência expressos ao decorrer de uma intervenção formativa, buscando caracterizar “o que aconteceu” nesses encontros e as decisões tomadas (Dinh; Sannino; 2024; Damsa *et. al*, 2021; Brevik *et. al*, 2019; Kajamaa; Kumulainen, 2019). Para esse trabalho, buscamos explorar também os discursos mobilizados frente as contradições, de modo a explorar os motivos de sua transformação ou manutenção, empregando categorias analíticas de Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2003), representação de atores sociais (Van Leeuwen, 2008) e outro aspectos socio-semânticos (Fiori-Souza, 2006; Sousa, 2020). Essas construções discursivas são exploradas de modo a investigar a

relação entre as expressões de agência e a forma de como a linguagem propicia ou freia a realização de transformações nesses contextos.

5.1 QUESTIONANDO I E ANALISANDO I

Para contextualizar essa seção, é importante retomar o percurso formativo e nossa atuação na escola. As professoras e coordenadoras já estavam familiarizadas com diversos conceitos quanto a educação bilíngue: como por exemplo, contato com as concepções críticas quanto ao papel da educação bilíngue no curso de formação ofertado via FAUEL (El Kadri *et al.*, 2024; El Kadri, Saviolli e Molinari, 2022), ao longo dos encontros formativos que já realizavam e por meio do material que utilizavam que trazia uma perspectiva intercultural (ver seção 3.1.4 do referencial teórico que traz as produções científicas realizadas sobre esse contexto). Além disso, na semana anterior do início das reuniões as professoras da rede haviam tido uma palestra com a Profa. Dra. Antonieta Megale sobre a temática de interculturalidade. Ademais, as professoras já haviam recebido orientações e formações em relação ao material didático (*Global Kids*), sendo explícitas sobre os construtos teóricos que o baseiam: como decolonialidade, integração curricular, translíngua e interculturalidade. (El Kadri, 2022b). Esses conceitos já haviam sido estabelecidos previamente, e são tanto regras, quanto instrumentos dessa atividade.

De modo a iniciar os trabalhos, iniciamos a discussão da seguinte maneira:

*Michele: Vocês gostaram da fala da Antonieta? O que vocês acharam... assim? O que ... o que foi interessante? que ela trouxe, assim. Que talvez, a gente não tivesse falado antes... (...) O que eu gostei muito, eu vou começar e vocês continuam. É... quando ela perguntou que **que sujeito que queremos formar?** Ai, isso é bem legal, porque a gente só pensa nisso muito relacionado ao inglês. Eu sei que as meninas do inglês já sabem que por exemplo, o material. O próximo nível, fora o maternal. ele, o pre-K né... tem vários discursos, e várias narrativas. então os livrinhos, um traz a problemática da educação antirracista, por exemplo. O outro traz a problematização, do que é ser mulher, o outro do que é ser homem, do indígena [Explicando]. Tem vários discursos que a gente não costuma ver, tem um pouco a ver com a fala da Antonieta, né? É... **E isso era uma perspectiva que a gente tinha em relação, né, a esse material. Mas se vocês tivessem que pensar assim, que sujeitos queremos () que sujeito vocês imaginam gente. De uma escola bilíngue. Dessas criancinhas que estão começando ai do berçário e estão indo até... quinto ano né, Ro? [Projetando] (Roberta, coordenadora). O que que vocês imaginam, se tivesse que responder essa pergunta, o que que vocês esperam? A gente queria ouvir vocês (...)** (Seção 1)*

Assim, nesse primeiro momento podemos observar o papel da agência dos pesquisadores no direcionamento dessa atividade. Michele faz menção as ferramentas (conceito científico de interculturalidade, livros paradidáticos que trazem diversos

discursos) ao explicar as possibilidades almeçadas nessa atividade. Michele **projeta** o papel dos encontros formativos de colaboração em relação aos conceitos discutidos anteriormente. Nesse excerto, podemos observar um tom dialógico nessa interação – se posicionando-se em declarações que buscam explicar o teor do que é esperado a ser discutido, bem como o uso de perguntas diretas (Halliday; Matthiessen, 2014) (“*O que vocês acharam?*”; “*Que sujeitos queremos formar?*”; “*O que que vocês esperam?*”) de modo a demonstrar uma abertura a colaboração. Ao se considerar a argumentação prática (Fairclough; Fairclough, 2012) podemos observar um posicionamento das circunstâncias dessa atividade, ao mencionar o material didático, bem como a associação (*meio-fim*) ao mencionar os livros de literatura infantil que buscam trazer novos discursos para a educação bilíngue, pautados nos conceitos de interculturalidade crítica. Em suma, a fala é marcada por uma intencionalidade crítico colaborativa, bem como um compromisso quanto a uma formação na AEBP que “*inclua diversos discursos*”. Assim, Michele evidencia o “projeto intercultural” (Walsh, 2009, p. 4) que está sendo construído para essa escola, bem como, de certo modo, reforçando o sistema de regras (Engeström, 2015) dessa atividade.

A interação abaixo demonstra a discussão voltada para a construção de um entendimento compartilhado sobre o objeto da atividade (Engeström, 2015). As professoras compartilham suas visões para a escola, criticam a conjuntura da atividade, apontam as contradições percebidas e projetam ações a serem tomadas. Esse diálogo foi realizado no primeiro encontro com esse grupo de professoras.

13:01: Michele: [...] *que sujeito que queríamos me formar?* [...]

[Excerto 1] 14:46 Ewellym: ***Eu espero, o mínimo de, assim. Um sujeito crítico. Que ele identifique algo que ele possa falar, eu não concordo, porém eu respeito. E... Eu acho que é principalmente isso. Eu acho que vá assim... nesse caminho, de... diversidade, nesse caminho de DIFERENÇAS, vai ter muitas coisas nesse caminho. E vai ter pessoa que vão levantar a mão e falar eu não concordo. eu lá na minha casa diferente e eu, espero que seja respeitado. Não imposto. Nada... é... para que as crianças elas saiam daqui críticas. conhecendo, porém, críticas.***

[...]

[Excerto 2] 16:43 Caroline: ***Eu espero que as crianças saiam daqui aceitando melhor a diversidade. [...]*** *Espero que assim, que seja uma escola que as crianças saiam preparadas para aceitar o mundo lá fora, não é?*

[Excerto 3] 19:03 Joan: ***É acho que o principal é formar uma criança crítica de modo a respeitar.***

[Excerto 4] 20:24 Roberta: ***Eu acredito que trazendo conhecimento e é dentro dessa proposta de uma escola que apresenta vários discursos, eu acho que isso faz com que o conhecimento... o conhecimento faz. Que a gente tem a menos preconceito, né? (Vozes em concordância). Eu acho que a base... eu sempre penso eu sempre penso na escola bilíngue. É... nessa. Desse inglês que vai te dar acesso ao conhecimento e não do inglês, que vai elitizar o outro,***

ou porque o inglês, né como a gente conhece. O inglês que vem da Europa, o inglês que vem dos estados unidos . Não... é porque eu entendo que esse inglês, é... faz com que a gente tenha mais acesso ao conhecimento. [...]? **Então eu acho que isso daí é uma coisa que me toca muito com relação a escola bilingue. E esses discursos de preconceito que a gente vive diariamente, aqui, está do mais simples... daquela criança que não quer não quer que o outro sinta do lado**

[Excerto 5] 34:25 Rita: Sobre tudo isso que foi falado de... criticidade, respeito, diversidade... é.. tem uma coisa que ta inquietando a Carolina e eu já tinha citado lá. [...] essa pressão da escola bilingue publica... uma janela de oportunidade para essa determinada comunidade ou escola enfim. para essas crianças que poderiam na maioria das vezes, não ter esse acesso. [...] ora poxa vida, que aluno que agente quer formar que pode assim... mudar aquela realidade que ele esta inserido? Porque as vezes agente vê uma criancinha assim... é tudo muito sofrido... ele não teve a oportunidade, sabe? e agente vai criar nele essa vontade de fazer algo novo... assim, não ser melhor que o outro, "ter melhor", não só a questão de poder aquisitivo, mas de atuação mesmo. de vida.

[Excerto 6] 39:40 Roberta:[...] então nós PRECISAMOS nos instrumentalizar enquanto professores, instrumentalizar as famílias E os alunos para que se possam ser críticos daquilo que eles estão vendo. críticos... no sentido de analisar.... pra o que eu quero pra minha vida isso aqui está bom, não está não. então eu vou procurar o que eu quero para minha vida. [...] inglês tinha que ser uma consequência, não, o nosso objetivo.

Nos excertos acima, podemos observar os resultados esperados/objeto vislumbrado pelas professoras em relação da educação bilingue conforme os atores sociais e sua lexicalização (*sujeito crítico [1]; criança crítica [3]; alunos críticos [6]*) em relação aos processos realizados por esses agentes (*“identifique algo que ele possa falar, eu não concordo, porém eu respeito”*; *“na minha casa é diferente”?*[1]; *“aceitando a diversidade” [2]*; *“ser críticos daquilo que eles estão vendo. críticos... no sentido de analisar.... pra o que eu quero pra minha vida isso aqui está bom” [6]*). Assim, essa formação se sujeitos críticos parece girar em torno de diversas acepções da palavra, abarcando sentidos de aceitação de diversidades, julgamento de valores quanto suas próprias experiências e respeitosos.

Nesse sentido as professoras se implicam também por meio coletivização (Van Leeween, 2008) (a gente; a escola) em processos ativos, tendo os alunos como receptores dos processos (*o principal é formar uma criança crítica [2]; [...] trazendo conhecimento [...] uma escola que apresenta vários discursos [4]; aluno que agente quer formar que pode assim... mudar aquela realidade que ele esta inserido? [5]*). Assim, as professoras expressam um sentimento de responsabilidade em fazer a escola como um espaço de transformação.

A construção coletiva do objeto dessa atividade também é marcada por diversas construções metafóricas no campo léxico, como “*caminho de diferenças*” [1]; “*janela de oportunidade*” [5]; e uma personificação “*inglês que não elitiza*” [4]; em contraponto a uma metáfora de “*acesso ao conhecimento*” [4]. A metáfora do caminho parece sugerir uma reflexão sobre a necessidade de um projeto contínuo e duradouro em um compromisso as diferenças e diversidades. Já a metáfora “janela de oportunidade” reforça a noção do papel da escola bilíngue como uma possibilidade de diminuir desigualdades sociais. Essa diminuição, de acordo com as representações não se dá por justificativas de uma instrumentalização para o mercado de trabalho, mas pelo desenvolvimento de uma consciência crítica por meio do acesso aos diversos discursos

Essas representações sugerem que professoras não apenas veem o desenvolvimento da criticidade como um objetivo para com os alunos, mas também como um compromisso ético da escola. Essa visão, portanto, posiciona a educação bilíngue (e por extensão, o aprendizado de língua inglesa) como uma possibilidade de transformar realidades, em detrimento de uma visão instrumental (Welp, *et al.*, 2022; Liberali, *et al.*, 2022; Guttman, Portilho; 2024; El Kadri, Megale; Passoni, 2023; Megale; Liberali, 2016; Megale, 2019). Assim, discursivamente, as professoras parecem estar alinhadas com o objeto de uma educação bilíngue crítica.

Com base nos trabalhos que compõem o referencial teórico dessa pesquisa, o objeto da educação bilíngue eletiva é, costumeiramente, associado a aprendizagem de uma língua estrangeira - em especial, a língua inglesa (Chedyak, 2011; Martins, 2007; Cortez, 2008), bem como servido de aproximação de culturas hegemônicas. Na interpretação das professoras, essa concepção parece perdurar e refletir nas interações que tem com as famílias da escola - sendo motivo de conflito. Nessa comunidade discursiva e de prática, existe um forte apelo na missão das educadoras em uma formação cidadã e crítica, assim como no discutido em trabalhos anteriores. (Cortez, 2007; Landau, 2018) – visto que esses objetos refletem o que foi pensado na escola antes de sua implementação (El Kadri *et. al.*, 2024)

Um ponto de questionamento a ser discutido neste contexto são as possibilidades formativas para que esse discurso se materialize em ações práticas. Esse questionamento surge, primeiramente, a partir do conjunto de regras que orienta a atividade representada (discutido a seguir); além disso, é relevante observar se existe um conflito entre o que as professoras dizem fazer e o que concretizam em suas práticas (possível contradição primária [Engeström, 2015]). Para a teoria da atividade, contudo, a ressignificação do objeto compartilhado leva tempo e é natural que, no momento de coleta dos dados, as professoras estejam em um processo de ressignificação de suas práticas.

Ademais, as possibilidades visionadas para esse objeto podem entrar em conflito com atividades externas, como as relações com as famílias (contradição quaternária [Engeström, 2015]), conforme discutido a seguir. Ao decorrer essa discussão, as professoras justificam esse objeto por meio de manifestações de conflitos críticos (Engeström; Sannino, 2011), ao criticar (Haapsaari; Engeström, Kerusuo, 2015) a conjuntura atual da atividade de EB pública, bem como ao projetar as transformações desejadas no contexto – conforme ilustrados a seguir:

[**Excerto 1**] Carolina: Porque tem umas crianças assim que... já tive vários exemplos de crianças que não aceitavam boneca preta. E Muitas crianças que chegam para gente... ela sendo diferente ela se isola dos amigos, várias turmas a gente consegue ver isso. Tanto na fila que afastam os... [hesitação] [Criticando]

[**Excerto 2**] Roberta: As crianças NASCEM aceitando. Preconceito vem dos pais, da sociedade, comunidade [Criticando]

[**Excerto 3**] Carolina: Então, assim, a criança não nasce preconceituosa. Ela é formada... ela é moldada nisso. [Criticando]

[**Excerto 4**] Rita: [Ela também não aceita algumas oportunidades e aquilo que ela não viu para ela não existe. É fictício. [...] Ai por exemplo, a gente faz uma coisa diferente, a gente tenta mostrar e tem criança que tem certa resistência. **Agora poxa vida, que aluno que a gente quer formar que pode assim... mudar aquela realidade que ele está inserido? Porque as vezes a gente vê uma criancinha assim... é tudo muito sofrido... ele não teve a oportunidade, sabe? e a gente vai criar nele essa vontade de fazer algo novo...** assim, não ser melhor que o outro, "ter melhor", não só a questão de poder aquisitivo, mas de atuação mesmo. de vida [Criticando]

[**Excerto 5**] Ewellyn: Nada... é... para que as crianças elas saiam daqui críticas. conhecendo, porém, críticas [Projetando]

[**Excerto 6**] Carolline: Eu espero que as crianças saiam daqui aceitando melhor a diversidade [Projetando].

[**Excerto 7**] Roberta: Eu **Acredito que trazendo conhecimento e é dentro dessa proposta de uma escola que apresenta vários discursos, eu acho que isso faz com que o conhecimento... o conhecimento faz. Que a gente tem a menos preconceito, né?** (Vozes em concordância) Eu acho que a base; eu sempre penso eu sempre penso na escola bilingue. É... nessa. Desse inglês que vai te dar acesso ao conhecimento e não do inglês, que vai elitizar o outro, ou porque o inglês, né como a gente conhece. [Projetando]

[**Excerto 8**] Roberta: aí, o que que nós garantimos que essas crianças serão boas pessoas, a criticidade que eles vão ter em relação àquilo que eles tão vendo. então nós **PRECISAMOS nos instrumentalizar enquanto professores**, instrumentalizar as famílias E os alunos para que se possam ser críticos daquilo que eles estão vendo. críticos... no sentido de analisar.... pra o que eu quero pra minha vida isso aqui está bom, não está não. então eu vou procurar o que eu quero para minha vida. [Projetando]

Essa interação demonstra uma representação das contradições em diversos níveis da atividade por meio da inclusão/exclusão e passivação dos sujeitos. No nível primário representa-se as crianças por ativação “*ela sendo diferente ela se isola*”, “*que afastam os [hesitação]*” [1] Nesse excerto, a professora evita representar os alunos como perpetradores de preconceitos: ela representa as vítimas de preconceito *ativamente* (“*se isola*”[1]) e representa os autores de preconceitos por meio da supressão. (... *afastam ... [1]*). Parece existir na fala da professora também uma exclusão dos alunos vítimas de preconceito racial por meio da supressão da palavra negro. Ainda no nível primário, podemos observamos uma resistência entre os sujeitos (alunos – professora) marcada por uma tensão no que se refere a diversidade: Rita representa uma aluna de forma ativa, realizando os processos “*não aceita*” [4] e por uma generalização “*tem criança que não aceita*”. [4] Esta representação reflete a contradição interna nas práticas e nas percepções dos professores ao lidar com essa problemática.

Assim – observa-se um conflito crítico (Engeström; Sannino, 2011), que caracteriza uma contradição primária no que se refere aos alunos (sujeitos) da comunidade da AEBP, sendo marcada por um reconhecimento explícito de casos de racismo no contexto escolar. Na representação dessas professoras, pode-se analisar que essa contradição primária se reflete em um nível secundário (Engeström, 2015) Esses casos são conflitantes com o objeto da atividade (formar sujeitos críticos; tolerantes, respeitosos).

Já no nível quartenário, podemos observar uma atribuição externa como a causa desse conflito – representando os alunos (generalizados: crianças OU suprimidos) por meio de uma passivação em relação a demais fatores: “*Preconceito vem dos pais, da sociedade, comunidade*”; [2]; “*Ela é formada... ela é moldada nisso*” [4] Esses discursos externalizam a origem do preconceito, deslocando uma atribuição causal externa a essa atividade ambiente escolar e apontando para influências sociais e culturais como determinantes na formação das atitudes preconceituosas das crianças. As professoras expressam essas percepções por meio de modalizações assertivas (Fairclough, 2003) (“*nascem aceitando*”; “*vem dos pais*” [2]). A partir dessas modalizações, as professoras apresentam uma crença consolidada de que preconceitos são aprendidos e não inatos.

Embora as professoras estejam criticando a conjuntura atual da atividade, elas não atribuem, em nenhum momento uma contradição gerada pela sua forma de trabalho. Por um outro lado, se expressam de maneira agentiva orientadas a remediar essa questão: “a gente quer formar”; “a gente vai criar nele essa vontade” [4], marcada por modalizações (“Nós precisamos” [8]. Assim, nessa interação as professoras discursivamente se expressam responsáveis ao lidar com essa questão. Em meio as críticas á atividade, as professoras também buscam fazer projeções (Engeström; Sannino, 2011) de modo a resolução desse conflito. As contribuições das professoras parecem convergir no papel da educação de modo a mitigar as problemáticas (críticas) elencadas. Assim, ao projetar uma transformação na atividade, as representações dos alunos são realizadas por uma mudança no campo semântico dos modalizadores empregados: “*críticas*” [5], “*boas pessoas*” [8], e nos processos: “*aceitando*” [6], “*querendo para sua vida*” [8] Assim, ao representar as crianças de novas maneiras, percebe-se que o objeto dessa atividade projeta uma transformação identitária por parte das crianças

Ao contrastar as colocações com o referencial teórico da interculturalidade crítica (Candau, 2009; Walsh, 2010), podemos observar discursos alinhados a uma visão funcional (Walsh, 2009) – ou seja, aquela que busca diminuir conflitos, como o racismo. Para Walsh (2009), a interculturalidade crítica não deve se limitar a uma “tolerância ou incorporação do diferente na matriz curricular”, mas sim discutir as raízes históricas da opressão e valorizar diferentes modos de “pensar, atuar e viver” (p. 4). Para avançar em direção a uma perspectiva de interculturalidade crítica, é necessário um reconhecimento explícito de que maneiras as contradições historicamente acumuladas (Engeström, 2015) que materializam nas ações e práticas pedagógicas, de modo a remedia-las.

Assim, consolida-se o primeiro estímulo⁷¹ desse possível ciclo de aprendizagem expansiva: por meio de expressões de agência transformativa (criticando, projetando), as professoras observam um duplo vínculo⁷²: **a) a necessidade de tratar a questão de preconceitos raciais e de gênero; b) a resistência encontrada em conflito com os alunos e com a sociedade.** Portanto, o duplo vínculo (Engeström; Sannino, 2011) reside na dificuldade de lidar, simultaneamente, com a urgência de enfrentar preconceitos internamente no ambiente escolar e a complexidade de combater as causas externas atribuídas ao preconceito.

Esse questionamento inicial, evidenciado pelas críticas e projeções das professoras, caracteriza o primeiro estágio da aprendizagem expansiva (Engeström, 2015; Virkkunen, Newham, 2013). As interações sinalizam o surgimento de uma necessidade coletiva de transformação, motivada por um entendimento coletivo do objeto da atividade, mediado por ferramentas e regras; e as suas percepções da atividade real-empírica vivenciada por elas. A partir daí, os professores começam a mobilizar-se discursivamente para explorar possíveis caminhos de mudança.

5.2 MODELANDO I⁷³

Ao final do primeiro encontro, em frente aos relatos das professoras, Michele propõe uma remediação da situação por meio da inserção de um instrumento: um aprofundamento no conceito de interculturalidade crítica e decoloniedade:

Michele: Porque geralmente o discurso que está ali é só do branco hetero, de classe média. não sai muito disso. Então se você tem outra religião, gênero, etnia... configuração de família. tudo que sai disso. **Você não tem representatividade, você não tem esse discurso... ele não aparece. Não aparece. [Criticando]**

Então a gente meio que. Exclui, né? e... Que talvez é algo que **a gente possa começar pensando** um pouquinho na decoloniedade, no referencial de interculturalidade crítica. e... se isso fizer sentido para vocês [Explicando]

[...]

Só pra gente não deixar o assunto morrer. que vocês acham de a gente ler um texto sobre essa ideia de decolonialidade, interculturalidade crítica... depois a gente vai para o modo da família... de trazer a família na escola. a gente vai criando temas que apareça aqui [Projetando] (Seção 1)

Nesse excerto, podemos ver uma construção de argumentação prática (Fairclough; Fairclough, 2012) em relação com as expressões de agência transformativa (Engeström; Sannino, 2011; Fiori-Souza, 2016). Ao tecer uma crítica a supressão de discursos não

⁷¹ Virkkunen e Newham (2013) afirmam que os participantes encontram e constroem um estímulo inicial comum, que efetivamente gera uma “consciência do problema que precisa ser resolvido” (p. 49).

⁷² “Enfrentamento de duas opções igualmente inaceitáveis” (Engeström e Sannino, 2011, p. 375)

⁷³ É necessário reconhecer que, embora o termo “modelando” pareça remeter a noções pré-fabricadas para a formação de professores, esse é o termo utilizado pelos teóricos da TAHC (Engeström, 2015). Retomamos que esse conceito se refere a criação de uma nova visão prática para a atividade e um plano de ação (Engeström, 2015; Virkkunen; Newham, 2013)

hegemônicos em ambientes escolares (de maneira geral, e não na escola específica), Michele aponta as circunstâncias (Fairclough; Fairclough, 2013) que clamam por mudanças, bem como os valores (Fairclough; Fairclough, 2012), marcado por um discurso que evidencia a necessidade de inclusão de outras perspectivas e representatividade na escola (*“Você não tem representatividade, você não tem esse discurso... ele não aparece. Não aparece”; “É algo que a gente pode começar pensando”*) ao explicar as possibilidades de mitigação dessa problemática em direção ao objeto/objetivo da atividade.

No que se refere à metafunção interpessoal, os modos e modalidade (Halliday; Matthiessen, 2014) demonstram um equilíbrio entre autoridade e abertura ao diálogo. O emprego do modo declarativo (*“o discurso que está ali é só do branco hétero”; “você não tem representatividade”*) parece indicar o posicionamento de voz de autoridade quanto as problemáticas da educação, visto que no campo léxico se remete a construtos científicos (*“decoloniedade, interculturalidade crítica”*). Não obstante, podemos observar uma abertura (e chamamento) a colaboração crítica (Magalhães; Fidalgo, 2019) por meio da modalidade interrogativa (*“Se isso fizer sentido para vocês”*), marcado também por modalizações (*“Talvez é algo que agente possa começar pensando um pouquinho”; “Só para não deixar o assunto morrer”*). Essas modalizações de baixa certeza, bem como o uso do pronome “a gente” indica uma abertura a negociação do percurso formativo a ser seguido na AFCCP.

Assim, a introdução do conceito de interculturalidade, materializada nos textos acadêmicos propostos por Michele e no Material didático adotado na escola servem como uma ponte para uma análise real-empírica (Engeström, 2015) por parte dos participantes. Assim, com base nesses conceitos, buscamos que os participantes consigam discutir sobre as contradições da atividade tendo como instrumento a ferramenta introduzida (Engeström, 2015; Magalhães; Fidalgo).

No excerto que segue as professoras demonstram uma compreensão histórica sobre a problemática de preconceitos em contextos escolares as professoras expressam esse reconhecimento criticando a estrutura da atividade (escola, de modo generalizado) historicamente construída, marcadas pelas manifestações discursivas de um conflito crítico – trazendo relatos pessoais (Engeström, Sannino, 2011), pautadas em suas experiências como alunas e professoras

[Excerto 1] Professora Ewellym: Na verdade na época assim. a formação aqui a maioria é 90... anos 90. Assim... era um bullying abertamente. [Agência: Criticando]

[Excerto 2] Roberta: Eu estudei era ditadura né, então. Na escola... era um bullying... era tratado como normal. Era normalizado. Sempre foi. [Agência: Criticando]

[Excerto 3] Caroline Tudo era normal ou era frescura. (Vozes concordando) [Agência: Criticando]

[Excerto 4] Roberta: O Ewellyn! no tempo que eu estudei era DITADURA. (vozes rindo) Não podia falar nada MESMO. [Agência: Criticando]

[Excerto 5] Ewellym: É... aí mudou. Daí era aberto. Era bem normalizado tanto, tanto que o amiguinho era né. Desculpa galera, vou falar só pra citar "Gordo, baleia, saco de areia". [Vozes concordam]

[**Excerto 6**] Michele: Aham... é a magra era... Olivia palito. (vozes concordando). [Agência: Criticando]

[**Excerto 7**] Rita: É, na escola, era assim mesmo. Eu era bem acima do peso e eu tinha amigos que eu apanhava muito na escola. E eu tirava mu lanche, escondia. Tanto que eu saí dessa escola particular e na publica eu não tive esse mesmo problema. Tanto que tipo assim... não adianta falar que isso é só uma questão de escola pública também. tanto que também acontece em todo lugar, em todo canto. e isso marcou minha vida assim... muito. [Agência: Criticando]

[**Excerto 8**] Neiryane: E eu tinha uma aluninha que assim... não aceitava que ela era negra [...] Ela tinha o cabelinho cacheado... (inaudível) todo mundo tinha o cabelinho liso, era loira. E a mãe dela é loira. E ela ficava assim "Porque eu não nasci igual minha mãe?". e ela ficava assim. No dia que a gente fez a festinha de carnaval. Eu coloquei o negocinho assim... cabelo solto. E ela chegou de mulher maravilha também. Ela ficou assim "olha mãe, ela está que nem eu a professora, ela veio que nem eu.". A mãe dela só faltou chorar, porque foi um momento assim que ela se reconheceu, né [Agência - Explicando].

Esse excerto demonstra que as professoras associam questões de interculturalidade crítica como um possível caminho para a remediação de preconceitos, ao relacionar esses relatos com o conteúdo dos textos trabalhados. Esse reconhecimento se dá por meio de manifestações discursivas de conflitos críticos, marcados por estruturas pessoais e narrativas marcadas por processos relacionais no passado (*Era bullying, [1]; era ditadura [4], era normalizado [5]*). Nesse sentido, Neiryane aponta a representatividade como um possível caminho para a resolução do conflito crítico mencionado, posicionando-se agentivamente por meio de uma explicação (Engeström, Sannino; 2011). A professora coloca a voz da aluna em discurso direto ("*Porque eu não nasci igual minha mãe?*"; "*olha mãe, ela ta que nem eu a professora, ela veio que nem eu.*" [8]) de modo a argumentar em favor a questão da diversidade e representatividade ao demonstrar esse vínculo afetivo com o a situação, de modo a direcionar o seu ponto de vista sobre as transformações necessárias.

Na interação que segue, as professoras discutem sobre como os conceito de interculturalidade crítica é associado com suas práticas cotidianas na escola. Assim, as professoras explicam e projetam (Engeström; Sannino, 2011), representando de que maneiras a atividade, orientadas pelas regras (o conceito expresso do PPP da escola), bem como as ferramentas (*Global Kids*), vão em encontro ao objeto dessa atividade. Nessa análise real-empírica (Engeström, 2015), as professoras demonstram como o conceito de interculturalidade crítica é reinterpretado e ressignificado no dia a dia da escola:

[**Excerto 1**] Elis: gente tem até a discussão né, de quantos autores... quando vamos comprar livro para escola. se compramos livros de **indígenas, autores indígenas, de origem africana, de mulher...** que geralmente a gente também tem um estereotipo de escritores, quando a gente pega para estudar essa parte com as crianças. [Explicando]

[**Excerto 2**] 18:24 Caroline: Eu já tenho algum tempo de magistério e eu vejo muita diferença das crianças de quando eu comecei e das crianças que são agora. Tanto que, como de um tempo para cá é mais recente essa história

assim... das ideologias, da gente **tirar aquele estereótipo** da criança, da pessoa. Então, assim... eu vejo que é muito, muda muito, tanto a cabeça das crianças que estão vindo, e eles já são mais abertos a algumas coisas. A **ideologia já vem sendo quebrada** aos poucos do que era antigamente. Então, eu vejo isso daí **como um grande processo**. Já estamos há alguns anos nessa luta, mas assim, cada ano você pode ver que vai mudando um pouco mais. Tanto que quando eu comecei a dar aula, nunca que teve algum material tipo o livro da Malala, não tinha. Menina Bonita, do laço de Fita, a gente não tinha acesso. A gente não tinha acesso ao diferente. Era sempre aquilo ali. E agora, estamos meio que **abrindo algumas portas diferentes** para a gente trabalhar . [Explicando]

[**Excerto 3**] 04:34 Professora Rita Não, isso super faz sentido E trabalha, como você falou, sem dar nomes a todas essas situações. **Eu trabalhei essa semana com um livrinho da Malala**. "A menina que queria ir para escola" . Gente, as crianças deram um show. Agente até... quase não fomos embora. Eles queriam saber mais. Aí chegou um ponto que eu coloquei que eles queriam ver ela. Eu mostrei a foto. [...] E foram assim, bem críticos mesmo. Foram engajando. Eu achei incrível.

05:19 Pedro: Por que? Que tipo de questionamento eles tiveram?

05:24 Rita: Por que aquilo é assim? Por que é diferente? Por que elas não podiam ir para a escola? E foram nesse sentido mesmo. Aí fui colocando. Voltamos e retomamos a história. Coloquei um videozinho mostrando, assim, bem infantil mesmo. **E foi fluído**. Criança de *kindergarten*. Deu super certo.

[**Excerto 4**] 08:07 Carolina: [...]A gente trabalhou com a historinha *Same or Different*, de uma autora indiana. A [...] Daí a gente trabalhou essa história e depois eles ficaram duplas... e eu fiquei IMPRESSIONADA. Eles criaram o diagrama de Venn e eles mesmos conversaram e foram lá na frente apresentar e eu perguntava "*Do you have anything different from each other?*" Daí eles, "sim, eu sou uma menina e um menino." Eles deixavam as diferenças assim. "Ó, O meu cabelo é enrolado e o dela é Liso". Depois a gente vê a similaridade. "Ah, nós dois gostamos de dogs. Então eles conseguiram ter essa percepção e eu coloquei parzinhos que geralmente não trabalharam juntos. [...] E deu muito certo. Foi uma experiência incrível

09:52 Rita: É criança assim... que às vezes a gente não tinha aquela tanta expectativa. Gente, como? Olha o raciocínio, olha esse trabalho da dupla... **Deram um show**.

09:53 Carolina: E eu consegui trabalhar com vocês, por exemplo, a mamãe, da história, tinha aquele, aquela pedrinha na testa, e eu perguntei, por que [inteligível] **essa pedrinha na testa?** E a gente conversou. [Explicando]

Nesses excertos, as professoras demonstram os seus entendimentos sobre o conceito de interculturalidade crítica explicando (Engeström; Sannino, 2011) os aspectos positivos, principalmente da representatividade, ao lidar com preconceitos (faceta da primeira contradição). Elas relatam experiências no contexto nas quais as reconhecem o papel transformativo desse instrumento (conceito científico de interculturalidade) em suas práticas pedagógicas. As educadoras parecem expandir na discussão sobre a questão da representatividade, ao trazer aos seus relatos a natureza dos livros de literatura infantil trabalhados ("*indígenas, autores indígenas, de origem africana, de mulher...*" [1]; "*livro da Malala*" [2, 3]"; "*Menina bonita do laço de fita*" [2]; "*autora indiana*"; "*pedrinha na testa*" [4]. Assim as participantes relatam experiências positivas ao abordar conteúdo dessa natureza com as crianças, apesar de terem relato diversos casos de preconceito

anteriormente. As professoras representam essa prática por meio de diversas metáforas. Carolline emprega as metáforas “*abrindo portas*” e “*quebrando ideologias*” [2] de modo a explicar do acesso a literatura infantil como determinante uma incorporação de atividade de modo a ressignificar a atividade historicamente construída, marcada por preconceitos e incorporando valores inclusivos. Rita relata uma boa recepção das crianças ao interagir com o conteúdo, evidenciando o interesse e envolvimento das crianças em questionar situações de opressão de gênero, e aponta que a discussão “*foi fluindo*”. Essa metáfora sugere, um envolvimento natural, como um rio. Rita acrescenta que na mesma discussão, as crianças “*deram um show*” [4], indicando uma surpresa no com o envolvimento das crianças na discussão, inicialmente subestimadas “*É criança assim... que às vezes a gente não tinha aquela tanta expectativa*” [4]. Em sua, as professoras revelam um movimento de transformação no contexto escolar, valorizando o engajamento ativo das crianças no processo.

No que se sucede à interação anterior, podemos destacar estes excertos a seguir trazem explicações da formadora e projeções das gestoras (Engeström; Sannino, 2011) quanto ao papel do conceito de interculturalidade crítica (Candau, 2009; Megale, 2022; Walsh, 2010) rumo ao objeto da atividade (formar sujeitos críticos):

[Excerto 1] Michele: Então, assim, o fato da gente conseguir incorporar essas pequenas coisinhas no currículo, sem precisar nomear, sem precisar falar, “olha, isso aqui é racismo, tá, gente?” [...] já vai dando acesso ao outro discurso, porque nós somos coloniais, por causa do currículo que a gente teve. No modo como a gente foi ensinada, é só o que a gente viu. Ninguém nasce colonial, a gente não nasce racista. A gente vai tendo acesso aos discursos. E se você não tem acesso, então, assim, falar que o prézinho está conseguindo ter esse tipo de discussão, de olhar, de saber o que é diferente, de respeitar e tratar tudo bem, se é diferente, isso abre para a criança possibilidades. E a intenção é uma discussão que tem bastante nas sociedade, a questão de “doutrinação”. Isso não é doutrinar, **porque a gente não vai defender NENHUM discurso em si como sendo o único ou o verdadeiro.** Todos são DISCURSOS, criados. [Explicando]

[Excerto 2] 6:44 Patrícia: [...]De a gente tirar aquele estereótipo de uma escola bilíngue que é só ser para o rico e que só tem gente de alta sociedade frequentando. Mudar esse conceito. Colocar a escola para todos. E, nisso, colocar todas essas questões de cor, de raça, de ideologias, né? E [...] Mas eu achei bem legal porque fala muito da educação pública que está engajada nisso, para tirar esse estereótipo de que só o rico pode fazer para viajar. Mas não é isso. **É trazer para nós também essa cultura para que a gente tenha vários conhecimentos.** Então assim, eu gostei muito desse texto. O que mais gostei foi esse, de verdade. O do “sonhar”. Achei muito legal que é uma educação que a gente almeja para os nossos alunos aqui. De tirar tudo isso: “Só ele pode. Eu não posso. Só porque eu nasci num bairro que é mais carente e o outro mais rico, eu não posso.” Então tirar todo esse estereótipo. Gostei muito [Projetando]

[Excerto 3] 15:48 Roberta: Eu penso que é uma questão de postura. Por exemplo, vamos supor que a gente não tivesse O Global Kids, que fosse só o material do Maxi ou o material didático. **Eu acho que vai com o nosso questionamento... de questionar ali na hora.** A sobre aquela imagem, né? É a postura do professor, eu acho. [Projetando]

[Excerto 4] 26:20 Michele: Na verdade, o que a gente fala é que tudo isso é uma questão de atitude mesmo. E atuar nas brechas. Né Cássia? no texto a gente usa isso. Por quê? Gente, não dá para se [???] o tempo inteiro, não dá

para trazer isso o tempo inteiro. **É quando a gente vê a oportunidade.** Então, tem uma imagem que é problemática. Ah, e aqui dá para trazer isso. **Tem outra coisa que apareceu e surgiu uma questão na sala de aula. Aqui dá para eu atuar e falar disso.** Aqui dá para fazer. E depois, a Cassia usa uma coisa que eu sempre gosto também. A Cassia fala, depois que eu vi, não tem como desver. [Explicando]

Nesses excertos, a coordenadora Roberta e diretora Patrícia se posicionam agentivamente nos processos que se relacionam a uma “implementação” e o propósito de uma abordagem intercultural crítica na educação bilíngue pública. Patrícia enfatiza um desprendimento necessário quanto a um histórico da EB associada a um público “só para o rico” [2], e menciona o papel das educadoras em “tirar o estereótipo”; “mudar esse conceito” [2]. A diretora ainda reconhece a necessidade de uma aprendizagem e expansão da atividade, ao posicionar que é necessário “trazer para nós [as professoras]” também. A colocação de Roberta também reitera esse posicionamento ativo dos professores, enfatizando uma responsabilidade do professor em “questionar” [3], marcada por modalizações que parecem abrir o seu posicionamento para o diálogo com os demais, bem como demarcar a sua reflexão em processos mentais (“eu penso”; “vamos supor”; “eu acho” [3]).

Nos excertos 1 e 4, Michele busca contribuir na discussão em relação as construções trazidas pelas professoras anteriormente destacando o papel das professoras na quebra de construtos coloniais e monoglóssicas ao explicar (Engeström; Sannino, 2011) as possibilidades criadas pela inserção do instrumento. Por meio de uma coletivização (Van Leeuwen, 2008), Michele se posiciona, como professora realizando processos que refletem as possibilidades criadas por um posicionamento decolonial (“*a gente conseguir incorporar*”; “*já vai dando acesso a outros discursos*”; “*porque a gente não vai defender NENHUM discurso em si como sendo o único ou o verdadeiro*” [1]; “*a gente fala é que tudo isso é uma questão de atitude mesmo*”; “*É quando a gente vê a oportunidade.[4]*”. No nível interpessoal, essa coletivização parece ser empregada como estratégias discursiva de modo a reforçar a ideia de que uma ação conjunta, intencional, é necessária de modo colaborar criticamente (Magalhães; Fidalgo, 2019) no planejamento e implementação de práticas pautadas em construtos da interculturalidade crítica.

Ao final dessa discussão, Michele age de forma a retomar o primeiro estímulo (o problema: os casos de preconceito) de modo a transformá-lo em um segundo estímulo (uma ação prática conjunta) (Engeström, 2015), conforme transcrito a seguir:

Michele: Que mais, gente? **É tranquilo para vocês?** Tudo que a gente está falando? É algo... Vocês veem isso como extra do currículo? É algo que permeia o currículo inteiro? Que dá o tempo inteiro para... **Como que vocês... Vocês acham que é algo que pode permear tudo o que a gente faz?** Pensando nessa ideia de... Que a gente começou no ano passado. **Que sujeito queremos formar?** É algo que a gente pode ter como... Um pouquinho do que a gente traz aqui, na verdade, é só o modo de chegar lá. Vocês já falaram que sujeito vocês querem formar. Eu quero formar sujeito - né. vocês falaram na semana passada, críticos. Vocês falaram questão de respeito. Diversidade e tudo mais. Então, o que a gente está tentando fazer aqui é... Ok, se eu quero chegar lá, e o meu aluno poder sair dessa escola, ele seja assim, como que eu

chego lá? E uma das maneiras de chegar lá é esse acesso com diferentes narrativas, discursos, e tem várias coisas que ajudam a gente a fazer isso. **Que pode permear o currículo como um todo, que a gente pode sempre que precisar. E talvez a gente sempre lembrar disso nas práticas normais. Por exemplo, datas comemorativas.... Não tem coisa mais colonial do que as nossas datas comemorativas, porque a gente reproduz umas coisas que encaixam mais, né?** Com certeza. Isso é bem legal. Como que a gente, como escola, talvez é uma coisa que a gente possa testar também, que a gente não conseguiu, né? [Explicando] [...]

Nessa fala, podemos observar alguns aspectos linguísticos no nível interpessoal que buscam suscitar expressões de agência por parte das professoras: o uso de perguntas diretas e indiretas (“*É tranquilo para vocês?*”, “*Vocês acham que é algo que pode poder permear tudo o que a gente faz?*”) de modo a buscar expansão das ideias construídas e transformá-las em iniciativas práticas. O uso da modalidade (“*é algo que pode?*”, “*talvez a gente sempre lembrar?*”) de modo a abrir espaço para uma discussão e diferentes perspectivas, ao invés agir impositivamente. Michele se inclui nesse processo por meio da sua inclusão nos processos (“*O que a gente está falando...*”; “*queremos formar?*”; “*estamos tentando fazer aqui?*”) de modo a validar as contribuições feitas pelo grupo e se colocando como parte responsável por essas mudanças para suscitar ações práticas das professoras, Michele realiza uma elaboração⁷⁴ nas ideias, trazendo uma problemática “*Uma das maneiras de chegar lá é esse acesso com diferentes narrativas.... [...] Não tem nada mais colonial do que datas comemorativas?*”.

Após essa colocação, as professoras reagem⁷⁵, se manifestando agentivamente projetando, explicando, criticando e resistindo (Engeström, Sannino, 2011).

[T1] 37:42 Carolina: A gente está tentando pensar em alguma coisa, alguma alternativa. [sobre o *halloween*] ...] . Porque a a galera espera, os alunos esperam e tal. [Agência: Projetando]

[T2] 37:48 Michele: E não tem problema, viu Carolina? Dá para a gente fazer um Halloween. A questão é, não sei se é só um Halloween, **como a gente pode desconstruir um pouquinho e mostrar?** Dá para fazer uma festa de Halloween, **Dia do Saci**, junto? O que mais? [Agência: Explicando]

[T3] 38:02 Roberta: Com quem eu estava conversando com o halloween?

[T4] 38:05 Carol E: **O dia de Los Muertos.** [Agência: Explicando]

38:08 Michele: O *dia de Los Muertos!* Dá para ser uma festa cultural? Porque, na verdade, é como um simples de morte. É o dia de Los Muertos, é o finados, e o Halloween. [Agência: Explicando]

[T5] 38:19 Michele: É... Mas qual que é a problemática? Porque a galera fica todo assim, toda vez que... os professor de inglês sofre com isso. **Quando a gente faz Halloween, o que acontece? Se estamos colonizados. Porque é uma festa só americana** [Agência; Criticando]

[T6] 38:33 Cassia: **Eu tenho certeza que** se a gente pesquisar outras matrizes, a gente encontrará, tendo aqui o *dia de Los Muertos*, que representa uma visão mais da **linha espanhola, latina, o Halloween... Finados.** [Agência: Explicando]

[...]

[T7] 39:33 Michele: Comida! Isso que são modos de entender o mundo, isso

⁷⁴ In elaboration, one clause elaborates on the meaning of another by further specifying or describing it; for example: (HALLIDAY, 2004, 397)

⁷⁵ Nesse excerto, optei por empregador o organizador “turno 1, turno 2”.

é cultura. Isso é bem lindo o que a gente está falando, porque cultura é discurso. São diferentes discursos sobre uma mesma questão. Olha uma ideia bem legal, podia fazer uma festa na escola inteira, cada turminha trabalhando por uma, duas turminhas no dia de Los Muertos, outras pensando. o Halloween em si... Dá para fazer todo um trabalho. Isso que é intercultural. **Eu não estou privilegiando só a cultura do Halloween. Né... Dá para fazer Halloween.** [vozes concordam] E essa é aquela ideia que a gente pode tomar depois em algum momento, talvez fazer com vocês, talvez trazer o que a gente tem, das comemorativas, e pensar junto, que a gente tem um início. Mas de ter, por exemplo, um programa PARA ESCOLA que sempre prioriza o intercultural. Não é fácil chegar lá. [Agência: Projetando]

[T8] 40:29 Roberta: Nós tentamos fazer aqui, no começo do ano, primeiro eu e a Larissa, depois tentamos, conversando assim, estabelecer quais as datas comemorativas nós deveríamos comemorar ao longo do ano. Não conseguimos levar essa discussão para a frente, porque outras coisas passaram na frente e a gente não...[Agência: Criticando]

[...]

[T9] 41:05 Rita: Halloween não foi cotado, né? **Halloween não...** [Agência: Resistindo]

[T10] 41:09 Roberta: É porque tem essa ideia de Halloween... que é **a ideia de desinformação.** [Agência: Resistindo]

[T11] 41:14 Ewellyn: **Primeiro tem que trabalhar com os pais, né?** Por que para eles o que é que? Caveira... É zumbi. [Agência: Resistindo]

[T12] 41:19 Michele: Vocês lembram quando eu tinha escola? A gente fazia assim. Mas era assim, um problemão de todo ano, sempre tinha um padre que estava bravo, uma pessoa religiosa joga... Então trabalhar no intercultural, não focar só no Halloween, **pode ser um modo de lidar com isso.** [Agência: Explicando] [...]

[T13] 42:36 Roberta: Se a gente for conversar... Vou jogar aqui, tá? Não sei... Estou jogando palavras ao vento,... **Se, em vez de a gente chegar com a temática do Halloween, a gente trabalhasse com os alunos, jogasse a temática da morte. O que é a morte e tal?** E depois você vê. Bom, cada grupo de pessoas, cada povo vai ter uma relação com isso, comemorar de forma diferente. Tudo isso envolve a questão da morte. Não sei se para a escola é muito pesado falar sobre isso. [Agência: Projetando]

[...]

[T14] 43:16 Ewellyn: **Porque as vezes...** [Agência: Resistindo]

43:21 [várias vozes ao mesmo tempo, excerto incompreensível] [CR: Double-bind, Agência: Resistindo]

[por alguns minutos, professoras citam perspectivas e recursos didáticos, livros e filmes, para trabalhar a temática da morte. Nenhuma decisão foi tomada pois o tempo havia acabado. No encontro seguinte, as professoras retomam a discussão]

[t15] 25:48 Carolline.: **Só que... eu vou da assim... uma opinião que eu acho que muitas pessoas compartilham dessa mesma opinião.** Estamos em OUTUBRO. estamos em época de fechamento de bimestre, vai ser, vai começar a ser feito... esta... é... estamos colocando teste de escrita no RCO. CURSO não sei de que jeito... a gente não dá conta de incluir mais uma coisa aqui. nós estamos com DOIS projetos super atrasados pelo menos eu... e assim... **a gente não ta dando conta, tanto que muita... a gente acha igual... muitos nem conseguiram vir hoje.** É um... uma coisa a MAIS que nós não conseguimos dar conta. [Agência: Resistindo]

[t16] 26:28 Michele: **Sim, mas isso é uma coisa pedagógica. né?** Então assim...

[t17]26:31 Carolline: **Mas seria um planejamento a mais... um... uma atividade a mais que não adianta a gente falar assim ó... vou dar isso aqui agora e mete a cara e pá, que a gente tem que ter a preparação.** [Agência: Resistindo]

[t18] 26:39 Michele: Com certeza. por isso que é uma decisão... se vocês falarem que estão despreparados para não fazer... Ok... é o que você acha. Essa que é a dificuldade de a gente pensar a escola como um todo... então se a gente voltar naquela primeira discussão que a gente teve. "Que sujeitos queremos formar?"... então... que escola que vai ser essa. Não é uma decisão pessoal. É uma decisão no coletivo. E qualquer decisão vai ter uma (...). Vai depender de como vocês querem serem vistos enquanto a identidade da escola - perante as outras escolas... e que vocês acharem que.... [Agência: Criticando]

Na interação acima; podemos observar diversas expressões de agência em uma busca de uma deliberação sobre a celebração do Halloween em uma perspectiva intercultural crítica. Caroline F argumenta haver uma expectativa do trabalho com o Halloween, apontando que *“a galera espera”*; *“os alunos esperam”*. [T1]. É incerto a quem *“a galera”* se refere, embora uma possível interpretação, dado o contexto da interação, é de que se refira a comunidade da cidade de Ibiporã. As mediadoras (Michele e Cassia) incentivam a projeção da professora, validando o seu esforço por meio de explicações (Engeström; Sannino, 2011), e são marcadas por modalizações (*“dá para fazer”*; *“como a gente pode desconstruir”* [T2] *“pode ser um modo de lidar com isso”* [T12]), argumentações, *“eu tenho certeza que”* [T6]).

Michele crítica a associação a associação com países de culturas hegemônicas (*“estamos colonizados”* [t5]; e busca projetar possibilidades, mencionando a inclusão de outras perspectivas (*“Dia do Sací”* [t1]), por exemplo, sendo reiterado por Roberta; Carolina e Cassia [t3, 4 e 6],. No que se refere as projeções, Roberta indica que uma possibilidade seria abordar a morte de forma mais geral e as diferentes perspectivas em diversas culturas. No nível interpessoal, diversas professoras e as pesquisadoras engajam na discussão. As professoras mencionam diversos recursos, como livros, filmes e outras perspectivas culturais sobre a temática. [omitido no excerto apresentado]

Buscando avançar em direção a uma interculturalidade crítica (Candau, 2009; Walsh, 2009), essa discussão se centra na elaboração de propostas que que promovem a inclusão de discursos diversos (El Kadri, 2022b) na celebração de datas comemorativas na escola. Parece haver uma preocupação em evitar uma perspectiva assimilacionista (Candau, 2009), na qual práticas norte-americanas seriam tratadas como inerentes à educação bilíngue. Há também um cuidado em lidar com as representações culturais associadas a certos feriados, como aqueles que abordam a temática da morte, frequentemente vistos como 'caveira' ou 'zumbi' [T11], o que pode gerar resistência por parte das famílias, dada a delicadeza cultural que esse tema assume no contexto brasileiro, a partir da perspectiva das professoras." A proposta de inclusão de um dia do saci, parece ir de encontro com a proposta de Candau (2008) no que se refere a exploração de nossas próprias identidades culturais nacionais. Para Megale (2022, p. 70), uma abordagem intercultural crítica implica em uma desobediência epistêmica de modo a *“sairmos do domínio dos conceitos eurocêtricos”*, e perpassar os diversos momentos de construção de práticas escolares.

Não obstante, algumas professoras apresentam resistência a essa proposta, caracterizando conflitos marcados por argumentações (Fairclough; Fairclough, 2012): as professoras se posicionam contrárias “*Halloween não*” [t9]; valores (“*tem que trabalhar com os pais*” [t11], “*é a ideia da desinformação*” [t10]; e as circunstâncias (“*nós não conseguimos dar conta*” [t15]; “*precisamos ter preparação*” [t17].”. Ao final da interação, Michele busca tratar o conflito emergente direcionando a um compromisso com o objeto da atividade: (“*então se a gente voltar naquela primeira discussão que a gente teve. “Que sujeitos queremos formar? “... então... que escola que vai ser essa. Não é uma decisão pessoal. É uma decisão no coletivo.”*” [t18]

Em síntese, a tomada de decisões ou ações foi freada nessa interação. Ao se observar pelas lentes na argumentação prática (Fairclough; Fairclough, 2012); o objeto (promover práticas interculturais em datas comemorativas) é marcado por valores conflitantes: a busca por inclusão de diversos discursos [T1-8], bem como um temor quanto as equívocos existentes sobre o feriado [T9-14]. No que se refere aos meios, são apontadas diferentes perspectivas de abordar a temática (como o dia do saci, o trabalho sobre a morte), enquanto as circunstâncias da logística de trabalho e ausência tempo de preparação são empregadas como argumentos contrários a construção de uma proposta.

Assim, podemos perceber três discurso sendo mobilizados: a) a defesa de inclusão de diferentes discursos culturais; b) um receio na relação com os pais, indicando uma preferência velada por evitar o conflito; c) a existência de uma impossibilidade de criar propostas devido a sobrecarga de trabalho, freando a realização de uma ação coletiva. Assim, assim, percebemos um agravamento do duplo-vínculo (Engeström; Sannino, 2011) antes percebido.

5.3 ANALISANDO II

No encontro seguinte, buscamos lidar com as contradições questionando as professoras sobre as possibilidades de remediação da contradição agravada. Busquei mediar a discussão por meio da inserção de uma representação gráfica da problemática, agindo como um “instrumento de expansão” (Engeström, 2015)

Figura 14 - Instrumento de mediação usado no dia 20/10

Que intervenções poderiam ser realizadas tendo em mente as sugestões e o objetivo/identidade da escola? → De que formas podemos envolver mais os pais na escola e compartilhar a visão da escola em relação a educação (bilíngue)

O que funciona	O que não funciona	O que pode funcionar

Demanda 1: Ouvir os pais

Demanda 2: Calendário Datas comemorativas

Fonte: O autor

Nesse encontro, busquei construir conjuntamente uma compreensão real-empírica da atividade em relação as duas contradições (a primeira delas, em transformação: lidar com preconceitos -> interculturalidade crítica -> datas comemorativas em uma perspectiva intercultural; e a segunda, a participação dos pais nas atividades escolares) identificadas na atividade, de modo a suscitar um ciclo de aprendizagem expansiva (Engeström, 2015), bem como negociar a contradição agravada – pelo temor da reação das famílias e a demanda da carga de trabalho. A maior parte da discussão versou sobre o relacionamento com as famílias, e a discussão sobre as datas comemorativas foi breve, conforme transcrito abaixo:

[T1] 17:49 Ewellyn: Só que pensando nisso, nessas questões de ter muita coisa para fazer. , **vocês poderiam, de repente, pensar no calendário para o ano que vem.** Porque se não é que no começo do ano a gente tivesse um calendário anual, a gente sabe exatamente como vai ser o ano, e a gente já tem o que planejar. Facilita um pouco a nossa prática. [Resistindo e Projetando]

[T2] 18:05 Gal: Já se prepara antes né? é isso.

[T3] 18:07 Roberta: Com certeza.

[T4] 18:08 Ewellyn: Por isso que eu falei bem assim... já decidir isso, já estar isso formado , na primeira semana pedagógica; **porque daí não vai chegando coisas novas e só colocando para você fazer.** [Criticando]

[T5] 18:19 Roberta: Mas é assim... A gente faz parte de um sistema, que não depende só do que nós vamos decidir nesta escola, vocês sabem disso. **Melhor do que eu.** [Criticando]

[T6] 18:31 Ewellyn: **O que está na nossa mão fazer, a gente faz....**[Resistindo]

[T7] 18:32 Roberta: Eu acho que a gente tem que entender dessa forma. Mas essa questão do calendário anual, gente... isso foi proposto para a gente, inicialmente, no começo desse ano, para que a gente fizesse esse planejamento. Eu acho que isso aí é a chave do... É uma questão muito importante. Muito

importante. **A gente combinar entre a gente as coisas grandes que nós vamos fazer. [Projetando]**

[T8] 18:59 Pedro: Vem um calendário semi-pronto, da secretaria, chega no começo do ano que vem?

[T9] 19:06 Roberta: A gente recebe um calendário escolar. Dentro desse calendário escolar, tem a definição dos bimestres, onde começa um... termina.

[T10] 19:17 Ewellyn: Mas aí é só dia letivo, né? É o calendário de dia letivo. [Criticando]

[T11] 19:21 Roberta: Mas, por exemplo, o fundamental é bem previsível a gente imaginar a semana de provas olhando o calendário de início, começo de bimestre. Isso é uma coisa bem previsível. Não vai fugir muito daquilo ali -, mesmo que ainda não tenha havido a determinação dos dias. [Explicando]

[T12] 19:41 Pedro: Só para não propor alguma coisa numa semana que vai ficar apertada.?

[T13] 19:41 Roberta: Sim... sim...

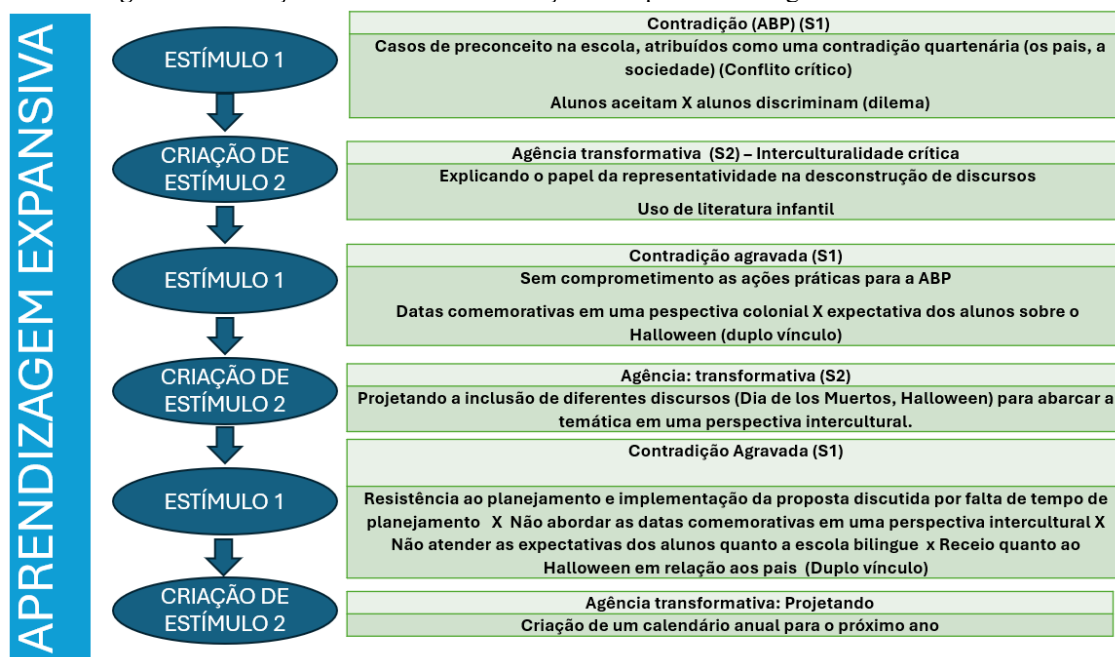
[T14] 19:44 Pedro: Uma boa, né? Quando chegar, a gente pode trazer essa proposta colaborativa do calendário. É um caminho. [Comprometendo-se a ações] [...]

Podemos observar expressões de agência transformativa⁷⁶ (Engeström, 2015) em uma sequência argumentativa nesse conflito. Durante a discussão sobre a realização de uma nova proposta, Ewellyn resiste ao imediatismo dessa questão. Na sua contraproposta, a professora representa os interventores/pesquisadoras e gestão diretamente: “*vocês poderiam pensar para o ano que vem*”; [T1] “*não vai chegando coisas novas e só [pesquisadores, encoberto] colocando para você fazer*” [T4]. Ao mesmo tempo, ela faz uma contraproposta de elaboração do calendário no próximo ano (“*pensar no calendário para ano que vem*” [t1] apontando as consequências negativas [T4] de se comprometerem a agir no momento da fala. As coordenadoras concordam com a proposta de Ewellyn [T2; T3] e aponta as circunstâncias (regras) do sistema, embora ambas vislumbrem possibilidades de ação dentro desse sistema (o *que está na nossa mão fazer, a gente faz*” [t6]), “*é muito importante a gente combinar as coisas que vamos fazer*” [t7]. Tendo em vista as argumentações, eu (Pedro) me comprometo e continuar com essa proposta de trabalho em preparação para o próximo ano letivo, quando o calendário da secretaria de educação fosse enviado para a gestora.

Em conjunto, essas interações refletem uma dinâmica complexa de negociação de agência e poder, fundamental para o desenvolvimento de agência transformativa (Engeström, 2015; Engeström; Sannino, 2011; Virkkunen; Newham, 2013). Há um claro reconhecimento das necessidades, demandas, limitações práticas e resistências encontradas, tanto em relação à carga de trabalho, quanto a concepção dos pais sobre a escola. Assim, podemos observar uma série de transformações do primeiro estímulo (casos de preconceito) e um agravamento da contradição (condições de trabalho) que culmina na modelação de uma solução, na próxima subseção. A figura 15 resume as transformações que o primeiro estímulo (o problema) se resignificou nas tentativas de criação de um segundo estímulo (ações re-mediadoras):

⁷⁶ Ação coletiva, intencional, rumo a resolução das contradições (Engeström, 2015)

Figura 15 - Relação dialética das contradições e expressões de agência transformativa



Fonte: O autor

Embora até esse ponto dos encontros da AFCCP nenhuma proposta em relação a essa questão tenha sido concretizada, as expressões de agência transformativa (Engeström, 2015) (principalmente, críticas a conjuntura atual da atividade, explicações sobre possibilidades de ação e projeções para realização de ações, sintetizadas em itálico) são notáveis - principalmente se observadas pelo modelo proposto por Lund e Vestøl (2020), que propõe uma perspectiva dialética do princípio de estimulação dupla, conforme representado na figura 15. Podemos observar que a agência co-tecida pelas professoras e pesquisadores constroem diversas ressignificações da contradição inicial (primeiro estímulo, S1, na figura). Se em um primeiro momento a problemática se dava a situações de preconceitos na escola, a inserção do instrumento “*interculturalidade crítica*” possibilitou a reflexão sobre diversas práticas já consolidadas na escola que refletem o sentido que as professoras fizeram do conceito teórico (inclusão de práticas de países de fala não nativa, e representatividade). As professoras *explicam* diversas possibilidades para o uso de literatura infantil de modo a trazer diversos discursos e perspectivas nas práticas escolares.

Ao não observar projeções concretas de transformações, Michele *age criticando* [t18] a organização atual das datas comemorativas, apontando um conflito em relação a celebrações em relação ao objeto da ABP. As professoras passam a *explicar* novas possibilidades em direção a resolução desse duplo vínculo (*reproduzir práticas e discursos hegemônicos x não comemorar o Halloween, não atendendo as expectativas dos alunos*). Essa interação é marcada por expressões de agência transformativa de *explicações* e *resistências* (Engeström; Sannino, 2011). Algumas professoras temem resistência por parte dos pais (revelando valores que influenciam a aceitação ou recusa das propostas) e resistem a elaborar propostas que demandariam tempo de planejamento.

De modo a solucionar o duplo vínculo (*fazer x não fazer*) e o conflito (demanda de trabalho, resistência dos pais), agência transformativa expressada entre críticas e projeções culmina no comprometimento de seguir com a proposta, mas de modo a contornar, de maneira aceitável, a carga de trabalho gerada para as professoras.

Em suma, até o presente momento dessa contradição podemos observar indícios tipo de um ciclo de aprendizagem expansiva nessa atividade de aprendizagem. Por um lado, temos a criação de um objeto compartilhado nessa atividade, o reconhecimento das contradições presentes, uma intencionalidade por parte dos participantes tomar ações. Podemos argumentar também na intencionalidade dos interventores (Michele e eu) de suscitar a tomada de ações e engajamento coletivo na elaboração de ações, o que gera questionamentos (*críticas*) sobre as práticas atuais, oportunidades de discussão sobre conceitos de ordem científica (como a interculturalidade e decoloniedade) por meio de *explicações* (Engeström; Sannino, 2011). A efetivação de propostas é recebida com resistências (Engeström; Sannino, 2011), mobilizando discursos relacionados a um receio da recepção dos pais e condições de trabalho. De modo a re-mediador essa situação, encontramos um compromisso de ação (Engeström; Sannino, 2011), combinando a elaboração com antecedência de um calendário para realização de propostas.

Também podemos observar a maneira que o conceito de interculturalidade crítica serve como uma célula germinal (Engeström, 2015) para a expansão e transformação do objeto, impulsionando a reflexão e transformação de práticas na escola. Por meio dessa exploração mediada pelo instrumento, as professoras iniciam o ciclo de aprendizagem expansiva por meio da significação das contradições iniciais e projeções de novas ações, lidando com as tensões e dilemas existentes na ABP. Seguindo a metáfora discutida por Sannino (2022) o conceito de interculturalidade crítica serve como uma “âncora” que facilita o movimento ao se puxar⁷⁷ em direção ao objeto em condições desfavoráveis de modo a facilitar a expansão da atividade de forma orientada ao objeto.

Na seção seguinte, damos continuidade a narrativa dos encontros da AFCCP, com um salto temporal, apresentando o percurso seguido no início do ano letivo seguinte, quando as condições para o compromisso de ação foram efetivadas.

5.4 MODELANDO II

Michele: Esses três que vão chegar, se eles já chegarem e todo esse plano já estiver acontecendo, o que a gente faz quando entra no ambiente de novo? Primeiro de tudo? A gente segue. [...] Depois a gente começa subverter... A gente tem ideias, mas já é mais fácil para quem chega. Não dá para começar toda vez que começar alguém novo. A ideia é essa. A gente não vai conseguir fazer nada disso se não for colaborativo [Explicando]

A retomada desse ciclo de aprendizagem expansiva aconteceu quase quatro meses depois do comprometimento da elaboração de um calendário anual. Esse interstício foi dedicado a discussão da outra contradição identificada, bem como demais demandas

⁷⁷ *Anchoring e Warping*, no original. No vocabulário naval, “*warp*” é traduzido como “dobra”, porém optei por usar um termo menos técnico (puxar em direção) de modo a torná-lo mais facilmente compreendido.

escolares do final do ano letivo de 2022, e do início do ano letivo de 2023. Nesse intervalo de tempo, houve diversas trocas no corpo docente da escola por conta do remanejamento de docentes entre escolas, desligamentos e licenças médicas. Na literatura, estudos apontam que essa instabilidade de *stakeholders* é um desafio na continuidade de ciclos de aprendizagem expansiva (Engeström, Sannino, 2021; Spinuzzi, 2020).

Além disso, considerando a interconectividade entre sistemas de atividade que compartilham sujeitos e objetos, uma das professoras da escola iniciou sua pesquisa de mestrado para a elaboração de um produto educacional que abordasse datas comemorativas em uma perspectiva intercultural (Bressan, 2024). Essa questão foi incentivada pelo movimento de aprender e pesquisar partindo das necessidades da escola, conforme proposta do grupo de pesquisa. Essa mesma professora havia sido assessora de língua inglesa na elaboração do projeto da escola e é orientanda de Michele. Assim, essa modelação se inicia nessa intersecção de atividades que compartilham essa ressignificação do conceito de cultura como instrumento em direção ao objeto (formação crítica) da atividade da ABP. O encontro de colaboração crítica se inicia com uma retomada do objeto, do duplo vínculo e da célula germinal (Engeström; 2015):

[T1] 00:21 Pedro: [...] Bom, então, é... É pra gente começar voltando àquela problemática, a gente teve aquelas discussões, né, na época do halloween se ia fazer, não ia fazer. "Eu tenho essa ideia, mas essa ideia não casa". **talvez**, na proposta de escola, né. Então, a gente vai continuar nesse diálogo para tentar pensar em coisas que podem ser feitas ao decorrer do ano, para ter esse tempo maior de planejamento. **Talvez, agora**, no primeiro semestre, fazer uma coisa mais simples, e depois planejar uma coisa mais complexa lá, para o final do ano. **[Agência: Projetando]**

[T2] 02:07 Luciana: [...] Porque, de maneira geral, as pessoas pensam o quê? "Porque uma escola bilíngue... Não, toda escola bilíngue vai ser intercultural." Depende da perspectiva que ela adota. Né, depende... Então, ali, no caso, a Megale aponta que o daltonismo cultural é o nosso despreparo pra lidar com as diferenças, com o discurso. [...] Então, tende-se a silenciar as diferenças com esse discurso que eles falam que, normalmente, tem esse cunho político. [...] **E a gente** está tentando, aqui na escola, né? ... os professores têm que ter essa visão. **Não adianta UM professor**, né? **Acho** que todos os professores têm que ter essa visão para abraçar a ideia. É **[Agência: Criticando]**.

[T3] 04:42 Luciana: **Eu acho que...** Não penso que seja positivo, vamos supor, a Secretaria de Educação vai determinar qual data comemorativa iremos trabalhar. Não. **A gente poderia ter, pelo menos**, uma por bimestre, para trabalhar a escola toda, né? Da educação infantil ao fundamental. Uma que seja significativa. Ou, até a Michele tinha falado, talvez uma por semestre. Mas, para a gente poder trabalhar melhor, essa questão da interculturalidade. Para não ficar uma coisa aqui, né? No fundamental, e uma diferente na educação infantil. **A gente** ter trabalhos diferenciados dentro de cada uma delas. Só faixa etária. Mas a gente vê o que seria significativo a gente trabalhar agora. [...] **[Agência: Projetando]**

[T4] 06:06 Pedro: É legal essa perspectiva de interculturalidade também, porque ela não é. E é só essa questão de trabalhar. "Quais são os festivais" "O que eles comem?" E só olhar para países mais EUA, Inglaterra. Eu acho que... É uma oportunidade que **a gente tem a** trabalhar nessa perspectiva que é valorizar, primeiramente, o Brasil. A nossa cultura, as NOSSAS culturas. **[Agência: Criticando]**

[T5] 08:16 Pedro: É importante, também, ter a oportunidade de **a gente** ser culturalmente sensível. Entender as dificuldades de nossos alunos. a bagagem que eles trazem de casa, e nunca né, trazer isso, o julgamento de valor. "ah,

essa cultura aqui... não.". Uma outra oportunidade muito grande, nessa perspectiva, é a gente usar a língua inglesa para produzir conhecimentos sobre o Brasil... até que a **gente** pode disponibilizar na internet para os professores do que sendo feito aqui nessa escola. E, também, produzir conhecimentos em português e sobre outras culturas. Então, pode trazer coisas do México, pode trazer coisas do Japão. Enfim, temos o mundo inteiro para fazer uma educação global. [Agência: **Projetando**]

Nessa interação, podemos observar o emprego de diversos recursos linguísticos de modo a expressar agência transformativa de maneira convidativa ao engajamento dos demais. Luciana e eu empregamos modalizações (“talvez agora” [T1]; “eu acho que” [T3]; “poderíamos ter” [T3]) de modo a evitar imposições, uma representação coletiva dos atores sociais envolvidos (“a gente” [T2; T3; T4]) de modo a incluir a todos agentivamente nos processos. Ambos enfatizam o envolvimento coletivo dos demais na discussão e na busca por soluções. Em termos de agência, as falas são marcadas por críticas a atividade atual (“Não adianta UM professor, né”? [T2]; “Só olhar para EUA, Inglaterra” [T4]) e projeções (“fazer uma coisa mais simples” [T1]; “ter trabalhos diferenciados [para cada faixa etária] [T3]”; “valorizar as NOSSAS culturas” [T4]).

Assim, de modo a mediar a discussão, levei um calendário apresentando as datas comemorativas celebradas no Brasil e no mundo. Além disso, no material preparado para a discussão, havia separado diversos exemplos de práticas culturais em diversos países do mundo, especialmente de lugares do mundo raramente trabalhados na escola, bem como uma breve apresentação da proposta de Megale e Liberali (2021) no capítulo “como implementar a interculturalidade crítica”.

As interações que sucedem essa abertura são caracterizadas por diversas manifestações de agência discursiva, principalmente por explicações e projeções. Ewellyn aponta interesse em celebrar a Páscoa, e em resposta, reforço a noção da exploração de práticas culturais mais diversas (Candau, 2008). Outras professoras buscam argumentar em prol de fugir do tradicional, enquanto outras se preocupam com a logística para realização de propostas. O grupo também debate os desafios de incluir celebrações de outras culturas, ponderando possíveis resistências e discutindo como abordar aspectos religiosos e culturais sem imposições, mas com foco em apresentar diferentes perspectivas. Abaixo reproduzo excertos dessa discussão:

[T1] 2:22 Ewellym: Nós temos um costume de comemorar a Páscoa. [Agência: Explicando]

[T2] 12:42 Pedro: Eu achei uns artigos, porque eu sei que essa ideia pode ser usada em outras datas também. Então tem vários artigos, de fato, de vários costumes de Páscoa ao redor do mundo. Praticamente para todas as datas têm. Dia das Mães, Dia do Meio Ambiente, enfim. Então, por exemplo, na França, na Páscoa, eles fazem uma omelete gigante. **Imaginei que seria uma coisa legal.** Em outros países, eles fazem festival de pipas, festival de balões na Páscoa. Imaginem, sei lá, pegar um feriado e cada dia da semana faz uma coisa diferente. Ou pega uma coisa que é no final do mês e toda sexta faz uma tradição de outro lugar, e conta história de outro lugar. [Agência: **Projetando**]

[T3] 13:55 Elis: **Eu vi um trabalho de um aluno da escola no ano passado. No Dia da Mulher. As mulheres e seus filhos juntos. Aí são várias abordagens que dava para trabalhar aí dentro. Mulheres na ciência, na política. Bem legal.** [Agência: Explicando]

[...]

[T4] 14:39 Roberta: Eu acho que sobre organizar as datas, talvez... Se a gente gira a escola é porque tem muita coisa na escola e a gente vai elaborar muitas datas comemorativas. E se a gente se elege UMA? [Agência: Explicando]

[T5] 15:01 Gal: Por semestre?

15:02 Roberta: Não! por bimestre por bimestre, ou mês... **Sabe, uma data que fosse uma... Uma data que fosse... a gente pudesse...** [Agência: Explicando]

[...]

[T6] 15:25 Carolina: Daí já tem..., tá? Carnaval, Páscoa e Natal. Só sobra uma. [Agência: Projetando]

[T7] 15:30 Luciana: festa junina!

[T8] 15:33 Gal: Mas ó então... agora no começo do ano tem. tem o Carnaval, tem o Dia da Mulher... : Porque no Dia da Mulher a gente trabalha... Aí, depois tem a Páscoa... E... Festa Junina é em julho.

[T9] 15:48 Carol F: e o Dia da Família?

[T10] 15:51 Roberta: A gente sempre faz a Festa Junina, a gente não faz mais Junina, porque a gente não comemora os santos, que é o que dá origem pra Festa Junina, né? A gente faz aquela festa que encerra o semestre. É o que a gente faz. Já é uma variação da...

[...]

[T11] 23:39 Luciana: Eu vi uma escola que trabalhou o *thanksgiving* no ano passado, e ela trabalhou de primeiro a quinto ano. Com todos alunos assim. com perspectivas, vocês têm que agradecer em quais perspectivas. Por exemplo, alguns alunos do quinto ano fizeram carta para os profissionais da UPA, né? pros hospitais, a polícia, chamaram na escola nesta semana, entendeu? [Agência: Explicando]

[T12] 33:25 Roberta: É primeiro trimestre. Finalzinho do primeiro bimestre. Mas aí a gente faria a Páscoa nessa perspectiva da interculturalidade quando se comemora a páscoa nos outros lugares?

[T13] 33:43 Luciana: Não seria legal, gente? Para ampliar... Porque senão eles ficam aqui, ficam coelhinho da Páscoa. Mas assim, lembra uma vez. A gente presenciou uma professora pintando ovo... deu um trabalho... [Agência: Criticando]

[T14] 33:58 Roberta: tem um lugar que eles enfeitam uma árvore, é igual a enfeita numa páscoa. [projetando]

[...]

[T14] 34:15 Luciana: Sabe, outras perspectivas, né? [Agência: Criticando]

[T15] 35:01 Roberta: Seria legal... como OUTRAS culturas... comemoram a pascoa. Interessante. [Agência: Projetando]

[T16] 35:13 Luciana: É... comemorações diferentes né? [Agência: Projetando]

[T17] 35:16 Pedro: Por exemplo. É um feriado Judeu. Né? Sei lá. Será que tem uma resistência? [Resistindo]

[T18] 35:26 Roberta: mas A gente precisa ter esse enfoque? A gente não pode dizer que outras pessoas que têm outra cultura fazem desta forma, a gente faz assim, o outro faz assim, o outro faz assim. [Agência: Projetando]

[T19] 35:40 Pedro: É... Eu acredito que sim. Eu DEFENDO que seja assim. Até por essa questão de interculturalidade. [Agência: Projetando] Vocês acham que talvez contar a história, contar a religião, não contar a religião?

Essa interação evidencia o processo de tomada de decisões deliberadamente e um de projeções mais orientadas a ações sobre formas de se trabalhar datas comemorativas em uma perspectiva intercultural. A interação caracteriza representações de práticas escolares que reflitam esses valores, tanto nas explicações ("*Vi um trabalho de um aluno [...] mulheres na ciência, mulheres na política*" [T3]; "*Uma data que fosse... uma data que a gente pudesse*" [T5]) quanto nas projeções de possibilidades ("*Imaginei que [tradições de outros países] seria uma coisa legal.*" [T2]; "*Carnaval, Páscoa e Natal*" [T6] ; "*Seria legal... como OUTRAS culturas... comemoram a pascoa.*

Interessante[T15]”). Essas interações demonstram uma inclinação ao comprometimento com esse planejamento das datas comemorativas em uma perspectiva intercultural.

Ao propor formas alternativas de abordar celebrações, as professoras rejeitam a "mesmice" (Candau, 2002, p. 128), caracterizada pela uniformidade e pela reprodução de discursos hegemônicos. Em vez disso, direcionam-se para práticas que reconhecem as diferenças culturais sem hierarquizá-las (Candau, 2009; Walsh, 2009), como no caso de explorar tradições da Páscoa ao redor do mundo [T2, T12] ou outras perspectivas para o Dia da Mulher [T3]. Esse movimento demonstra um movimento em direção uma pedagogia que aborda aspectos culturais priorizando uma ampliação de repertório cultural.

5.5 EXAMINANDO O NOVO MODELO

Nas interações anteriores, podemos observar indícios criação de um novo modelo de atuação: a celebração de datas comemorativas, selecionando datas significativas que permitam um trabalho aprofundando; integrando perspectivas interculturais; reconhecendo as tradições locais; e facilitando aprendizagens críticas. Nesse primeiro momento, conjuntamente decidimos preparar uma celebração pascal, incluindo os princípios elencados.

Nesse momento, também é perceptível um desafio para o cruzamento de fronteiras⁷⁸ a entre as práticas já consolidadas ABP e a transformação dessa prática. Essas fronteiras ficam evidentes a partir de manifestações discursivas de contradições nos três encontros que se seguem. Conforme ilustrado na interação a seguir, a concretização dessa proposta é marcada por um conflito (Engeström; Sannino, 2011): a inclusão de perspectivas de diferentes religiões, em embate e um respeito a laicidade da escola. Esse dilema é expressão por uma sequência argumentativa (Fairclough; Fairclough, 2012), marcada por projeções e resistências (Engeström; Sannino, 2011)

[T1] 35:53 Carolina Eu não gosto de **misturar a religião com Páscoa.**
[Agência: Resistindo]

[T2] 36:00 Ewellyn: Eu acho que é que **nenhuma data aqui fala sobre religião.** [Agência: Resistindo]

[T3] 36:08 Gal: **Mas não tem outra. não tem outra opção tirar a pascoa da religião.** [Agência: Resistindo] [*Conflito*]

[T4] 36:14 Carolina: Não, a gente pode pegar só o que tem como consequência.
[Projetando]

[T5] 36:18 Elis: Porque **a escola é laica, né?** [Resistindo]

[T6] 36:20 Barbara: A gente pode abordar a religião, desde que seja em cima de uma visão. Existe assim, existe assim, a gente **não pode dar aula de catequese.** [Agência: Explicando]

[T7] 36:29 Roberta: Eu acho que a gente pode abordar a religião considerando que as pessoas **têm liberdade de experimentar o que elas quiserem.**
[Agência: Projetando]

[T8] 36:49 Barbara: Isso. que **aborde as diversas. religiões, inclusive as de**

⁷⁸ Cruzamento de fronteiras se refere a uma identificação de diferenças que impossibilitam a transformação da atividade. O cruzamento se refere a adentrar um novo espaço, no qual podemos perceber as possibilidades, embora não tenhamos as habilidades ou repertório para sua execução. (Engeström; Engeström; Kärkkäinen, 1995)

matriz africana. porque se a gente ficar sempre focando em religiões que a gente já conhece, que de certa forma já tem conhecimento na sociedade. a gente só reforça preconceito e estereótipo. a gente dá conta de **segurar esse tchan?** Não é fácil fazer isso [Agência: Projetando]

[T9] 37:03 Roberta: Mas... barbara... é aquela história que a gente tava conversando hoje. **Se a gente não começa a gente nunca... nem a gente sabe.** [...] [Agência: Criticando]

[T10] 38:17 Barbara: Não, eu não acho que não tem como. Eu sou da mesma opinião que você. eu sou a favor de fazer justamente isso. O que eu to perguntando é... **a gente vai ter o compromisso de fazer isso ou ou a gente vai ficar falando só a mesma história?** [Projetando] [Duplo vínculo]

[T11] 38:26 Ewellyn: **Eu NUNCA vi, dentro da escola falar sobre religião em alguma data.** Eu nunca vi. aqui. aqui na nossa escola. Eu acho que tem PROFESSORAS, por exemplo, que tem uma fé muito... e aí falam... "jesus nasceu... jesus nasceu não sei" o que. mas daí é da boca dela. não é um projeto que está sendo trabalhado. Mas assim... você sabe que tem gente que não consegue? E aí a gente respeita nossa fé... O que eu acho que eu entendi é que não pode ser um projeto DA escola falar sobre essa representação cristã. mas se sair da boca da pessoa, mas não tem problema. porque é ela. [Criticando] [Conflito]

[T12] 39:19 Elis: **ai gente, eu não vou falar nada porque daí vai gerar uma polêmica absurda. mas...** [Agência: Criticando]

[T13] 39:23 Roberta: assim... tudo aquilo... que é a gente tem que trabalhar... nós que somos regentes de fundamental. a gente não é especialista em nada. a gente tem que se virar para ir atrás do conhecimento para trabalhar. vale muita da coisa pessoal nossa. daquilo que a gente conhece. porque a leitura de mundo vai vir muito daquilo que eu tenho de recurso para ler o mundo. né. então, eu vou entender o mundo com os olhos que eu tenho. por isso que eu acho importante a gente se lançar em tudo isso. porque se não a gente vai continuar...[Agência: Criticando]

[T14] 40:08 Barbara: mas é justamente isso que eu falei, a gente tem que se lançar sempre com o compromisso da diversidade. PONTO. só isso que eu disse..., mas temos que se lançar já com esse compromisso da diversidade. [Agência: projetando]

[T15] 40:21 Roberta: o fato de nós estarmos aqui já nos lançamos. porque senão estaríamos lá na escola que não é bilingue. nós já estamos nesse processo. e hoje a gente está discutindo aqui né? [Dilema]

[T16] 38:51 Carolina: E tudo bem não falar também, deixar só no lúdico.[Agência: projetando]

[T17] 40:37 Pedro: Eu acho saudável trazer religião, principalmente por uma perspectiva ética. [Agência: explicando]

[T18] 40:39 Ewellyn: [interrompe] mas assim... se você é professor, olha Pedro. dando aula para crianças, e a criança de pergunta. o que é a pascoa? de onde vem a Pascoa? qual origem? o que você responderia?[Resistindo] [Duplo vínculo]

[T19] 40:55 Pedro: eu responderia que, A PARTIR da minha cultura é um feriado cristão. com certeza, mas acho interessante para conhecimento dos outros... trazer... o judeu... tem uma outra visão. no Japão, é completamente ligado no cristianismo. [Explicando]

[T20] 41:10 Ewellyn: a forma como as pessoas comemoram, aí sim... [Projetando] [Resolução Conflito]

[T21] 41:13 Gal: eu acho que seria legal fazer, mas aqui na nossa cultura, para gente a Pascoa ainda é vista como um feriado religioso. é a pascoa cristã. independente se eu sou cristã ou não. a pascoa para gente representa isso. se a gente focar só no lúdico, que é só o coelho e o ovo, a gente está reforçando a data comercial, certo? [Criticando][Duplo vínculo]

[T22] 41:37 Ewellyn: o que também não é legal. [Criticando][Duplo vínculo]

[T23] 41:38 Gal: o que também não é legal. não cabe no que a gente trabalha. [Criticando][Duplo vínculo]

[T24] 42:12 Ewellyn: **Mas a gente se lançar muito, a gente se prejudica**

também. Porque assim. A gente tem que entender que hoje tudo que a gente quiser a gente pode ser atacado. E também a gente tem que entender que tem coisas que é parte da família. Entende. Religião. Cada um já vive na sua. Entende? É uma coisa que está estabelecida lá no lar. Não cabe a nós. Assim... dentro da realidade curricular não tem. Ter conhecimento.. Agora em práticas e tudo mais... [Resistindo]

[...]

[T25] 42:52 Elis: Só pegando o gancho da fala da Gal, lá na BNCC o ensino religioso tem um proposito. [Explicando]

[T26] 43:10 Roberta: Que é qual?

[T27] 43:10 Elis: Tirar a visão do consumismo. Por que o que acontece? A nossa sociedade, embora seja cristã, ela está se afastando para cada vez mais consumista. Então qual foi a intenção, de acordo com a BNCC de colocar ensino religioso nas escolas? Além de você trabalhar as questões da culturalidade, é você trabalhar os VALORES. Entendeu? A questão dos princípios de cidadania, a importância da comunhão. [Explicando]

[T28] 43:37 Neiryane?: a gratidão,

[T29] 43:37 Elis: são os valores necessários para você trabalhar com isso. Então não é você trabalhar a religião você doutrinar a cabeça da pessoa. Porque infelizmente, tem professores que não tem formação para isso e partem por essa via, mas a intenção, o que está proposto documentalmente é essa função. É você trabalhar os valores, a gente focar no ser humano, quanto um ser humano que tem HUMANIDADE e não só o ser humano que trata o outro como um objeto. [Explicando]

[T30] 44:14 Gal: Então, por exemplo, se a gente trabalhasse a pascoa focando os valores, quais os valores que a gente poderia trabalhar com as crianças quando chegasse a Pascoa? [Projetando]

[T31] 44:21 Vários: Esperança, renovação. a comunhão, compartilhar. [Duplo vínculo - resolução]

[T32] 44:27 Barbara: É cristão. Porque no final é isso. fica como se que a gente extraísse o essencial. A gente traz essencial da pascoa. Qual que é o essencial da pascoa? Renovação, gratidão. "você tira o foco do consumismo e coloca a comunhão". [Projetando]

[T33] 45:00 Gal: Da para fazer um lanche compartilhado. [Projetando]

[T34] 45:00 Ewellyn: Aquela festa de pascoa dá para lançar até para família. Falar assim, olha, vamos compartilhar? Vamos. Uma lembrancinha desse dia. Vamos compartilhar. [Projetando]

[T35] 45:15 Roberta: Uma festa da partilha. 45:18 [várias conversas]

[T36] 45:30 Elis: de repente, a gente poderia té trabalhar o ANO da gratidão e fechar nisso. [Projetando]

[T37] 45:33 Roberta: Legal [Comprometendo-se]

[T38] 45:34 Pedro: Ano da gratidão? Bacana [Comprometendo-se]

[T39] 45: 37 Gal: Eu gostei da fala da barbara sobre a gratidão. Cartão da gratidão. A gente poderia trabalhar o ano da gratidão. e no thanksgiving a gente fecha. [[Comprometendo-se]]

Essa interação é um momento significativo no percurso dos encontros de colaboração crítica, pois é uns primeiros momentos em que ações concretas foram planejadas e houve conflitos que foram resolvidos por meio da colaboração crítica (Magalhães; Fidalgo, 2019). Essa sequência reflete a argumentação empregada pelas professoras, conforme descrita por Fairclough e Fairclough (2012). Como **objetivo**, podemos elencar a busca por maneiras de realizar uma celebração pascal em respeito a interculturalidade e laicidade, conforme destacado por Barbara (“*A gente pode abordar*

a religião, desde que seja em cima de uma visão. Existe assim, existe assim, a gente não pode dar aula de catequese” [t6]).

Este processo de negociação é caracterizado pela tensão entre a necessidade de respeitar a laicidade da escola e a presença inescapável de práticas culturais e religiosas associadas com a celebração das Páscoa. Podemos perceber uma fronteira a ser cruzada entre a atividade historicamente situada da celebração de páscoa em escolas, quanto a projeção em rumo a transformação dessa atividade em uma perspectiva de interculturalidade crítica.

Dentre os **valores**, podemos observar um apego as concepções já conhecidas (*“não tem opção tirar Páscoa da religião” [t3]; “é a páscoa cristã. independente se eu sou cristã ou não” [21]*); um apelo a laicidade em ambientes educacionais (*“eu não gosto de misturar” [t1]*); e um compromisso com a diversidade (*“liberdade de experimentar o que elas quiserem” [T7]; “inclusive as de matriz africana” [T8]; “acho interessante para conhecimento dos outros... trazer... o judeu...” [T19]*). No que se refere as **circunstâncias**, Ewellyn argumenta a existência de uma laicidade em contextos escolares [T11], enquanto Elis contra-argumenta sobre o papel do ensino religioso perante as diretrizes curriculares nacionais [T25; T27], enfatizando o papel de um afastamento de *“tirar uma visão do consumismo” [T27]*.

A afirmação de Gal de que não é possível dissociar a Páscoa da religião (Conflito) intensifica a discussão, revelando o conflito central da discussão. Na argumentação, uma série de consequências negativas são mencionadas de modo a resistir as propostas de transformação no duplo-vínculo em que se encontram. Várias das propostas são recebidas com **consequências negativas**, principalmente demonstrando um receio de discutir esse tópico na reunião em si (*“não vou falar nada que vai polêmica” [T12]*), quanto com os alunos e suas famílias (*“agente se lançar muito, a gente se prejudica também. Porque assim. A gente tem que entender que hoje tudo que a gente quiser a gente pode ser atacado”; “Religião... é uma coisa que está estabelecida lá no lar. Não cabe a nós” [t24]*).

Assim, nessa sequência percebemos um duplo vínculo, marcado pela dualidade entre reforçar uma celebração religiosa ou reforçar uma celebração comercial. Esse conflito é resolvido quando as professoras encontram um meio-termo entre as proposições (*“a forma como as pessoas comemoram, aí sim...” [T20]*) e buscando um

enfoque na mensagem e valores imbuídos na celebração (*“Vários: Esperança, renovação. a comunhão, compartilhar.”* [T31])

Discursivamente, podemos observar a transição entre um individualismo e um coletivismo (Van Leeuwen, 2008), buscando a exercício de agências transformativa (Engeström, 2015), na resolução do duplo vínculo (Engeström; Sannino, 2011)

No diálogo, há uma individualização (*“Eu não gosto”* [1]/ *“Eu acho”* [2]; *“Eu sou a favor de fazer justamente isso[10]”*; *“Eu NUNCA vi”* [t11]) das opiniões, com cada pessoa falando por si. No entanto, Barbara e Roberta começam a sugerir uma transição para uma visão mais coletiva (*“A gente pode pegar”* [4]; *“A gente pode abordar”* [t6]; *“se a gente trabalhasse?”*) [t30], onde a abordagem à religião é feita considerando a multiplicidade de práticas culturais e valores associados a comemoração. Ademais, existe uma vinculação discursiva que parece um apelo ao comprometimento das demais em realizar ações tendo em vista as construções discutidas ao longo do semestre (*“a gente dá conta de segurar esse tchan? [T8; “Se a gente não começa a gente nunca... nem a gente sabe. [9]; “a gente vai ficar falando só a mesma história” [T10]; “por isso que eu acho importante a gente se lançar em tudo isso. porque se não a gente vai continuar.” [t14]*) Agora, quanto à metáfora do “segurar esse tchan” [t8], ela parece carregar um sentido simbólico relacionado ao comprometimento e à capacidade de tomar ação conjunta. A professora chama à responsabilidade coletiva e à urgência de agir para que algo realmente mude ou aconteça. A professora parece empregá-la em um tom de crítica, convocando as colegas para a ação conforme o discutido, de modo a evitar discussões podem se tornar vazias ou repetitivas, sem alcançar resultados concretos.

A reunião analisada demonstra como a predominância de expressões de resistência (Engeström; Sannino, 2011) pode funcionar como um motor para impulsionar o comprometimento com ações transformadoras. As resistências iniciais, evidenciadas em falas que rejeitam misturar religião e educação ou em preocupações sobre possíveis conflitos, criaram um espaço para que as participantes questionassem as práticas existentes e identificassem contradições entre as práticas já consolidadas e o objeto da atividade. Assim, podemos evidenciar uma transição da resistência para o comprometimento com ações, caracterizando uma colaboração crítica (Magalhães; Fidalgo, 2019).

Não obstante, sob a luz das contribuições de Candau (2002), o ponto de encontro alcançado pode ser interpretado como uma tendência a um relativismo cultural. Nesse

caso, a interculturalidade é trabalhada com base em "valores considerados universais" (Candau, 2002, p. 128), como esperança, renovação e comunhão, que, embora relevantes, podem não representar completamente a diversidade cultural implicada na celebração da Páscoa. Isso evidencia uma tensão entre o desejo de respeitar a diversidade cultural e a tentativa de acomodar essas diferenças dentro de um conjunto de valores amplamente aceitos e, em certa medida, homogêneos. Contudo, mesmo com essa limitação, é importante destacar que o processo reflete uma construção colaborativa significativa. As professoras demonstram uma intencionalidade clara em romper com a padronização e com a mesmice (Candau, 2008), propondo novas formas de celebrar a Páscoa que considerem múltiplas perspectivas e práticas culturais.

No contexto da formação de professores, este excerto evidencia o potencial de transformação criativa possibilitado pela colaboração crítica (Magalhães; Fidalgo, 2019). Embora o consenso alcançado pelas participantes possa ser problematizado à luz do referencial teórico da interculturalidade crítica (Walsh, 2009; Candau, 2002, Candau, 2009), compreendemos que a (trans)formação com professoras reside na demonstração das formas pelas quais as professoras abrem-se a novas propostas, engajam-se em negociações significativas e cocriam inéditos-viáveis (El Kadri, 2022b).

5.6 MODELANDO III

Nos encontros colaborativos seguintes, as professoras planejam e organizam o trabalho pedagógico. Nessa reunião, levei uma série de problematizações e recursos que mostravam diversas práticas da celebração de páscoa ao redor do mundo. Também problematizei a questão da integração entre as línguas de prestígio vigentes na escola, como demonstram os excertos que seguem

03: 20 Pedro: Pode pensar em outras celebrações e outras culturas que tenham a mesma ideia da Páscoa, a mesma mensagem, o mesmo valor da Páscoa. Mesmo que não seja a mesma narrativa. É um caminho. Eu tinha levantado a ideia da religião. Senti um pouquinho polêmico. mas acho que foi uma discussão bem interessante. né... A escola laica, mas a Páscoa é a nossa cultura. **A gente não pode fugir?** A Páscoa é um feriado necessariamente cristão? [Explicando]

05:00 Pedro: Então agora, quais recursos para o professor de português, professor de inglês vai trazer ideias de coisas que faria na semana da Páscoa. [...] Vocês levantaram um desafio muito grande também, a gente pensar a Páscoa nessa perspectiva. Eu estou muito curioso para ver o **que a gente vai conseguir fazer.** [Explicando]

05:42 Pedro: Pensar a Páscoa como decolonial significa a gente desafiar a

representação que é dominante. [...] O que é a gente pensar na Páscoa como perspectiva decolonial no Brasil? Para a gente entender também o ponto que as comunidades quilombolas enxergam a Páscoa? como a comunidade indígena enxerga a Páscoa? enfim... todo o sincretismo religioso que a gente tem no Brasil pode ter esse feriado. Além do religioso, além do comercial também, é muito. Eu imagino que a gente vê os valores, a família, essas outras coisas, estruturas, presentes dentro do escopo. [Explicando]

06:24 Pedro: **Eu acho que o mais difícil também é a gente olhar para a nosso próprio viés, para a nossa própria concepção do que é Páscoa, a nossa historicidade, como sujeitos... como a gente está pensando, dentro da nossa fé, da nossa cultura, do nosso núcleo familiar. Eu acho que isso é o mais difícil. A gente sair também tem a nossa zona de conforto** para conhecer outros discursos, e falar sobre isso de uma perspectiva ética. sem passar aquele julgamento, de falar "que é diferente. olha que negócio esquisito", é difícil. [...] Enfim, nos anos que vocês trabalham, o que vocês acham que vai ser interessante fazer? [Explicando]

Nos excertos mencionados, podemos observar um desafio na adequação do discurso, no nível interpessoal, para a orientação da atividade ao objeto, enquanto ao mesmo tempo, não buscando ditar novas regras para o planejamento. Enquanto projeto, eu (Pedro) tomo diversos cuidados na argumentação, explicando e projetando (Engeström; Sannino, 2011) o que era envisioned por mim como pesquisador, observando por meio de transitividade. De modo a criar uma um senso de pertencimento e mentalidade de grupo com as interlocutoras, me incluo nos processos (*"A gente não pode fugir? O mais difícil também é a gente olhar para nossa própria? "o que a gente vai conseguir fazer" "A gente sair"*); enquanto ainda atribuindo as responsabilidades (*"O que o professor [...] vai trazer"/ "o que vai ser interessante fazer"*). Além disso, o uso de metáforas mostra uma intencionalidade da mediação em direção a minhas próprias concepções quanto formador de professores, aproximando-se de valores decoloniais – uso as metáforas *"sair da nossa zona de conforto"* e *"olhar para nossa própria concepção sobre a pascoa"* de modo a sensibilizar professoras quanto a uma reflexão crítica sobre seus próprios valores como educadores e desafiar entendimentos hegemônicos enraizados.

Assim, nas interações das próximas reuniões, as professoras seguem projetando possibilidades de reorganizações orientadas ao objeto, criando sentidos sobre interculturalidade crítica, e finalmente, comprometendo-se a ações. No excerto que segue, as professoras constroem entendimentos práticos de ser trabalhar uma perspectiva de interculturalidade crítica:

[T1] 03:56 Elis: *uma coisa que a gente pensou por que a gente gostou muito do jogar os... Só que a nossa dúvida a nossa dúvida foi a questão que eu tinha*

sempre batendo em cima da questão da decoloniedade. e aí, a questão é: decoloniedade é trabalhar culturas que não são vistas ou trabalhar todas as culturas?

[T2] 04:20 Pedro: eu acho que pensar em decoloniedade no Brasil seria principalmente a gente pensar no indígena e pensar nos povos afro-brasileiros... as africanidades que tem no Brasil. nada impede a gente também trazer de outros lugares... né.. pensar na decoloniedade tem esse viés de pensar em culturas que são apagadas da história e que a práticas não são consideradas padrão... que são escondidas e marginalizadas de certa forma. pensar numa perspectiva de interculturalidade é... é a gente pensar em diversas culturas de qualquer país. mas talvez a gente ir para o lado da interculturalidade crítica já fica entre o meio termo - da decoloniedade que a gente vai incluir outros países não só o que é o padrão. além do padrão tem que estar em coisas a gente está pensando em datas comemorativas... [Agência: Explicando]

[T3] 05:24 Elis: mas então a gente considera essa questão ou não? porque se a gente considerar a questão da decoloniedade do jeito que você estava falando, os textos que foram apontados nas culturas são culturas de certa forma elitizadas. também. tem a Alemanha, tem a Suíça não são tão visualizadas como os Estados Unidos, mas também são. então a gente também trabalha com elas? é uma questão que a gente teria que ver. [Agência: Projetando]

[T4] 05:50 Pedro: cabe a vocês.

[T5] 06:00 Ewellyn: parece que é uma pegação do pé também. não pode ir longe os Estados Unidos, os Estados Unidos eles não ficam... [Agência: Resistindo]

[T6] 06:16 Gal: não... não é assim. não é nem "não pode". é não trabalhar SÓ isso. não só essa cultura. [Agência: Explicando]

[T7] 06:25 Luciana: isso... não se restringir. não fica só Estados Unidos, Canadá e Inglaterra. que são as maiores [??] eu acho que a gente pode até mostrar. até. mas pode mostrar outras culturas TAMBÉM. África do Sul...né. enfim algumas coisas expressivas que eu acho que tem rem relação A PASCOA. não necessariamente... não é "não pode". também acho que fica muito a gente poder mostrar outras culturas expressivas, que seja Austrália, outros países que não chamem atenção em relação ao tema. [Agência: Explicando]

[T8] 07:03 Gal: essa semana a gente descobriu várias coisas sobre a pascoa. [risadas] VÁRIAS formas de se comemorar. [Agência: Explicando]

[T9] 07:12 Rita: a gente da educação infantil tentou conversar. nem colocamos lá a gente achou um consenso, porque a gente fala mais ou menos a língua - e queria ver o que uma vai fazer e o que a outra não.

[T10] 07:21 Gal: mas nós vimos algumas coisas. nós vimos as da Austrália, da França da Alemanha, das Bermudas, Suécia e da Finlândia. que é bem diferente por sinal. que é bem parecido com Halloween dos Estados Unidos. [Agência: Explicando]

Nesse excerto, as participantes se engajam em uma construção de sentidos sobre os conceitos de decoloniedade e interculturalidade crítica. Na reunião anterior, eu havia recomendado um livro sobre práticas culturais de outros países em relação a Páscoa, e Elis inicia a reunião problematizando uma dissonância desse material sobre os conceitos ao projetar/criar sentidos sobre eles em relação a esse material. Elis emprega questionamentos de modo a abrir a discussão sobre a expansão desse conceito (“*decoloniedade é trabalhar culturas que não são vistas ou trabalhar todas as culturas?*“ [T1]). Assim, em uma explicação, busco a elucidar por meio de uma

explicação (“trabalhar com culturas apagadas”; “incluído países não só o que é o padrão” [2]. Elis volta ao seu questionamento inicial, direcionado ao interventor “a gente trabalha com elas?” [T3]. Assim, me isentei da responsabilidade de tomar decisões [5] Em resposta, Ewellyn demonstra uma resistência ao sistema de regras/princípios sendo criados na AFCCP empregando a metáfora “pegação de pé” [5], expressando uma certa percepção de futilidade com as propostas apresentadas. Em resposta, Gal e Luciana explicam possibilidades e entendimentos sobre o conceito, e demonstram que ao se apropriar de ferramentas, ressignificam seus entendimentos e possibilidades sobre o trabalho com a Páscoa (“não é ‘não pode’, e não trabalhar SÓ isso” [6]; “isso... não se restringir” [T7]:

Esse excerto ilustra um potencial formativo dos encontros de colaboração crítica – as interações são mediadas por questionamentos, explicações e resistências (Engeström, Sannino, 2011), que, em conjunto, possibilitam a uma reflexão e tomada de ações em relação as transformações de práticas pedagógicas, e principalmente o papel da colaboração crítica (Magalhães; Fidalgo, 2019) na solução de desafios teóricos e práticos que exigem a articulação de novos entendimentos e a adaptação das práticas educacionais.

Além disso, a colaboração crítica também se caracteriza como um espaço formativo a partir das negociações de conflitos críticos:

[T1] 21:49 Pedro: O que me chamou a atenção que vocês mencionaram. Eu não sei, sinceramente, qual é a simbologia do chocolate. Na Pascoa...

[T 2] 22:00 Gal: É porque aqui na escola... desculpa de interromper. Aqui na escola a gente tem crianças que só tem acesso ao chocolate AQUI. Então, foi uma questão que a gente levantou. Vamos dar OU NÃO? optamos por VAMOS DAR., porque tem crianças que não terão acesso fora. [Resistindo]

[T 3] 22:22 Pedro: Não, é. Eu NÃO ia sugerir para NÃO... dar chocolate para crianças... [Explicando]

[T4] 22:31 Luciana: **Há uma expectativa...**

[T 5] 22:34 Pedro: É... discurso... O chocolate é uma coisa... das tradições Europeias?...[...] Então, por exemplo, nas tradições europeias não fazem com ovo de chocolate, uma coisa que é... da América Latina. Então, nesse caso, talvez trazer uma lenda indígena do chocolate. Então, é uma coisa... Ele está falando da Páscoa, está falando do chocolate, mas, até trabalhar com o que tem aqui. [Explicando]

[T 6] 23:29 Ewellyn: assim, eu vejo. Eu penso... Eu tenho a minha filha. Assim, cara. Tudo para ela Páscoa, ela só não sabe sobre outra coisa. Depois ela aprendeu. Depois ela aprendeu sobre a questão religiosa. Mas antes, a primeira coisa que ela sabia era do coelhinho da Pascoa e do ovo de chocolate. **Então, eu acho que nessa região que a gente mora, e tal... é muito chocolate. Tipo, essa questão é muito forte.** E é isso que a Elis falou. Se, às vezes, a gente não proporcionar de alguma forma aqui para eles, para eles, e eles não terem fora, a gente, às vezes, pode até... Até nós precisamos ficar chateados, sabe? **Eu ficaria. Depois de saber que eles não tiveram.** [Criticando]

[T 7] 24:12 Paola: Então... É, porque, assim, mesmo que a gente esteja trabalhando a ideia de desconstruir a Páscoa aqui, a gente não pode deixar de trabalhar a Cultura que é aqui. Certo? Porque mesmo que a escola seja desconstruída, o [??] precisa ser construído lá fora. A família, onde for. E envolve todas essas questões, infelizmente. Porque, de repente, o único lugar que vão ter acesso a certos alimentos, vai ser aqui. Então, eu acho que ruim. Já que a gente, tipo assim, não se constrói com a ideia de você dar diferentes perspectivas para criança [...]. **Mas, também, por ter as outras coisas, não vamos deixar de trabalhar o essencial.** Eu penso isso. A gente tem que acolher a todos. Não colocar um só. [Resistindo]

[T8] 30:12 Rita: É uma coisa que a gente não percebeu também, é uma coisa de um tipo ou outro, porque a gente não consegue se reunir. Mas, por exemplo, a Patrícia tinha comentado comigo. que ia manter a coisa do chocolate, porque tem muitas crianças carentes que não têm acesso. não têm acesso a nem comida, arroz e feijão mesmo quem dirá o chocolate. Ela falou sobre isso, e a gente comentou depois sobre aquela partilha que a gente falou, de trazer alguma coisa e **fazer a partilha aqui na escola.** Eu acho que dá sim, a gente tem que trabalhar as [??], acho que dá sim. trazer a cultura de outros lugares, mas é complicado pensar, né, no local. e precisamos entender ainda da nossa cidade. [Projetando] [CR: Conflito Crítico]

[T9] 30:54 Pedro: É, né, pensar em decoloniedade não quer dizer que a gente joga fora a nossa identidade. [Explicando]

[T10] 30:57 Rita: Exatamente. A gente não pode ignorar.

Nessa interação, as professoras expandem a discussão sobre o duplo-vínculo na celebração pascal com um enfoque comercial. As professoras levantam um conflito crítico, relatando a existência de crianças que possivelmente não “teriam acesso” [1] a chocolate fora da escola. Além disso, parece haver uma resistência quanto a quebra de expectativas e da cultura local quanto a exclusão da “lembrança” de páscoa (“*Há uma expectativa...*” [T4]; “*é muito forte nessa região que a gente mora [...] eu ficaria [chateada] de saber que eles não tiveram*” [T6]; “*por ter outras coisas, não vamos deixar de trabalhar o essencial*” [T7]). Essa discussão revela uma faceta desse conflito, ao trazerem relatos emocionais em relação a justiça social, realizados no processo relacional ter (*ter acesso [ao chocolate] [t1]; que eles não tiveram [chocolate [t6]]; não tem acesso [a alimentos básicos] [T8]*).

As professoras negociam sentidos em relação a essa abordagem, retomando a ideia de uma festa da partilha [T8] como um possível caminho. Essa interação, embora tenha acontecido a partir de um mal-entendido (“*Não, é. Eu não ia sugerir para não dar chocolate para as crianças [T3]*”) revela um indício de resistência por parte das professoras, principalmente por divergirem da sugestão dada sobre a simbologia do chocolate (“*trazer uma lenda indígena do chocolate*” [T5]). Na perspectiva de Walsh (2009) e Candau (2009), o tangenciamento da sugestão de incluir a história indígena na simbologia do chocolate pode ser considerado problemático por reforçar a marginalização de discursos subalternizados e perpetuar hierarquias culturais. Assim, defendo que esse desvio representa uma oportunidade perdida de confrontar as colonialidades do saber e do ser (Quijano, 2013), que historicamente silenciaram as vozes indígenas em espaços educacionais (Kilomba, 2019).

No nível interpessoal, as professoras buscam por um consenso enquanto se esforças para ter suas preocupações ouvidas (“*desculpa por interromper*” [1]; “*eu vejo*”; “*eu penso isso*” [T6]; “*eu acho que dá*” [t8]), além de clamar por transformações

práticas expressadas nas modalizações (“*tem que acolher a todos*” [T7]; “*a gente não pode ignorar*” [t10]). A resolução é alcançada quando o grupo concorda que a decolonialidade não implica descartar completamente as tradições locais, e ressignifica que o lado comercial da celebração também se caracteriza como uma faceta da inclusão social. [T7-T10]

Ao decorrer de três encontros, as professoras e o interventor elencam diversas possibilidades de ação. Na tabela que segue, elencamos as propostas de ação (Fairclough; Fairclough, 2013) formuladas e realizadas para as professoras na semana de celebração da Páscoa. Na primeira coluna da tabela, listamos as propostas; na segunda, apresentamos o excerto na qual os participantes se comprometem a tomar ações (Haapsaari; Engeström; Kerusuo, 2015); e na terceira coluna elencamos o “meio-fim” (Fairclough; Fairclough, 2012), ou seja, o que busca ser alcançado por meio das proposições.

Quadro 13 – Propostas elaboradas pelos professores

<i>Proposta de ação:</i>	<i>Comprometendo-se a ações</i>	<i>Meio-fim</i>
Lanche compartilhado	45:00 Gal: Dá para fazer um lanche compartilhado. 45:00 Ewellyn: Aquela festa de pascoa dá para lançar até para família. Falar assim, olha, vamos compartilhar? Vamos.	Integrar turmas Integrar famílias
Bolo sem leite (Inclusão) + Ressignificação do Chocolate	15:27 Ana: Pensei em trabalhar com a historia, assim, da pascoa. O meu é berçario, né? eu tinha conversado com a Ewellyn, pensamos em fazer um bolo diferente. na nossa sala tem um aluno que tem alergia grave a leite. E ovo. então tudo tinha que fazer pensando nele. ele já tem a restrição do chocolate. então por esse motivo. ai eu pesquisei uma receita do bolo de cenoura que não ia nem leite nem ovo. eu eu pensei de fazer com eles. [Agência: Explicando] 15:56 Ewellyn: porque a gente queira fazer... essa outra representação do comercial do chocolate. Por aqui ter essa tradição do chocolate, do doce para criança, a gente pensou em um trabalho. Que era usar receita, fazer uma culinária... textura. Ai tipo [inteligível] seria eles comeram o bolo. Então, seria uma receita, assim, para o[aluno], que a gente ia usar, tudo que pode, para todo mundo que ia comer também. Ia ser o chocolate, a gente usaria o cacau para fazer a cobertura do bolo. E que é berçario também, né? Não tem outro caminho para ir nessa forma. E aí assim. Renovação, gratidão. trabalhar aqui. No compartilhamento na produção da receita. Comendo. Dividir. Até porque a gente quer trazer isso pro nosso dia a dia. A renovação, a gratidão. Então, fazer uma atividade que a gente já faz no dia a dia. Que é a alimentação. E eu acho que para a gente é a melhor opção sim. 18:28 Evelyn: Não, mas aí a gente vai usar a receita. Vamos fazer alguma coisa. Vai ser a nossa forma de trabalhar a pascoa. 18:36 Pedro: trabalhar o linguístico, né? 18:37 Evelyn: tanto o inglês, quanto o português [Agência: Projetando]. Daí a gente faz dessa forma. Faz uma receita, come junto. Daí né algo mais puxado, para o chocolate. Para ter algo representando...	Buscar alternativas para a inclusão Integração entre línguas Ressignificar símbolos

Continua

Uso de diferentes ressignificações dos	26:18 Elza: Eu acho que o fundamental é essa questão da simbologia, mesmo. Esse símbolos, né? Você trouxe ali essa diferença dos países , eu acho que eles já conseguem entender melhor.	Exploração de diferentes práticas culturais Integrar turmas
--	---	--

símbolos de páscoa	<p>26:30 Caroline: As curiosidades, né, Elza?</p> <p>26:34 Ewellyn: Sabe o que é legal fazer com o fundamental? cada um fazer uma coisa. Cada grupo faz uma coisa depois se encontra no Pátio. Aí, fala, "que jeito é o seu? o meu é assim?" tipo uma gincaninha ali no patio, sabe? No dia da festa, da páscoa. Né? Aí, cada um faz. Tipo, o meu é a pipa. O meu é o ovo.</p> <p>27:15 Gwen: Eu nunca tinha pensado nisso, mas na Austrália, o coelho não é o símbolo da páscoa. Ele é considerado uma peste. Aí, tem um outro animal.</p> <p>27:25 Pedro: Qual? O Wombat? Aquele canguruzinho?</p> <p>[...]</p>	<p>Ressignificar simbologias da Páscoa</p> <p>Fugir de representações tradicionais</p>
Trabalhos manuais e contação de histórias	<p>1:05 Pedro: É, com certeza. [...]Achei legal essa ideia de cada turma fazer um craft, artesanato diferente.</p> <p>[...]</p> <p>32:44 Rita: A gente pode, de repente fazer um artesanato individual por criança. E, se não for muito trabalhoso, fazer um amigo secreto entre eles.</p> <p>36:25 Pedro: Acho bacana essa ideia. Bacana. Pelo que entendi. É pegar uma simbologia, de outros países. um artesanato. Um artesanato. Que dá sempre pra casar com uma história. Uma exposição, sobre a cultura</p> <p>36:41 Elis: ou então, pegar uma dessas contações de historia de história. Trabalhar no projeto de leitura. Desculpa gente, estou viajando. Daí a turma escolhe uma cultura. Que eles tenham maior afinidade. E isso se multiplica. Eles escolhem qual que eles querem fazer. E aí as teachers tanto do inglês quanto de português auxiliam. nessa confecção.</p>	<p>Integrar turmas</p> <p>Expor a novos discursos</p> <p>Integrar línguas</p>
Árvore de páscoa	<p>14:11 Rita: eu gostei da ideia da da Alemanha que eles decoram, tanto "árvores árvores" ou uma árvorezinha como se fosse uma árvore com artesanato. e daí faz um artesanato com a criança e pendura para decorar.</p> <p>14:35 Roberta: isso eu mais gostei</p> <p>14:35 Pedro: que tipo de decoração?</p> <p>14:38 Rita: ou ovinho decorado, de galinha mesmo, algum feito com algum outro material. eu pensei naquele de barbante que a gente faz co... passa o barbante passa a cola, depois pinta para decorar... [...] 15:00</p> <p>[...]</p> <p>[</p> <p>16:28 Pedro: Eu tenho uma sugestão também. Pensar a Páscoa pela interculturalidade, é também trazer a cultura dos alunos, o que eles entendem para a Páscoa na casa deles. Então, talvez, aliar essa ideia de fazer um ovinho e colocar um papelzinho para o aluno escrever o que a Páscoa significa para eles... o que eles mais gostam da Páscoa... "do chocolate, do amor de família". É uma coisa bacana para d idar mais entidade e para a arte que eles vão fazer. Uma proposta. [...]</p> <p>17:10 Janis: Eu acho que é importante a gente abrir esse espaço para a criança falar como é na casa dela de qualquer forma. Seja oral ou escrita, de maneira escrita. Isso eu acho importante. A ideia da árvore eu acho interessante pelo fato de todo mundo poder participar.</p> <p>[...]</p> <p>22:26 Roberta: A gente pode começar com a ideia de "compartilhado" na confecção da árvore. Já é uma ideia de compartilhado. E deixar. Fazer o compartilhado num negócio kraft</p>	<p>Integrar turmas</p> <p>Integrar disciplinas (línguas e artes)</p> <p>Explorar culturas em que os alunos vivem, além dos discursos hegemônicos</p> <p>Integrar línguas</p> <p>Explorar culturas nas quais as crianças vivem</p> <p>Incentivar a participação da família</p>

	<p>grande. A criança vai colocar uma mensagem. Da forma como o Pedro deu a sugestão... da criança representar de alguma forma como é comemorar a Páscoa na casa dela. Isso tudo são trabalhos compartilhados. Eu acredito. E aí finaliza ou culmina num lanche compartilhado.</p> <p>[...]</p> <p>25:18 Pedro Nessa ideia da árvore, eu estava pensando como que isso também inclui a questão do bilingue nessa atividade. Essa é uma atividade que vai pensando dentro da arte, de certa forma. Tem essa parte da identidade que pode ser português, pode ser inglês, pode ser os dois. O que vocês acham que funcionaria? 25:47 [AT.Divisão de trabalho, ATF: Mediação]</p> <p>25:49 Caroline: as cores. os materiais [em referência ao processo de confecção]</p> <p>25:48 [...]</p> <p>26:03 Thais: Teachers?? Teachers?</p> <p>[...]</p> <p>27:03 Luciana: Eu acho que poderia ser em ambas as línguas. Para não ficar só... Para não falar que esta valorizando um detrimento da outra. Ou a gente...não sei ficaria legal colocar de um lado o inglês e do outro o português.</p>	
<p>Inclusão dos Bebês + Culturas da Escola</p>	<p>31:04 Rita: É... A gente pensou nesse tempo porque quando surgiu a árvore de colocar mais uma mensagem, mais uma palavra... aí pro berçário isso não acontece. o berçário não vai verbalizar valor... ou algo. Então a gente pensou assim, se for realmente ter essa parte de colocar uma mensagem, ai no berçário, a nossa mensagem seria criada pela família. A gente ia representar aquela criança com o que a família dele entende de Páscoa ou valoriza Páscoa, daí seria a mensagemzinha de cada um. [Agência: Projetando]</p> <p>[...]</p> <p>31:40 Rita: E o ovinho que a gente colocaria, a gente faria de bexiga. Um ovinho de bexiga.</p> <p>31:48 Paola: Isso dá pra gente ter uma ideia bem grande de como que é isso.</p> <p>31:50 Roberta: Se é comercial, se é religioso ou se é aquela coisa misturada.</p> <p>31:58 Ewellyn: Porque a gente pode mandar várias perguntas, sabe? A gente pode mandar como eles veem a Páscoa? qual que é o significado maior da Páscoa pra família? Aí vai ter alguns que vão responder. iguall A gente pegou naquele primeiro dia, vai ter um que vai falar, é o coelho da Páscoa, é o chocolate, é a religião.</p>	<p>Inclusão por faixa etária nas atividades da escola</p> <p>Incluir as culturas locais não-hegemonicas</p>
<p>Ressignificação coelho</p>	<p>45:12 pedro: eu achei uma história. estava procurando para mostra'r pra vocês. essa eu achei pdf completo eu posso passar para vocês. vocês conhecem? "o coelho que não era de pascoa?</p> <p>[...] só pega essa temática aí do coelho. mas é uma história sobre identidade. se você não se limitar ao que esperam de você... acho que tem... pode ter um link aí come essa questão da renovação... da esperança... coisas do tipo... mas é o coelhinho que a família inteira dele era de pascoa.. A família inteira dele era coelho de Páscoa. Mas, ele não queria ser coelho de Páscoa.</p> <p>46:05 Elis: Eu acho que é legal essa história.. Até para desconstruir a ideia que é só o que é o coelho que representa a páscoa para a gente.</p>	<p>Ressignificar símbolos</p>

Nas propostas formuladas, podemos observar as apropriações feitas pelos professores sobre os conceitos de interculturalidade crítica, desmontando um esforço em buscar alternativas para lidar com a contradição identificada no início dos encontros: a celebração de datas comemorativas centradas em perspectiva hegemônicas; uma valorização da cultura local; uma tentativa de envolvimento das famílias na proposta; e um enfoque na mensagem pascal em detrimento de uma visão meramente lúdica e comercial.

Ao se considerar a perspectiva de Walsh (2017, p 40), pode-se argumentar que as propostas vão ao encontro a uma experiência de saberes de outras expressões culturais, bem como evita um alinhamento centrado em culturas hegemônicas (Megale, 2022). Não obstante, não há indícios de uma apropriação do conceito em relação a um questionamento de valores e situações de opressão, ou a inclusão de outros discursos de cunho social nas propostas elaboradas. Podemos observar, por exemplo, uma centralização nas figuras do coelho e do chocolate, embora que trazidos com uma roupagem diferente, nas propostas.

Não obstante, podemos observar na coluna “meio-fim”, as diferentes preocupações abordadas pelas professoras em seu processo de decisão, como por exemplo, um enfoque na identidade cultural dos alunos; a mobilização de diferentes repertórios e campos de experiência; uma busca pela inclusão das famílias; e uma centralidade na “gratidão”, como um valor a ser trabalhado de modo a resolver o duplo-vínculo (Engeström; Sannino, 2011) encarado anteriormente (páscoa como uma celebração comercial x páscoa como uma celebração religiosa). Essas preocupações refletem, um esforço coletivo de ressignificar a Páscoa escolar, considerando práticas culturais e sociais, alinhada aos objetos da escola bilíngue pública de promover sujeitos críticos, na concepção das professoras,

Nas propostas formuladas, observa-se um movimento em direção à concepção de escola como um espaço de produção cultural e exploração das identidades culturais, conforme discutido por Candau (2008). As professoras demonstram esforço em ressignificar práticas escolares ao valorizar a identidade cultural dos alunos, mobilizar repertórios diversificados e promover o envolvimento das famílias nas atividades. Avalio que a exploração de aspectos culturais locais e a centralidade na “gratidão” enquanto valor compartilhado refletem tentativas de deslocar a Páscoa de uma abordagem meramente comercial ou religiosa.

No entanto, esse movimento ainda é marcado por ausências (Kilomba, 2019, p. 49), especialmente no que se refere à inclusão de discursos subalternizados e à problematização de valores e relações de poder que sustentam as desigualdades culturais. A ausência de narrativas (Candau, 2009; El Kadri, 2022) que abordem questões sociais mais amplas, como histórias indígenas ou representações de culturas de matriz africana, quilombolas – dentre outras, pode limitar o potencial de problematizar questões sociais importantes que permeiam a data – como a própria questão da desigualdade social trazida pelas professoras quanto ao chocolate.

A seguir, sintetizo os caminhos percebidos pelas professoras de modo a colaborar criticamente na promoção de atividades pelo viés da interculturalidade crítica na escola:

- a) Inclusão de perspectiva não hegemônicas em relação as datas comemorativas
- b) A inclusão de literatura infantil como acesso a diferentes discursos
- c) A divisão de trabalho entre faixas etárias
- d) A divisão de trabalho entre professores que lecionam em inglês e as que lecionam em português
- e) A exploração dos aspectos culturais nos quais os alunos vivem
- f) A compreensão cultural por trás de símbolos linguísticos.

Essas ações, ao serem discutidas e implementadas, evidenciam a agência transformativa das professoras ao reestruturarem as regras e divisões de trabalho dentro da atividade educativa (mesmo que sem conseguir trazer outro discurso/narrativa sobre a Páscoa) contribuindo para a criação de um modelo para o trabalho com datas comemorativas na escola. Esses princípios observados constituem não apenas uma expansão do objeto, mas também indícios de transformação das condições da estrutura da atividade, ao incluir instrumentos, divisão do trabalho e a criação de um senso maior de comunidade. Ao repensar as regras e divisões de trabalho, as professoras expressam agência transformativa indicando um movimento expansivo.

5.6 IMPLEMENTANDO O NOVO MODELO E REFLETINDO SOBRE O PROCESSO

Na semana seguinte, me encontrei com as professoras de modo a realizar uma autoavaliação das propostas realizadas durante a semana, conforme acordado anteriormente. Para tal, empreguei cinco questões como material-espelho (Virkkunen; Newham, 2013; Morselli, 2018) para esse fim:

- 1) *Como foi a semana da Páscoa? O que aprendeu sobre seus alunos?*
- 2) *De que formas as atividades realizadas corroboram para uma perspectiva intercultural?*
- 3) *Que perspectivas foram incluídas? Você precisou desafiar seus próprios vieses e pressupostos?*
- 4) *Como você avalia a colaboração entre as colegas para a realização do trabalho? Quais foram as vantagens e os desafios?*

Assim, organizamos essa subseção com base nesses questionamentos, empregando as categorias trabalhadas ao decorrer desse capítulo.

6.6.1 Como foi a semana da Páscoa? O que aprendeu sobre seus alunos?

[T1] 03:44 Elis: Eu achei que foi superlegal ter planejado antes. [...]. A gente começou com aquele livrinho, que foi falado aqui. do coelho que não era de

pascoa. O berçário é difícil trabalhar, mas a gente conseguiu. Então, acho que **atingiu a maioria dos objetivos** que foi apresentar a história para eles. A questão do bolo de chocolate **deu super certo**. Eles os fizeram comeram. **Ficou incrível**. O ovo, eles fizeram. O barco, foi muito legal também.

[Agência: Tomando ações]

[T2] 04:36 Ewellyn: A gente teve **bastante participação**. Dos alunos nas atividades que a gente realizou. E da família, na pergunta que a gente mandou para casa. **A nossa turma 100% responderam**. [Agência: Tomando ações]

[T3] 05:57 Thais: **Eu tenho que concordar**. Porque lá no segundo ano porque a maioria dos desenhos. Eles lembravam de Cruz, de Jesus. Então, muitos desenhos aqui foram mais sobre isso. Também teve o coelho de chocolate. Mas, na hora de comentar comigo. Eles comentavam mais sobre a morte e a ressurreição de Jesus. [Agência: Tomando ações]

[T4] 06:57 Rita: **Eu achei legal**. Porque, assim. Sempre vem algo. Como se não tivesse empurrando religião para criança. Mas, com isso, deu para perceber que a criança traz muito mais religião de casa do que a escola tenta impor alguma coisa. [Agência: Tomando ações]

[T5] 07:15 Elza: É... nisso aí que a Janis está falando. Eles responderam também e os pais mandaram. Não teve participação 100%. Mas assim... todos que mandaram, só um, falara quem é um dia normal, como outro qualquer. Mas, os outros todos falaram... "a morte e ressurreição de Jesus", os pais.

[Agência: Tomando ações]

[T6] 08:24 Rita: O que **eles mais gostaram** foi da corrida dos ovos que tem... Não lembro agora. Em algum lugar que eles fazem alguma coisa. Eles soltam ovinhos de de galinha pintadinhos como se fosse uma montanhazinha.... Um morrinho. E os homens vão rolando. E ganha ovo que e chega lá embaixo. Eles gostaram muito disso desse por causa da arte. [Agência: Tomando ações]

Ao observamos o campo léxico (Fairclough, 2003), podemos observar que as avaliações feitas pelas professoras sobre as atividades são positivas, refletindo sentimento de sucesso: como por exemplo “*super legal*” [T1], “*deu super certo*” [T1], “*bastante participação*” (T2), “*100% respondeu*” [T2], e “*gostaram muito*” [t6] enfatizam o envolvimento das professoras na “tomada de ações significativas” (Haapsaari; Engeström; Kerusuo, 2015), sob a perspectiva das mesmas. Nos relatos, podemos observar que todas as propostas elencadas anteriormente foram colocadas em prática, evidenciando o comprometimento.

6.6.2 De que formas as atividades realizadas corroboram para uma perspectiva intercultural?

[T1] 11:14 Gal: Posso falar? Eu gostei bastante dessa forma que a gente trabalhou a pascoa. Que apesar de **termos mostrado outras formas** que as pessoas comemoram a Páscoa. A gente **também não deixou de ouvir a forma que as nossas famílias comemoram a Páscoa**. A gente vai acabar valorizando a cultura. Mesmo que seja religiosa. Mesmo. Mas é a forma que eles comemoram a Páscoa. Então, eu acho que é uma perspectiva intercultural sim. **A gente mostrar outras, mas não deixar de falar da nossa. A gente não focou no coelho**. No chocolate. **Não teve esse foco. Que geralmente a gente tem**. Quando trabalha a Páscoa, mas também não deixou de falar algumas coisas. [...]

[T2] 12:33 Ewellyn: Eu gostei. Assim. Às vezes a primeira. essa é a primeira coisa que a gente está fazendo nessa forma. O ano passado a gente não conseguiu. Trabalhar nenhuma data dessa forma. Às vezes, não deu para fazer tudo que a gente tinha pensado. **Mas só da gente pensar em fazer, eu já acho muito bom. Às vezes, a gente não conseguiu apresentar para a criança, sabe. Tudo? Mas nós pensamos.** Nós vimos. Nós conhecemos. Então esse ano talvez não deu, não chegou em todos. Mas para a próxima data comemorativa... ou Para o próximo ano. Já está. Muito legal. [...]

[T3]14:09 Rita: **Eu não fiz o que sempre fazia.** Fugi um pouco. Nada de coelhinho. Até levei meus coelhinhos de glitter embora. As minhas cenouras. **Eu tentei pensar fora da caixa, mas... conversei com eles sobre. Sobre essa parte comercial e tal...** mantive a parte oral. Mas não fiz nada assim... cartão de coelho que a gente geralmente fez. **Penso em não pintar o rostinho deles.** Normalmente a gente pinta... faz orelha. Não sei... Amanhã tem a festa da partilha, que vai dar uma reforçada no que a gente trabalhou sobre os valores da Páscoa. Acima do comercial. [. interrupção]

[T4]15:04 Janis: Não... é que para amanhã também, depois da festa da partilha, né? A Luciana não está aqui agora, mas a gente **preparou então a celebração polonesa.** A versão da celebração polonesa. Que é uma guerra de água. As crianças vão brincar com água. Então eles vão poder usar bexiga, encher de água. Também estava escrito no site usar o xampu. Né? usar a embalagem do xampu vazia para tacar água.

Quando questionadas sobre a adequação das propostas com os conceitos discutidos, as professoras buscam exemplificar as práticas realizadas. Os sentidos criados pelas professoras são expressos em diversos processos materiais (Halliday; Matthiessen, 2014), nas quais as professoras se posicionam agentivamente (*“termos mostrado outras formas”*; *“não deixamos de ouvir as famílias”*; *“não deixar de falar na nossa”*; *“a gente não focou no coelho”* [T1]; *“eu tentei pensar fora da caixa”*; *conversei com eles sobre essa parte comercial*; *“não pintar o rostinho deles”* [T4] *“preparou uma celebração polonesa”* [T4]). Ademais, as professoras parecem expressar um campo léxico (Fairclough, 2003) associado a transformações em suas práticas (*“não teve o foco que geralmente tem”* [1]; *“não fiz o que eu sempre fazia. Fugi um pouco”* [T3]). Assim, podemos interpretar que as professoras, em suas representações, acreditam que as práticas tenham atingido as suas expectativas, acreditando que a pluralidade cultural foi priorizada nessa celebração.

6.6.3 Você precisou desafiar seus próprios vieses e pressupostos?

19:06 Janis: Ah, é... **Para mim, é um pouco difícil trabalhar a Páscoa, porque eu vim de uma escola católica.** Então, além de a gente ter todo o discurso sobre a morte e a ressurreição de Jesus, a gente ainda fazia o teatro, da morte e da descrição. Aí a gente fazia o... As irmãs davam um pedaço de pão e o suco de uva, que a gente fingir que era hóstia. Então, assim, é complicado falar da Páscoa, porque para mim, quando eu penso em ovo de chocolate e coisas da Páscoa, é legal, eu acho divertido, porque é uma coisa... que é que nem o Halloween. É para você se divertir, entendeu? Mas... Dó as vezes... **Você pensa que está passando uma mensagem errada, só que, na verdade, está uma mensagem talvez diferente da sua. Entende? Mas a gente vai lidando, né?** Acho que é uma coisa que a gente aprende a lidar com o tempo... às vezes, assim... Por exemplo, as crianças desenharam lá o... o coelhinho, o ovo... a história... a gente leu o mesmo livro com o segundo ano também. O livro também traz o coelho, também fala que é Páscoa, que eles têm que entregar os ovos, que o coelho entrega e não faz, e depois no final ele faz. Então, assim, por mais que seja uma história muito divertida, eu acho que toca muito nessa parte comercial. É ovo ou coelho? Ovo ou coelho? Então, para mim, pessoalmente, pela minha religião, **eu me sinto um pouco MAL de passar essa mensagem. Mas, ao mesmo tempo, eu sei que é uma mensagem diferente da que eu acredito. Não é que ela é errada, é só diferente.** Está tudo bem, a gente vai se acostumando com isso. Acho que, para a gente que é adulto, é mais fácil de ser acostumar-se. Com algo diferente.
22:13~21:48 [silêncio – várias professoras sinalizam em concordância com Janis durante sua fala e mais ninguém se manifestou]

A intenção dessa pergunta era de explorar um sentimento que tive durante os encontros de que muitas das resistências eram fruto de um desconforto na quebra de tradições e desafio no reconhecimento de outros saberes. Acredito que a partir dessa interação, na qual apenas uma professora respondeu, enquanto as outras sinalizavam concordar possa confirmar, parcialmente esse sentimento. Nesse excerto, Janis relata se sentir desconfortável ao não abordar a páscoa em uma perspectiva religiosa, devido ao seu histórico (“*dá dó até*”, “*vim de uma escola católica*”) e acaba posicionando um conflito (Engeström; Sannino, 2011), antes não explicitado. Esse conflito acaba sendo “resolvido”, na perspectiva de Janis, visto que ela acaba aceitando as regras de escolas (“*a gente vai se acostumando*”), mesmo que isso vá contra seus princípios religiosos, embora reconheça diferentes visões de mundo (“*sinto um pouco MAL de passar essa mensagem*”). *Mas, ao mesmo tempo, eu sei que é uma mensagem diferente da que eu acredito. Não é que ela é errada, é só diferente*”).

Em minha perspectiva de professor-formador-aprendiz, acredito que um dos maiores desafios na inclusão de perspectivas “outras” em sala de aula é o desprendimento de crenças consolidadas, e abertura a buscar conhecer discursos diferentes do que já te é próprio. A professora, em questão, embora se demonstre aberta a isso, relata esse conflito interno. O sentimento negativo ao desprender-se práticas consolidadas e de reconhecer

outros saberes e visões de mundo demonstra a necessidade de um movimento mais que exige tanto o “aprender a desaprender” quanto o “aprender a reaprender”, como apontado por Mignolo (2008, p. 305).

Posso argumentar que essa resistência reflete, de certo modo, uma coloniedade do poder (Maldonado-Torres, 2022; Quijano, 2013;) incutida na identidade professoral de Janis. O relato de Janis, ao mesmo tempo que explicita um desconforto, também aponta para uma abertura ao reconhecimento de narrativas diferentes das que ela considera também pertinentes no contexto escolar. Essa abertura, embora ainda marcada por tensões, é um passo importante para ampliar o repertório pedagógico-cultural⁷⁹ da escola.

Ao se pensar na Colaboração Crítica (Magalhães; Fidalgo, 2019), a interação de Janis e a concordância silenciosa das demais professoras destacam a importância de espaços formativos em que esses conflitos possam ser discutidos abertamente. Assim, essa interação revela como os desafios da decolonialidade e da interculturalidade crítica se entrelaçam na formação de professores. O conflito de Janis ilustra a necessidade de uma abordagem formativa que, além do estabelecimento da interculturalidade crítica como uma norma (Ibiporã, 2022) – importantíssimo, porque as políticas linguísticas educacionais, ao se colocarem como norma criam um cenário de possibilidades - e, continue possibilitando e forjando espaços coletivos para formações continuadas como essa que promovam uma reflexão profunda sobre os valores, crenças e práticas que moldam a atividade educacional.

6.6.4 Como você avalia a colaboração entre as colegas para a realização do trabalho? Quais foram as vantagens e os desafios?

[T1]22:23 Janis: posso falar? Eu não tenho o que reclamar. A gente se ajudou em. **A gente vai combinando, vai se conversando e no final, dá tudo certo.** [...] Não teve reclamação, não teve blá, blá, blá nem mimimimi. É que é uma equipe muito boa nesse sentido. **É uma equipe que mete a cara e faz!**

[T2] 23:05 Ewellyn: Isso que eu tenho que dizer. Acho que conquistamos isso. No ano passado, a gente desejou muito isso. E conquistamos. Era tipo a primeira data que a gente consegue fazer assim. E eu gosto de dar uma pitaco. vou dando sugestão. E quando a gente vai colocando, muitas vezes, até o ano passado, às vezes não consegui sair do papel porque algumas pessoas falavam "**ah não, mas não dá. ah não, mas é difícil.**". **E dessa vez, foram cinco reuniões para decidir. E foi. E todo mundo engajou. Uma achava que não dava, mas levantou a mão e falou**

⁷⁹ Embora o termo “repertório cultural” seja um termo comum na literatura, faço aqui o neologismo “repertório pedagógico-cultural”, pare-me referir as possibilidades conhecidas e desenvolvidas por professoras para abordar matizes culturais – aqui, no caso, em uma perspectiva de interculturalidade crítica.

assim dá, desse jeito dá. E a gente fechou. [...].

[T3] 24:27 Roberta: [tom retratação] Não sei se tenho muito para falar não... Ah Pedro.... Acho **que dentro das nossas limitações, nós conseguimos desenvolver o trabalho**. Nós passamos... é no fundamental. Foi um meio complicado. Foi mais complicado um pouco porque a troca de professores... os Professores que fizeram e participaram das decisões aqui. Acabaram saindo na semana passada. Então, para desenvolver as coisas, **não foi de uma forma tão efetiva**. Nem todos os professores do fundamental participaram das decisões porque não estavam vindo no grupo de estudos. Os que vieram, alguns desenvolveram algumas coisas. Outros não. Mas, eu acho que tudo é crescimento. Se a gente avaliar o que é válido e o que não é. Se a gente continua dessa forma ou não. No fundamental, não houve essa apropriação da data, da Páscoa, como houve na educação infantil. Tá? Foi bem mais, alguns professores desenvolveram bastante, outros não desenvolveram NADA. Quem tinha o bilíngue, que foi o primeiro e o segundo ano, foram mais agraciados com tudo o que foi decidido aqui. Os outros, nem tanto. Tá? E agora, a gente está numa situação que o bilíngue não tem o quinto ano. Só tem no primeiro e o segundo anos. O terceiro e o quarto têm aula uma vez por semana. E o quinto não tem. Tá?

[T4] 26:11 Pedro: Então um dos desafios seria essa... instabilidade... nessa troca.

[T5] 26:19 Roberta: É... A troca de professores foi uma coisa que para a gente foi bem importante. [...] **Uma outra questão bastante importante é que as professoras que vieram para fazer... para entrar no lugar das que saíram, não têm a formação do bilíngue**. Então, essa questão da interculturalidade e tudo isso é uma coisa que a gente vai ter que ir colocando assim... todo dia. Entrando nessa visão da escola, que a gente tenta fazer de uma forma diferente. Então, assim, eu tenho esse meu trabalho com um pouco mais difícil. [...] Tá?

[T6] 27:22 Janis: Eu acho que tem que ter, assim, concordância, né? **O que dificultou também foi ser semana de prova**.

[T7] 27:29 Roberta: Ah, tem essa. Estamos em semana de prova.

[T8] 27:35 Janis: Porque daí tem revisão, aí você corre para terminar a, apostila. acaba não dando tempo, né?

[T9] 28:18 Joan: É que pra gente que está chegando, a gente acha que está fazendo tudo certo, Roberta? Para NÓS.

[T10] 28:21 Roberta: Mas vocês estão fazendo tudo certo, gente. [T11] 28:27 Joan: EU... A gente ta encantada. A gente está achando lindo, maravilhoso. É que a gente chegou...

[T12] 28:36 Roberta: Mas assim... como a Ewellyn estava falando. Tem essa CONSTRUÇÃO dessa ideia de pascoa há mais de dois meses... CONVERSANDO sobre isso.

[T13] 28:44 Joan: Eu achei maravilhoso.

[T14] 30:31 Pedro: Você diria que a questão... do linguístico né? Você foram, mas em português... e teve... música em inglês né?

[T15] 30:42 Paola: **Não não... porque a gente ta com falta de professor também né? Então acabou que trabalhou mais...**

[T16] 30:50 Gal: **Nós tivemos atestado...** daí por exemplo, no berçário. a professora que cobre o bilíngue nos berçários está cumprindo uma outra turma. E daí a professora também teve a atestado na semana da gente trabalhar a Pascoa. Então, foi só na língua portuguesa, só na língua materna.

[T17] 31:11 Roberta: Mas a gente tem tentado trabalhar outras culturas, mesmo que seja dentro do português, dentro ... em língua portuguesa, mas apresentar outras formas, outras culturas, outros jeitos de comemorar. Então, o caminho que a gente encontrou para fazer esse trabalho.

Nessa questão, a divisão de trabalho como um elemento da atividade está em destaque. A intenção nessa pergunta era explorar questões relativas à integração entre os professores que lecionam em línguas diferentes, bem como as condições de trabalho para a realização da proposta. Nesse sentido, temos um dilema (Engeström; Sannino, 2011):

enquanto as professoras concebem como uma divisão positiva, as coordenadoras parecem discordar – evidenciando um tom de retratação, a apontar as condições que caracterizam o insucesso, em sua perspectiva:

No inícios, Janis descreve um sentimento positivo, ao representar a equipe como “uma equipe muito boa” e que “mete a cara e faz” [1]. Ewellym concorda, reforçando o papel da colaboração no planejamento das atividades, embora ela pareça empregar um discurso direto, com o agente suprimido (Van Leeuwen, 2008) de modo a caracterizar os desafios da proposta colaborativa (“*“ah não, mas não dá. ah não, mas é difícil.”. E dessa vez, foram cinco reuniões para decidir. E foi. E todo mundo engajou. Uma achava que não dava, mas levantou a mão e falou assim dá, desse jeito dá. E a gente fechou.*” [2]). Essas representações sugerem uma divisão de trabalho satisfatória, de modo a atingir os compromissos deliberados para a implementação do novo modelo.

Não obstante, Roberta apontam que apesar das atividades terem sido desenvolvidas (“*Acho que dentro das nossas limitações, nós conseguimos desenvolver o trabalho*”; “*foi complicado*”; “*não foi de forma efetiva*” [T5]; diversas as circunstâncias impediram uma realização satisfatória (“*Nem todos os professores do fundamental participaram das decisões porque não estavam vindo no grupo de estudo*”; “*o fundamental, não houve essa apropriação da data, da páscoa*”; “*quem tinha o bilíngue, que foi o primeiro e o segundo ano, foram mais agraciados com tudo o que foi decidido aqui. Os outros, nem tanto. Tá?*”; “*as professoras que vieram para fazer... para entrar no lugar das que saíram, não têm a formação do bilíngue*” [T5]. Assim, a coordenadora parece apontar essas falhas na falta de participação nos encontros da AFCCP e na rotatividade de profissionais.

Roberta se refere diretamente ao interventor (“*Ah, Pedro*” [5]), e parece estar apontando as dificuldades de modo a justificar as “falhas” diretamente para mim. O uso de “*tá?*” [5] em duas ocasiões pode ser interpretado como como uma estratégia de busca de validação/compreensão dessas falhas. Esse posicionamento para refletir uma percepção de uma hierarquia entre a universidade (Pedro) e a gestão escolar – tendo um posicionamento implícito de que as propostas não atingiram as expectativas do pesquisador. Em seguida, Janis, Gal e Paola acrescentam outras circunstâncias que interferiram na realização das propostas: (“*O que dificultou também foi ser semana de prova*” [T6]; “*não não... porque a gente tá com falta de professor também né*” [T15]; “*nós tivemos atestado... “Então, foi só na língua portuguesa, só na língua materna.*”

“[T16]”. Ao considerar essas construções discursivas no nível interpessoal (Fairclough, 2003), essa interação parece expressar solidariedade com Roberta na justificativa de suas críticas.

5.7 CONSOLIDANDO A NOVA PRÁTICA?

Teóricos da TAHC, bem como pesquisas empíricas como essa reconhecem que é natural que um ciclo de aprendizagem expansiva não seja completo (Daniels, 2003; Engeström, 2015; Ortenzi, 2007). Uma consolidação da nova prática, conforme descrito por Virkkunen e Newham (2013) envolve uma institucionalização do novo modelo, sendo está incluída em documentos e ferramentas em contextos de trabalho. Não obstante, podemos sintetizar o percurso na imagem abaixo. Optamos por representá-lo de forma linear para facilitar a organização das informações dispostas

Quadro 14 - Percurso de aprendizagem expansiva na AFCCP

Estágio	Descrição
Questionando I e Analisando I	Neste estágio, as professoras identificam contradições primárias (racismo e exclusão) e secundárias (conflito com o objeto da escola) Primeiro estímulo/Duplo-vínculo: a) a necessidade de tratar a questão de preconceitos raciais e de gênero; b) a resistência encontrada em conflito com os alunos e com a sociedade.
Modelando I	A retomada do conceito de interculturalidade crítica atua como uma célula germinal, expandido a discussão e ressignificação do primeiro-estímulo. As professoras não apontam necessidade de mudanças na atividade em si, visto que atribuem as contradições externas a atividade principal. Problematização de datas comemorativas, e professoras projetam a celebração do Halloween em uma perspectiva intercultural Segundo-estímulo: celebração do Halloween comemorativas em uma perspectiva intercultural. Agravamento do Duplo-vínculo: Receio quanto a interação com as famílias nessa proposta.
Analisando II	Conflitos emergem ao planejar ações práticas (ex.: Halloween intercultural), evidenciando resistências no que se refere as demandas de trabalho e medo de repreensão das famílias. Apesar disso, as professoras demonstraram comprometimento em ajustar a implementação para o próximo ano letivo. Conflito: Contradição entre a realização de proposta e as condições de trabalho (regras);

Modelando II	A retomada do planejamento no início de 2023 focou na organização de um calendário anual que incorpora perspectivas interculturais. As interações destacaram a importância de alinhar práticas à identidade da escola, Resolução conflito: Organização prévia do calendário e planejamento colaborativo
Examinando o modelo	Conflito: A criação de um modelo de celebração intercultural foi marcada por conflitos sobre laicidade e abordagens religiosas, expondo a necessidade de negociar fronteiras culturais e institucionais.
Modelando III	Resolução do conflito: Elaborar uma proposta centrada dos valores da páscoa (Ano da gratidão). Criar espaço para a participação das famílias nas atividades escolares.
Implementando o novo modelo	Todas as propostas foram implementadas, buscando relacionar princípios que incorporassem visões não hegemônicas sobre datas comemorativas, o uso de literatura infantil como um instrumento mediador; o trabalho empregando diferentes repertórios linguísticos, valorização das culturas locais, adequações as faixas etárias.
Refletindo sobre o processo	As professoras avaliam positivamente as propostas realizadas, não necessariamente associando isso ao objeto da atividade no que se refere a uma formação crítica. Agravamento conflito inicial: dificuldade de realizar a proposta com a escola inteira por falta de professores, e abarcando diferentes repertórios linguísticos de forma insatisfatória, na percepção das coordenadoras. Outras demandas da escola acabam prejudicadas. Desconforto, no nível pessoal, de ressignificar práticas escolares e culturais consolidadas.
Consolidando a nova prática?	Nova pesquisas no contexto (Bressan, 2024 Zucoloto, 2025)

Fonte: O autor

Nossos dados não permitem afirmar sobre a conclusão desse ciclo, embora exista um movimento expansivo. Além disso, temos duas pesquisas em andamento (Bressan, em andamento; Zucoloto, em andamento), que se dedicam a expandir a discussão das duas contradições identificadas nos encontros da AFCCP.

No que se refere ao objetivo geral, investigar o potencial de uma formação *com* professoras atuantes na educação bilíngue em escolas públicas, focando na colaboração crítica como meio para um movimento em direção a transformação da atividade, - avalio que a AFCCP promoveu outras oportunidades de aprendizagem, como uma organização para colaboração, uma tentativa de se aproximar dos conceitos de interculturalidade, uma reflexão sobre as problemáticas vivenciadas e um senso de responsabilidade em promover ações em direção ao objeto da escola. Conforme ilustrado no quadro, essa proposta de intervenção segue, em grande parte, um ciclo de aprendizagem expansiva “*típico-ideal*”.

No que se refere ao primeiro objetivo específico, examinar as manifestações discursivas de contradições representadas pelas professoras nesse contexto., identificamos que processo inicia com as professoras identificando contradições primárias (racismo e exclusão) e secundárias (conflito com o objeto da escola). O primeiro estímulo surge da necessidade de abordar preconceitos raciais e de gênero. A introdução do conceito de interculturalidade crítica expande essa discussão e ressignifica o primeiro estímulo. As professoras não veem necessidade de modificar a atividade em si, atribuindo as contradições a fatores externos. As datas comemorativas são problematizadas, e as professoras projetam a celebração do *Halloween* sob uma perspectiva intercultural. No entanto, há receio quanto à reação das famílias. Nessa modelação, surgem resistências relacionadas às condições de trabalho e ao medo de represálias. Apesar disso, há comprometimento em ajustar a implementação para o ano seguinte.

No início de 2023, o planejamento é retomado com a criação de um calendário anual alinhado à identidade da escola, o que ajuda a resolver parte do conflito em relação as condições de trabalho. Entretanto, ao desenvolver um modelo de celebração intercultural, emergem novos debates sobre laicidade e abordagens religiosas, exigindo negociações culturais e institucionais. Como solução, propõe-se uma abordagem centrada nos valores da Páscoa (Ano da Gratidão), incluindo a participação das famílias. Ao implementar esse novo modelo, as professoras buscam incorporar perspectivas não hegemônicas sobre datas comemorativas, utilizando literatura infantil e diferentes repertórios linguísticos, valorizando culturas locais e adequando atividades às faixas etárias.

Na reflexão sobre o processo, as professoras avaliam positivamente as propostas, mas sem necessariamente vinculá-las a uma formação crítica. O conflito inicial se agrava devido à dificuldade de expandir a proposta para toda a escola por falta de professores e por limitações na inclusão de repertórios linguísticos diversos. Além disso, outras demandas escolares acabam sendo prejudicadas.

Por fim, novas pesquisas no contexto (Bressan, 2024; Zucoloto, 2025) indicam a continuidade do debate e da implementação das práticas interculturais. Bressan (2024) elaborou um guia para a promoção de práticas interculturais em datas comemorativas na escola. Zucoloto (2025) investigou a percepção dos pais quanto a educação bilíngue de modo a informar futuras ações da escola no fortalecimento desse vínculo.

No que se refere aos dois últimos objetivos específicos - explorar se e de que maneiras as participantes expressam agência transformativa; e, identificar os discursos que sustentam o exercício ou o não exercício de agência transformativa - , posso apontar que as professoras, expressaram todas as expressões de agência transformativa elencadas por Haapsaari; Engeström e Kerosuo (2015). O quadro 13 busca fazer realizar uma síntese qualitativa de acordo com os critérios de identificação definidos pelos autores

Quadro 15 – Expressões de agência transformativa e discursos mobilizados na AFCCCP

Tipo de expressão	Expressões AFCCP	Discursos mobilizados
Resistir	<ul style="list-style-type: none"> - Resistindo a inclusão de discursos religiosos - Resistindo as implicações do conceito de decoloniedade - Resistindo a não reprodução de tradições - Resistindo a inclusão de discursos polêmicos (Halloween; Composições familiares não tradicionais) - Resistindo a planejar colaborativamente 	<p>Discursos de Resistência</p> <p>Sobrecarga de Trabalho: a falta de tempo e recursos para implementar novas práticas</p> <p>Conflitos com a Comunidade: Temor de reações negativas, especialmente por parte dos pais.</p> <p>Desafios de transformação de crenças: Desconforto ao abandonar tradições</p>
Criticar	<ul style="list-style-type: none"> - Criticando casos de preconceitos na escola - Criticando a atividade formadora de sujeitos-alunos (sociedade; família) no que se refere ao cuidado, participação e preconceitos - Criticando a exclusão de discursos não-hegemônicos em práticas escolares - Criticando a limitação de exposições a apenas culturas hegemônicas - Criticando a alta demanda de outras atividades escolares que interferem na realização de propostas do planejamento colaborativo - Criticando a resistência de colegas na elaboração de propostas - Criticando as demandas criadas por interventores - Criticando as contrapropostas, problematizando circunstâncias - Criticando a resistência a uma perspectiva intercultural - Criticando uma visão funcionalista da interculturalidade - Criticando a resistência a inclusão de discursos religiosos 	

	<ul style="list-style-type: none"> - Criticando uma visão comercial de celebrações culturais - Criticando o abandono de tradições - Criticando o tempo despendido sobre um mesmo assunto na AFCCP 	
--	--	--

Continua

Explicar	<ul style="list-style-type: none"> - Explicando suas visões sobre o objeto da atividade - Explicando como o conceito de interculturalidade pode ser um instrumento em direção ao objeto da atividade - Explicando a importância da representatividade para lidar com preconceitos - Explicando as implicações de se trabalhar com a interculturalidade crítica - Explicando a interculturalidade como uma atitude - Explicando as “brechas” para se unir as expectativas de comunidade e uma perspectiva intercultural - Explicando a estrutura da AEBP (calendário, currículos, ferramentas) - Explicando as práticas já consolidadas na escola - Explicando novas possibilidades de trabalho - Explicando experiências transformativas anteriores - Explicando possibilidades para a incorporação de novos discursos - Explicando conceitos de interculturalidade e decoloniedade - Explicando o meio-fim das escolhas e propostas 	<p>Discursos de Inclusão e Transformação</p> <p>Interculturalidade Crítica: Representada na defesa de práticas que valorizam múltiplas perspectivas culturais e combatem preconceitos raciais e de gênero</p> <p>Educação para a Diversidade: Foco na formação de alunos mais abertos às diferenças e comprometidos em atuar criticamente na sociedade.</p> <p>Transformação Identitária dos Alunos: Discurso que vê a educação bilíngue como oportunidade para promover empoderamento e possibilidades de participação social.</p>
----------	---	--

Projetar	<ul style="list-style-type: none"> - Projetando “Que sujeitos queremos formar”: críticos, que aceitem diversidade - Projetando o papel da língua inglesa como um instrumento para acesso ao conhecimento - Projetando uma formação que propicie uma aspiração a um “futuro melhor” - Projetando os encaminhamentos da AFCCP - Projetando datas comemorativas em uma perspectiva intercultural - Projetando discursos a serem incluídos - Projetando uma organização com antecedência para a celebração de datas comemorativas - Projetando as ações a serem realizadas na semana de Páscoa 	Discursos de compromisso: Apelo para realização de propostas que se adequem a realidade da logística escolar; Discursos de valoração ao coletivo na elaboração de propostas, evitando imposições
----------	--	---

Continua

Comprometer-se a ações	Comprometendo-se a elaborar um calendário de celebrações antecipadamente Comprometendo-se a realizar o “Ano da Gratidão” Comprometendo-se a realizar ações com os alunos na semana seguinte	
Tomar ações	Relatando as suas impressões sobre as práticas realizadas com os alunos	

Fonte: O autor, baseado em Haapsaari, Engeström e Kerusuo (2015)

As expressões de agência transformativa (Haapsaari; Engeström, Kerusuo, 2015) descritas no quadro 13 se entremeiam em um processo dialógico (Fairclough, 2003), gerando novas manifestações discursivas de contradições (Engeström e Sannino, 2011): tanto na atividade de educação bilíngue pública, quanto na atividade de colaboração crítica com professoras. Por exemplo, críticas às resistências frequentemente emergem como forma de problematizar a inércia ou oposição de outros participantes, enquanto resistências às críticas podem revelar a defesa de práticas consolidadas em relação a mudanças propostas. Essa interação evidencia a complexidade dos discursos e das posições assumidas pelos sujeitos no processo formativo.

Conforme Fairclough e Fairclough (2012), a argumentação desempenha um papel central nas categorias de explicações e projeções, uma vez que os participantes constroem racionalidades para justificar suas posições ou propor mudanças. Explicações buscam

fundamentar conceitos e práticas, enquanto projeções utilizam argumentos para imaginar transformações possíveis no objeto da atividade. Esse uso da argumentação não apenas promove a análise crítica, mas também potencializa a construção coletiva de soluções, evidenciando o caráter transformativo desse modelo de formação. Dentre as estratégias discursivas, podemos elencar os relatos, metáforas e representações sobre a atividade, empregadas de modo a reforçar a necessidade de transformações.

Acreditamos que o movimento pendular entre resistências, críticas, projeções e explicações caracteriza a colaboração crítica, como descrita por Magalhães e Fidalgo (2019). Nesse processo, os sujeitos não apenas dialogam sobre contradições percebidas, mas também geram novas compreensões e possibilidades de intervenção. Contudo, esse modelo formativo enfrenta desafios significativos ao tentar traduzir projeções discursivas em ações concretas e comprometimentos efetivos. Principalmente no que se refere a uma transição entre a retórica e ação concreta. Interpretamos que os participantes têm a sua agência capturada, em suas percepções, principalmente por contradições secundárias, como as condições de trabalho que aparecem manifestações de resistências, bem como em contradições quartanárias – percebidas pelas professoras em relação um receio de resistência por parte da comunidade as ao desafiar práticas tradicionais.

Na próxima seção, apresento minhas considerações finais sobre essa pesquisa, abarcando uma síntese teórico-histórica e objeto-histórica e real-empírica. Expando as discussões dos resultados apresentados nesse capítulo. Aponto também as limitações teórico-metodológicas desse estudo e traço uma agenda de possibilidades para pesquisas futuras.

6 A GENTE DA CONTA DE SEGURAR ESSE TCHAN?

*Você não sente nem vê
Mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo
Que uma nova mudança em breve vai acontecer
E o que há algum tempo era jovem e novo, hoje é antigo
E precisamos todos rejuvenescer
No presente, a mente, o corpo é diferente
E o passado é uma roupa que não nos serve mais
Velha Roupa Colorida – Belchior (1976)*

Esse capítulo busca sintetizar as contribuições dessa tese para o campo de formação *de/com* professores *na/para* educação bilíngue de línguas de prestígio. Primeiramente, sintetizo as contribuições da revisão teórica em relação a EB. Em seguida, trago uma síntese dos resultados buscando atender os objetivos elencados para essa pesquisa. Em seguida, apontamos as contribuições teórico-metodológicas e suas limitações. Por fim, traço minhas considerações finais.

6.1 UMA PERSPECTIVA DA ATIVIDADE SOBRE A EB BRASIL

Aa partir de minha análise objeto-histórica e teórico-histórico (Engeström, 2015), esse trabalho identificou e traçou generalizações sobre as transformações históricas em movimento em relação as conjunturas da atividade formativa em de educação bilíngue no Brasil, principalmente no que se refere a esfera pública. Ao conceber um objeto como o “motivo” (Engeström, 2015, p. 99) de uma atividade, que são moldados historicamente e transformados pela inserção de ferramentas e reconfigurações intencionais dessa atividade, podemos observar um movimento objeto-histórico em relação a EB de línguas de prestígio no Brasil. Já na perspectiva teórico-histórica, podemos observar também uma transformação nas ferramentas (instrumentos conceituais ou físicos) que medeiam essa atividade, conforme sintetizados no quadro 16.

Quadro 16 – Síntese das transformações históricas na EB no Brasil

	Historicamente construído	Atividade em transformação
Objeto-histórica	<ul style="list-style-type: none"> • “Educação bilíngue de elite” (Cavalcanti, 1999; Cortez, 2007; Landau, 2018; Martins, 2007; Megale; Liberali, 2016). • Estabelecimento de pontes comerciais, acadêmicas e culturais com “falantes nativo”. (Chediak, 2011; Cortez, 2008; Martins, 2007) • Desenvolvimento linguístico (Martins, 2007, Landau, 2018) 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação bilíngue de línguas de prestígio. • Políticas públicas que compreendem a EB como uma oportunidade de preparação para o mercado de trabalho por meio do desenvolvimento de proficiência em línguas adicionais. (Fonseca et al, 2024; Schiller, Vichinieski e Behringer; 2024; Capelin, Perazoli e Denardi, 2024; Mendes et al, 2024; Welp <i>et al.</i>, 2024) • Discurso acadêmico voltado a uma formação intercultural e crítica, buscando uma ampliação do repertório. (Rocha, 2020; Liberali, <i>et al.</i>, 2022; Welp; Garcia, 2022) • Mitigação da disparidade entre instituições públicas e privadas (El Kadri <i>et al.</i>, 2024; Fistarol; Heinzle, 2024; Fonseca <i>et al.</i>, 2024; Melo <i>et al.</i>, 2024; Schiller, Vichinieski. Behringer, 2024)
Teórico-Histórica	<ul style="list-style-type: none"> • Concepções Estruturais de Língua (Cortez, 2017, p. 69; Chediak, 2011; Rocha, 2020) • Falta de regulamentação • Material didático importado 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceção heteroglóssica de linguagem (García; Kleyn, 2016; Rocha; Maciel, 2015; Dantas-Whitney, 2020; Otheguy; García; Reid, 2015; El Kadri, 2022; Megale, 2022; Liberali <i>et al.</i>, 2022) • Interculturalidade Crítica (Candau, 2008; Megale; Liberali, Walsh, 2010; • Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue Brasil, 2020) • Parcerias entre a universidade, escolas e gestores públicos (Fistarol e Heinzle, 2024; El kadri et al, 2024; Melo <i>et al.</i>, 2024; Welp <i>et al.</i>, 2024, El Kadri <i>et al.</i>, 2024. Mendes <i>et al.</i>, 2024)

Fonte: O autor, baseado em Engeström (1996, p. 12)

Na dimensão **objeto-histórica**, observa-se que, historicamente construída, a educação bilíngue de línguas de prestígio é associada predominantemente às elites, promovendo o acesso a línguas de prestígio (e principalmente a língua inglesa) para estabelecer conexões comerciais, acadêmicas e culturais com falantes nativos, conforme apontado por (Cavalcanti, 1999; Cortez, 2007; Landau, 2018; Martins, 2007; Megale; Liberali, 2016). O desenvolvimento linguístico era o principal foco, como também

evidenciado por com pouca atenção a questões culturais ou sociais mais ampla (Chediak, 2011; Cortez, 2008; Martins, 2007).

Conforme discutido na revisão de literatura, a EB tem ganhado espaço na a investimentos na rede pública com diversos propósitos: a) atender demandas do mercado de trabalho e da globalização; b) diminuir a disparidade entre instituições privadas e públicas em rumo a justiça social; e c) uma possibilidade de ampliação de repertório linguístico de modo a propiciar uma formação de cidadão interculturais críticos (Capelin, Perazoli; Denardi, 2024; El Kadri *et al.*, 2024; Fistarol e Heinzle, 2024; Fonseca *et al.*, 2024; Garcia, 2022; Liberali *et al.*, 2022; Melo *et al.*, 2024; Mendes *et al.*, 2024; Rocha, 2020; Schiller, Vichinieski e Behringer, 2024; Welp *et al.*, 2024).

Na dimensão **teórico-histórica**, o a EB é marcada por concepções estruturais de língua, que separam linguagem de contextos sociais e culturais, baseando-se em concepções monoglóssicas de linguagem, espelhada no uso de materiais didáticos e currículos importados e incertezas quanto a integração curricular (Cortez, 2017, p. 69; Chediak, 2011; Rocha, 2020). Também há um destaque a problemática no setor privado percebida pela falta de regulamentação dessas atividades, principalmente em relação a integração curricular e elaboração de currículos, bem como as demandas formativas para os docentes para estes contextos (Chediak, 2011; Cortez, 2008)

Atualmente, a discussão é informada por perspectivas teóricas que valorizam a diversidade linguística em uma concepção heteroglóssica de linguagem (García; Kleyn, 2016; Rocha e Maciel, 2015; Dantas-Whitney, 2020; Otheguy, García; Reid, 2015; El Kadri, 2022; Megale, 2022) e a interculturalidade crítica (Candau, 2008; Walsh, 2010; Megale e Liberali, 2022). Além disso, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue (Brasil, 2020) e parcerias entre universidades, escolas e gestores públicos (Fistarol e Heinzle, 2024; El Kadri *et al.*, 2024; Melo *et al.*, 2024) têm se configurado como instrumentos mediadores da atividade de modo em direção ao objeto multifacetado da educação bilíngue pública e proporcionado perspectivas outras para a educação bilíngue, principalmente focadas no setor público, tais como propostas de portfólios pela perspectiva interculturais, translíngues e formação crítica (El Kadri, 2022; El Kadri, 2024; Megale, El Kadri; Saviolli, 2023; El Kadri, Megale, 2024); El Kadri, Passoni, Megale, 2024).

Esse trabalho se inseriu em um contexto de EB pública, mediado pelos conceitos supracitados e ferramentas que constituem o sistema de regras dessa atividade. Conforme apresentado na primeira seção dessa tese, bem como em El Kadri et. al. 2024, os conceitos de translanguagem, repertório, interculturalidade crítica informam a formação continuada-inicial (El Kadri, 2023) desses professores, o PPP da escola, o material didático elaborado. Deste modo, (a) examinar as manifestações discursivas de contradições² representadas pelas professoras nesse contexto; (b) explorar se e de que maneiras as participantes expressam agência transformativa; e por fim, (c) e identificar os discursos que sustentam o exercício ou o não exercício de agência transformativa. Assim, exploramos as contradições percebidas pelas professoras nessa atividade e colaborativamente, tomamos ações de modo a remedia-las.

6.2 CONTRADIÇÕES, DISCURSOS E COLABORAÇÃO CRÍTICA PARA EXPANSÃO DA ATIVIDADE: POTENCIAIS DE UMA FORMAÇÃO COM PROFESSORES(AS)

Nessa seção, busco sintetizar os resultados em relação aos objetivos específicos, e por fim, abordo o objetivo principal. Assim, conforme proposto por Engeström (2015, p. 255) busquei compreender essa atividade em uma análise real-empírica, ou seja, no domínio da prática. Assim, durante nossos encontros com as professoras, buscamos criar uma visão compartilhada do objeto e discutir as práticas escolares de modo a identificar contradições manifestadas discursivamente (Engeström; Sannino, 2011).

Essa tese é instrumento-resultado dessa atividade de aprendizagem, que teve como objetivo principal investigar o potencial de uma formação *com* professoras atuantes na educação bilíngue em escolas públicas, focando na colaboração crítica como meio para um movimento em direção a transformação da atividade. Como objetivos específicos, elencamos: (a) examinar as manifestações discursivas de contradições representadas pelas professoras nesse contexto; (b) explorar se e de que maneiras as participantes expressam agência transformativa; e por fim, (c) e identificar os discursos que sustentam o exercício ou o não exercício de agência transformativa.

Optei por organizar essa seção cronologicamente, assim como a seção de resultados, e assim as contradições, agência transformativo e discursos se entremeiam.

Essa escolha reflete uma preocupação de evitar a prolixidade no texto, visto que os três elementos são indissociáveis.

Durante os encontros, diversas manifestações discursivas de contradições (Engeström; Sannino, 2011) foram proferidas, dentre elas: a) conflitos críticos relacionados a *relatos de preconceitos presentes no contexto escolar*, caracterizando uma contradição primária nessa atividade (entre os alunos da EBP); b) uma atribuição causal do primeiro conflito crítico *relacionando os casos de preconceito com a educação familiar*, caracterizando uma contradição quaternária (entre a atividade vizinha produtora de sujeitos alunos). Ao decorrer dos encontros, essas contradições são ressignificadas e escaladas, por meio da inserção dos instrumentos conceituais (interculturalidade crítica e decoloniedade).

Ao identificar essas contradições nas atividades, os participantes da AFCCP expressam agência transformativa de diversas maneiras: a) *projetam* uma visão do objeto da EBP alinhada com valores da EB crítica; b) *explicam* as maneiras que esses valores são expressos em práticas escolares; c) criticam os casos de preconceito racial e de gênero presentes na atividade; d) *projetam* um comprometimento em lidar com essas contradições. Discursivamente, essas manifestações de agência são associadas a discursos que representam a escola como: a) *um espaço de promoção a uma abertura e sensibilização a diversidades*; b) *um espaço de expansão de possibilidades para participação social*. Esses discursos são marcados uma retórica que enfatiza o papel coletivo na construção de uma escola alinhada com esses valores.

A identificação dessas contradições, aliada à inserção dos instrumentos conceituais de *interculturalidade crítica e decolonialidade* na AFCCP, bem como sua presença nas regras e nos instrumentos materiais (como o material didático), atuou como uma célula germinal para mediar a AFCCP e promover ações direcionadas à superação das contradições. A partir das leituras e discussão, os participantes expressam agência transformativa ao a) *criticar* a constituição histórica de instituições escolares acerca de preconceitos; e ao b) *explicar* as possibilidades criadas a partir da inclusão de outros discursos e representações de modo a intervir nessas contradições; c) ao *projetar* uma escola que esteja compromissada com essas questões. Para tal, as professoras reiteram os discursos mobilizados mencionados no parágrafo anterior.

Na sequência, uma contradição secundária (*ferramenta-objeto*) é apontada: a) o material utilizado traz princípios de interculturalidade crítica e há a percepção de que o modo como as datas comemorativas são trabalhadas na escola não atendem essa perspectiva. Essa contradição é caracterizada por um duplo-vínculo: [*trabalhar em perspectivas assimilacionistas x não atender as expectativas dos alunos*]. Assim, os participantes expressam agência transformativa ao a) criticar a associação de datas comemorativas a culturas hegemônicas; b) criticar as tentativas anteriores de transformar essa contradição em atividade; c) explicar as possibilidades de inserção de outros discursos na festa de *Halloween*; d) *projetar* uma celebração de *Halloween* em uma abordagem outra; e por fim e) *resistir* a esse encaminhamento da AFCCP, de modo a evitar um agravamento de contradição em relação aos conflitos com as famílias e f) *resistir* frente a uma falta de tempo em relação às condições de trabalho, referentes ao cronograma e demanda de tempo adicional para a elaboração dessa proposta.

De modo a lidar com as contradições agravadas, o grupo expressou agência transformativa ao se *projetar e se comprometer* com a elaboração de um calendário para o ano letivo seguinte. Essa negociação é marcada por expressões de resistência à presença dos interventores nesse contexto, marcadas por discursos referentes a uma suposta suposição no aumento das demandas de trabalho.

A partir daí, a AFCCP se dedica a explorar as possibilidades de trabalho com datas comemorativas em uma perspectiva de interculturalidade crítica. Nesses encontros, as professoras expressam agência transformativa marcadas por: a) *críticas* em relação à maneira de como as datas são geralmente trabalhadas em contextos escolares; b) *críticas* em relação à falta de compromisso com a ideia por parte dos colegas; c) *projeções* de possibilidades; e, e) *explicações* de experiências prévias e suas justificativas. Assim, decidimos colaborativamente trabalhar com o feriado de Páscoa.

Essa escolha é marcada por: a) *resistências* aos feriados de cunho religioso; b) a *projeção* de possibilidades, em relação a uma amplitude de repertório cultural em relação à Páscoa; c) *explicações* sobre a possibilidade de trabalho com feriados de cunho religioso em uma perspectiva diversa, centrada nas mensagens e discursos contidos neles; e d) um *comprometimento* em realizar uma abordagem do feriado em relação à gratidão e compartilhamento. Essa negociação se dá a partir de sequências argumentativas, apontando os possíveis resultados negativos e positivos quanto às propostas elencadas.

Algumas professoras mobilizam discursos referentes a escola como uma instituição laica, enquanto outras mobilizam discursos referentes a religiosidades múltiplas como uma expansão de repertório cultural.

Assim, nos encontros que se sucedem, a interculturalidade crítica é empregada como uma célula germinal para a expansão dessa atividade de aprendizagem a partir de modelações de sugestões práticas. Essa discussão é marcada por manifestações de agência, caracterizadas como: a) *explicações* que buscam a construção de sentido acerca do conceito; b) *projeções* de novas orientações para os instrumentos; c) *resistências* as transformações da prática em detrimento de abordagens tradicionais. As professoras, mais uma vez, mobilizam discursos acerca da diversidade de modo a uma ampliação de repertório cultural para seus alunos.

Esse planejamento é marcado por um duplo-vínculo em relação a celebração da Páscoa como uma data comemorativa comercial e a proposta centrada em valores, como a gratidão e renovação. Embora não tenha sido sugerido explicitamente, as professoras expressam *resistência* a exclusão e distribuição do chocolate no feriado. As professoras mobilizam discursos acerca do papel da escola em frente a desafios relacionados a desigualdade social – associando a escola como uma das responsáveis por incluir os alunos na celebração por meio do acesso ao chocolate. No que se refere a isso, as professoras criam um sentido em relação a inclusão do chocolate: as professoras concebem que esta é uma prática cultural Brasileira, e não deve ser excluída/apagada em uma abordagem que busca a expansão de repertório cultural. Por um outro lado, ao se considerar a decoloniedade, a sugestão de ressignificar o símbolo do cacau ao associá-lo com histórias latino-americanas e indígena-brasileiras foi tangenciada.

Na etapa final do planejamento, as professoras agem transformativamente ao: a) projetar e; b) se comprometer a propostas elaboradas a partir da criação de sentidos práticos em relação aos conceitos de interculturalidade crítica (Candau, 2009; Walsh, 2010). Essa apropriação do conceito se materializa a partir das justificativas (meio-fio, Fairclough; Fairclough, 2012) dadas as professoras para a sugestão e acatamento das sugestões das colegas. As compreensões do conceito de materializam em ações que visam: a) a integração das culturas vivenciadas por seus alunos; b) práticas translíngues para realização de tarefas; c) ressignificação de símbolos e narrativas em relação a comemoração; d) imersão em práticas culturais de outros países; e) a concepção da escola

como um espaço de produção cultural e compartilhamento de culturas; f) a busca pela participação das famílias na elaboração de tarefas.

Em suma, as propostas parecem compartilhar das noções de translinguagem (García, 2009) ao abarcar as diferentes práticas linguísticas e culturais dos alunos e suas famílias na realização de propostas colaborativas, incluindo o par de línguas nomeadas prestigiadas na escola, bem como repertórios multisemióticos na elaboração de trabalhos manuais e contação de histórias. Ademais, foi visível uma preocupação com a incorporação de outras culturas. No que se refere a interculturalidade críticas, as professoras buscam maneira de se apropriar de diversos preceitos; como a valorização das práticas linguísticas e culturais locais (Walsh, 2010); um questionamento de representações (Candau, 2009), uso de múltiplos recursos de significação e aproximação de outras realidades culturais (Megale, 2022).

Apesar desses movimentos, é necessário reconhecer que embora exista uma transformação dos posicionamentos que informam a realização de práticas em datas comemorativas na escola, ainda persiste um desafio no que se refere a inclusão de práticas não hegemônicas (Walsh, 2010) na escola – principalmente aquele dos indígenas brasileiros e comunidades afrobrasileiras, conforme discutido por Candau (2008).

Após expressar sua agência transformativa a partir da *tomada de ações*, as professoras representam positivamente as atividades realizadas e os resultados. Elas também denotam uma apreciação de seus alunos nas propostas realizadas. Ademais, na percepção das professoras representam essa atividade como transformada e capaz valorizar as culturas locais. Ao perceber essa contradição não resolvida, o grupo de pesquisa, liderado por Michele entende a necessidade de expandir a questão e o fazem por meio do trabalho de Luciana Bressan, membro do grupo e professora da escola. Bressan (2024) propõe um guia didático para encontros colaborativos com professores, pautados na perspectiva da interculturalidade crítica (Candau, 2008; Walsh, 2010) para a elaboração de atividades. A lacuna apontada para a autora se baseia na dificuldade vivenciada para a elaboração de propostas nessa perspectiva. Esse guia, retornará agora como instrumento mediador nas próximas formações.

Acredito que existem diversos motivos para a persistência dessa faceta da contradição explorada: a) o reflexo de uma formação escolar e cultural em uma sociedade que sistematicamente silencia vozes não-hegemônicas e aquelas que questionam esse

status quo; b) a falta de experiências vivências em espaços culturais que valorizem tais culturas; c) uma resistência ao desafiar os próprios preceitos e valores, ou seja, uma resistência a desaprendizagem (Mignolo, 2008). Não obstante, reconhecer esse movimento intercultural na elaboração da proposta – e esse desafio apontado se constitui como um espaço para futuras formações nesse contexto, bem como pode informar práticas de formação com professores em outros espaços.

Em suma, essa pesquisa evidenciou o potencial de uma formação continuada com professores informadas por construtos da colaboração crítica (Magalhães; Fidalgo, 2019) de modo a agir em relação as contradições historicamente acumuladas da educação bilíngue. A discussão apresentada aqui se expande para contextos de ensino que compartilhem com ideias de diversidade e criticidade na educação no primeiro ciclo escolar. Esse arranjo formativo foi capaz de propiciar uma formação centrada nas reais necessidades e percepções de professoras acerca de seu trabalho, e um sentimento de responsabilidade em tomar ações para a transformação dessa atividade.

Por um outro lado, uma lacuna apontada por essa pesquisa se dá na investigação de que maneiras o discurso acadêmico acerca de uma educação bilíngue crítica se materializa nas práxis de ensino de instituições públicas. Em nossa análise discursiva, as professoras pareciam coadunar com as problemáticas apontadas em contextos acadêmicos, e parecem compartilhar de discursos da EB para inclusão social e um desvencilhamento de construtos neoliberais para a EB pública. O grupo investigado se compromete a tomar ações de modo a agir contra discursivamente a perspectivas utilitaristas da língua inglesa e uma associação da EB ao mero aprendizado de línguas. Por um outro lado, no que se refere a inclusão de diferentes perspectivas, ela parece ser avaliada como polêmica e constrangida por receios no contato com a comunidade escolar – principalmente as famílias. Nesse entendimento, podemos observar a existência de uma contradição secundária que envolve os sujeitos (professores) e o objeto (formar sujeitos críticos) e a comunidade (famílias), caracterizado por conflito interno entre sujeitos, caracterizada por um dilema entre a abertura a novas perspectivas para sua práxis e uma tendência a manutenção de tradições de modo a evitar conflitos.

Os resultados observados aqui coadunam com os Bhringer (2024) ao investigar o potencial formativo de comunidades de prática em escolas bilíngues pública em Blumenau (SC) a partir de uma pesquisa documental. A autora conclui que um

propiciamento a apreender a escola como um espaço formativo situado, professores são capazes de mobilizar e aliar a sua práxis por meio de um “exercício crítico de reconhecimento da diversidade para as práticas culturais de/com a linguagem dentro de suas próprias realidades” (Bihringer, 2024, p. 134). Esse processo não se limita à incorporação da diversidade nos percursos formativos, mas também exige uma reinterpretação das próprias identidades e vieses dos envolvidos. Como demonstrado nesta tese, essa reinterpretação pode, em alguns casos, se restringir a uma mera adaptação às regras que estruturam a atividade, sem necessariamente provocar mudanças significativas nas concepções dos profissionais. No entanto, argumentamos que o contato com perspectivas diversas tem o potencial de ressignificar e transformar essas concepções, favorecendo uma maior clareza ideológica (Bartolomé, 2004) e um compromisso crítico com a pluralidade de vozes presentes no contexto educacional.

Reafirmamos, portanto, a perspectiva de Bihringer (2024) sobre as implicações dessa questão. Defendemos que as práticas de formação continuada voltadas para a EBP devem considerar a conjuntura social em que essas escolas estão inseridas. Nesse sentido, tanto a gestão escolar quanto as secretarias de educação precisam compreender as realidades dos contextos públicos, permitindo que os professores desenvolvam uma visão concreta e fundamentada sobre os alunos que atendem. Além disso, é essencial resistir e formular políticas públicas que tenham clareza quanto ao verdadeiro propósito da educação pública, orientado por uma perspectiva crítica, a exemplo do que já tem acontecido em regiões como Blumenau (Bihringer, 2024) e Ibiporã, foco deste trabalho.

Em suma, defendo a tese de que a formação de professores proposta e investigada - fundamentada na análise crítica de contradições sistêmicas e ancorada em práticas colaborativas - apresenta potencial para o desenvolvimento de agência transformativa dos professores e para a ressignificação da educação bilíngue no Brasil em uma perspectiva intercultural crítica. Essa formação exige a intencionalidade dos professores e formadores, expressa no esperar e no compromisso com seu papel transformador, assim como na abertura à desaprendizagem e à colaboração crítica como vias para a expansão da atividade.

A partir de minhas reflexões, posso traçar algumas questões importantes e que tem contribuído para as práticas formativas deste contexto e que podem servir como sugestões para outros contextos similares no Brasil

- Promoção de vivências de espaços de translinguagem e interculturais de modo a fomentar uma consciência linguística, bem como o desenvolvimento linguístico de professores bilíngues. Os professores da escola têm tido aulas de desenvolvimento linguístico desde sua implementação (El Kadri, 2024).
- Fortalecimento e consolidação de comunidades de prática, e parcerias com universidade para a discussão periódica de desafios e espaços colaborativos para o desenvolvimento de agência transformativa, a exemplo da formação aqui investigada (El Kadri, Santana e Megale, submetido) e Bihringer (2024)
- Engajamento de professores em pesquisas de sala de aula, a partir de suas observações e diários reflexivos, a exemplo das pesquisas realizadas neste contexto por meio do projeto de pesquisa financiado pelo Cnpq (Bressan, 2024; Zucoloto, 2025; Zancopé, 2025, Santana, este trabalho), todas resumidas em El Kadri (no prelo).
- Produção colaborativa de materiais didáticos que considerem construtos acadêmicos e as realidades socioculturais dos alunos e suas comunidades, a exemplo do portfólio bilíngue produzido pelo projeto Bilingual Cities (El Kadri, Saviolli, Molinari, 2022; El Kadri e Megale, 2024; Megale, El Kadri e Saviolli, 2023; El Kadri, Saviolli e Santos, 2022; El Kadri, et al., 2023).
- Redes de colaboração nacionais, promovendo uma expansão dos conhecimentos produzidos em uma atividade de EBP para as demais, a exemplo de uma das ações do projeto Bilingual Cities, que reúne, mensalmente as escolas bilíngues do país (El Kadri, 2024).

6.3 SEMENTES PARA EXPANSÃO DE OUTRAS ATIVIDADES

A partir da tese defendida podemos apontar diversos pontos de contradições existentes relacionadas com as atividades vizinhas da atividade da EBP. Defendemos que essa tese possa informar estas atividades funcionando como uma célula germinal (Engeström, 2015) para outras atividades que buscam por expansão.

No que se refere à contradição quaternária *entre a formação inicial e a prática profissional*, os achados desta pesquisa reforçam a importância de incorporar conceitos como translinguagem, repertório linguístico e interculturalidade crítica na formação inicial docente, conforme proposto no contexto investigado e nos cursos de formação de educação bilíngue crítica (El Kadri. *et al.*, no prelo). Essas compreensões teóricas podem construir uma base pedagógica-ética e política que oriente a práxis na EBP, garantindo que os professores estejam preparados para lidar com as implicações da EBP, incluindo os desafios que emergem da interação entre as expectativas culturais e sociais dos

estudantes e suas comunidades. Além disso, destacamos a importância de desenvolver práticas formativas que ensinem a colaboração desde a graduação e ampliem o repertório pedagógico dos futuros docentes.

Para tal, apontamos as seguintes possibilidades:

- Criação de percursos formativos destinados a discussão teórica de educação bilíngue em cursos de Letras Estrangeiras Modernas e Pedagogia. Criar também, espaços interdisciplinares entre as áreas de modo a suprir as lacunas deixadas por cada uma das licenciaturas. O Curso de Letras Inglês da UEL se movimentou em relação à essa questão e hoje apresenta uma ênfase em Educação bilíngue (Resolução CEPE/CA nº 10/2023; El Kadri e Rombaldi, em andamento)
- Criação de segundas-licenciaturas que abarquem o desenvolvimento linguístico e pedagógico de professores(as) de outras áreas de modo a atender a demanda da educação bilíngue no Fundamental II e Médio. A UEL também obteve aprovação para uma segunda licenciatura da Universidade Aberta do Brasil em Educação Bilíngue.
- Propiciar espaços formativos situados na escola de modo a compreender os desafios e possibilidades, a partir da experimentação e reflexão da práxis da EB, como por exemplo, nos espaços de hora-atividade, conforme realizado nesse contexto investigado.
- Fortalecimento de referências teóricas críticas de modo transversal nas licenciaturas de modo a compreender o potencial de transformação da atividade de EB e o papel central dos educandos na reconstrução, a exemplo das disciplinas de estágio e linguística aplicada.
- Fortalecimento de projetos de pesquisa, ensino e extensão que atendam as escolas e ao mesmo tempo formem profissionais capacitados para a atuação na EB.

Em relação à contradição quaternária entre *formação docente e políticas públicas*, esta tese evidencia as possibilidades criadas por programas de formação continuada que articulam abordagens críticas e colaborativas para a educação bilíngue pública. Ressaltamos as contribuições de políticas públicas que incentivem parcerias entre universidades e escolas no fortalecimento da formação docente e elaboração de planos de implementação das escolas bilíngues públicas (El Kadri, Megale, Passoni, 2024). Acreditamos que essa conexão entre universidade/escola/gestão pública será capaz de consolidar um ciclo contínuo de aprendizado expansivo e transformação institucional.

Dentre as possibilidades e demandas, elencamos:

- Criar e expandir escolas bilíngues, levando em consideração as especificidades culturais e linguísticas das comunidades.

- Promover programas de formação contínua para professores, com ênfase em práticas pedagógicas bilíngues e interculturais
- Incentivo ao trabalho colaborativo e à integração curricular: Fomentar a colaboração entre professores, escolas e universidades, além da integração de disciplinas para promover um ensino mais interdisciplinar nas escolas bilíngues.
- Estabelecer parcerias entre diferentes esferas governamentais e organizações educacionais para apoiar a educação bilíngue e garantir recursos para sua implementação e sustentabilidade.
- Incentivar a produção de pesquisas sobre educação bilíngue, com foco na formação de professores e nas especificidades locais, para fundamentar políticas públicas e práticas pedagógicas eficazes.

No que se refere à *contradição quaternária entre a atividade da EBP e a atividade produtora de sujeitos*, é fundamental compreender a escola e a educação como espaços de aprendizagem de comunidades de forma sensível e dialógica diante de questões de preconceito. É preciso uma escuta ativa e posicionamentos engajados no envolvimento com as famílias, de forma a despertar o interesse e angariar aliados no processo educativo, contribuindo para a construção de uma comunidade escolar mais inclusiva e crítica. Dentre as possibilidades, as alternativas podem abarcar:

- Tirar dos proveitos do espaço das reuniões de famílias de modo a explicitar a proposta político pedagógica da escola.
- Promover eventos e atividades escolares que valorizem e explorem espaços de translinguagem da comunidade.
- Conscientização do papel das associações de pais e mestres como um terceiro-espaço para a proposição de alternativas frente os desafios.
- Criar canais de comunicação e informação que reflitam o propósito de escolas engajadas.

6.4 CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS, SOCIAIS E TEÓRICAS DESSE ESTUDO

Espero que este estudo tenha sido capaz de oferecer contribuições em diferentes âmbitos, abrangendo a formação de professores, os impactos sociais, para o campo da educação bilíngue e para a linguística aplicada crítica.

Acredito que para as professoras participantes, a AFCCP possibilitou a formação de conceitos por meio da colaboração crítica, incentivando a reflexão sobre suas práticas em direção a uma expansão da atividade. Acredito que atingimos o nosso ideal de

fortalecer a ponte entre teoria e prática, criando zonas de desenvolvimento proximais mais simétricas.

No âmbito social, espero que esse estudo tenha contribuído para a formação de professores que trabalham diretamente com as crianças atendidas alinhada a princípios de inclusão social e interculturalidade crítica. Esperamos que a construção de conhecimento compartilhada possa ter colaborado na forja de como os professores vem o seu papel e seus alunos de uma maneira mais ampla. Além disso, destacamos um movimento expansivo no fomento de interações mais significativas entre escola e família fortalecendo os laços entre esses atores.

Para o campo de formação de professores para/na educação bilíngue de línguas de prestígio, este estudo buscou contribuir com uma investigação de uma proposta de formação de professores identificando lacunas e abordando a questão com criticidade. Além disso, enfatizamos a intencionalidade pedagógica dos formadores, priorizando a dialogicidade e o questionamento como princípios fundamentais. As evidências empíricas destacando a valorização da experiência docente como elemento central na formação continuada e no papel da mediação de formadores de modo e catalisar ciclos de aprendizagem expansiva.

De maneira mais ampla, no escopo da linguística aplicada crítica, esse estudo busca uma contribuição teórico-analítica interdisciplinar entre a Teoria da Atividade (Engeström, 2015) e a Análise Crítica do Discurso (Chouliaraki; Fairclough, 1999; Fairclough, 2001). Acreditamos que a escolha tenha sido acertada em termos de uma compreensão não só de “o que constitui a agência”, mas também dos discursos que possibilitam ou constroem esse exercício. Também podemos traçar considerações sobre as práticas de linguagem que caracterizam a colaboração crítica por lentes que consideram as estruturas sociais nas quais as interações ocorrem.

6.4 LIMITAÇÕES E CRÍTICAS

Embora este estudo apresente as contribuições citadas acima, é importante reconhecer limitações. Primeiramente,

, o tempo de intervenção, correspondente a dois semestres letivos na escola, pode ser considerando insuficiente para observar transformações profundas na atividade. Os autores (Engeström, 2015; Morselli, 2019; Virkkunen; Newham, 2013) que discutem intervenções formativas em contextos de trabalho nesse modelo possam ser realizadas em 8 encontros. Conforme explicitado nesse trabalho, embora exista um avanço a colaboração crítica (Magalhães; Fidalgo, 2018) deve ser uma prática contínua na escola, mesmo sem a presença de “interventores”.

Uma outra crítica que posso apontar é ao modelo de organização com base no ciclo de aprendizagem expansiva de maneira *linear*. Para uma teoria que se contrapõe a essa linearidade de processos de aprendizagem, essa limitação de planejamento e com “passos” esperados, e o tipo de contradição a ser identificada durante os diferentes *workshops* é inadequado a realidades escolares. Ciclos de aprendizagem expansiva são passíveis de serem tangenciados por outras demandas, reformulados frente a novas contradições emergentes – dentre outras possibilidades. Assim, defendo uma perspectiva mais “orgânica” para o acontecimento desse ciclo de modo a factualmente atender as demandas da escola.

No que se refere a outra limitação, acreditamos que os resultados e propostas poderiam ser diferentes na elaboração de um “microcosmo” (Engeström, 2015) pudesse contar com a perspectiva de outros envolvidos nessa atividade – principalmente um representante das famílias e da gestão pública. Acredito que essa multivocalidade seria de grande valia para uma re-mediação da atividade e ampliando o escopo das ações e responsabilidades.

No que se refere a integração da ADC (Chouliaraki; Fairclough, 1999; Fairclough, 2001) a TAHC, acreditamos que alcançamos os resultados esperados em relação a agência e estrutura. Não obstante, essas análises poderiam ser ampliadas e informadas a partir da integração de uma melhor percepção etnográfica das professoras envolvidas, conforme previsto por Chouliaraki e Fairclough (1999). Esses dados poderiam se centrar nas

identidades profissionais, raciais e sociais das professoras e de que maneira essas identidades influenciam nas representações e ideologias proferidas. Não obstante, na falta dessa compreensão, essa pesquisa evitou realizar presunções dessas identidades a partir dos dados gerados.

Além disso, no que se refere à questão das famílias, esse estudo não aborda em seu referencial teórico a relação de famílias e escola por extenso de modo a fazer interpretações mais fundamentadas sobre essa problemática social. Justificamos esse tangenciamento devido a isso fugir do escopo dessa tese que se preocupa, primordialmente, com questões relacionadas a EB pública.

6.5 AGENDA DE PESQUISA

Frente os resultados, lacunas de pesquisa e reflexões, discussões realizadas pelo grupo de pesquisa, aponto sugestões para trabalhos futuros que possam expandir e aprofundar a investigação sobre a educação bilíngue pública e a formação de professores nesse contexto:

- Investigar como conceitos como interculturalidade crítica, translíngua e repertório linguístico são apropriados e utilizados por professores da educação bilíngue pública em suas práticas pedagógicas, compreendendo a coleta de dados em suas salas de aula. Uma das possibilidades é a pesquisa ação exploratória.
- Identificar estratégias eficazes para fomentar o engajamento das famílias no processo educacional dos alunos a partir de pesquisas situadas em contextos em que essa multivocalidade é presente.
- Potencializar pesquisas de colaboração crítica por meio da inclusão de gestores, especialistas, famílias e alunos na identificação das contradições presentes na atividade
- Analisar os desafios e potencialidades do planejamento colaborativo entre docentes de diferentes áreas no contexto da educação bilíngue pública.
- Avaliar as condições de trabalho dos professores da EBP e sua influência na agência transformativa e no engajamento docente.

- Expandir pesquisas em redes nacionais, de modo a comparar experiências de EBPs em diferentes estados ou municípios para identificar tendências, desafios comuns e boas práticas.
- Realizar estudos longitudinais sobre as mudanças e impactos das políticas e formações voltadas para a EBP.
- Investigar como ciclos de aprendizagem expansiva promovem transformações sustentáveis nas escolas bilíngues públicas a longo prazo.

6.5 EPÍLOGO

Em suma, acredito e espero que damos conta "segurar esse tchan". Com isso, me refiro a complexidade de promover prática de EB no Brasil compromissadas com uma criticidade. Mas para isso, precisamos de coragem e comprometimento.

Conseguiremos segurar esse tchan se...

...ousarmos a lutar pelas condições de trabalho que favoreçam a agência transformativa de professores.

... tivermos coragem de encarar as repressões e criarmos propostas que levem alunos a questionar a sociedade em que vivem.

... professores, gestores, pesquisadores e especialistas estiverem dispostos a encarar conflitos, contradições e colaborar criticamente na construção de uma educação bilíngue engajada em contextos públicos.

... formos capazes de articular esforços entre formação inicial, continuada e políticas públicas que fortaleçam a educação bilíngue centrada em uma formação que possibilite um crescimento social, pessoal, afetivo e crítico.

... não tivermos medo de mudar, transformar e lutar, com esperança, por uma educação que faça sentido no agora e aponte para um futuro mais justo e plural.

REFERÊNCIAS

AINSWORTH, S.; HARDY, C.. Critical discourse analysis and identity: Why bother?. *Critical discourse studies*, v. 1, n. 2, p. 225-259, 2004.

ARRÉ, T. C. C. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: AFFORDANCES SOBRE O AUDIOVISUAL COMO TECNOLOGIA FACILITADORA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS EM ESCOLA BILÍNGUE, 130f. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras/Linguística). Universidade Federal do Piauí. Teresina. 2019.

AUDI, L. C. C.. "E a gente perguntava também não só quem era a gente, mas o que a gente tava fazendo ali": a influência do coensino e diálogo cogerativo na formação de professores de línguas - um estudo de caso no PIBID - inglês campus x da UNEB. 2019. Tese (Doutorado) – *Universidade de São Paulo*, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15042019-165510/>. Acesso em: 29 out. 2024.

AUGUSTO-NAVARRO, E.. The design of teaching materials as a tool in EFL teacher education: Experiences of a Brazilian teacher education program. *Ilha do Desterro*, v. 68, p. 121-137, 2015.

BAKER, C. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual matters, 2011.

BARTOLOMÉ, L. I. Critical pedagogy and teacher education: Radicalizing prospective teachers. *Teacher education quarterly*, v. 31, n. 1, p. 97-122, 2004.

BASTOS, V. C. A aprendizagem do software Scratch como atividade colaborativa na formação continuada de professores de Inglês. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica - CAp UERJ) - *Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro*, 2016.

BECHER, A.; ORLAND-BARAK, L.. Integrating social activity theory and critical discourse analysis: A multilayered methodological model for examining knowledge mediation in mentoring. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, v. 29, n. 4, p. 498-519, 2016.

BERSAN, N. M.. Os projetos de trabalho como formação continuada no programa bilíngue de uma escola do município de Juiz de Fora. 69p. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis. 2020.

BORELI, J.D.V.P.; SILVESTRE, V.P.V.; PESSOA, R.R. Towards a decolonial teacher education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 20, n. 2, p.30

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial da União:Seção 1, Brasília, n. 124, p. 8-12, 2 jul.2015.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF: MEC, p. 27833, 23 dez. 1996. PL 1258/1988

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018
- BRASIL. Resolução n.1, de 2 de julho de 2019. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2019
- BREVIK, L. M.; GUDMUNSDOTTIR, G. B.; LUND, A.; STRØMME, T. A. Transformative agency in teacher education: fostering professional digital competence. *Teaching and Teacher Education*, v. 86, p. 102875, 2019.
- BUSCH, B. Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived experience of language. Working papers in Urban Language & Literacies. Paper n. 148, 2015
- CALDAS, A. B. O desafio da educação para a cidadania global no contexto das práticas do ensino de/por meio da língua inglesa. 155 p. 2022. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) - Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2022.
- CAMARGO, C. C. Os multiletramentos e o contexto de educação bilíngue de línguas de prestígio: um estudo de caso. 2021. 238p Dissertação (Mestrado em letras). *Universidade Presbiteriana Mackenzie*. São Paulo. 2021.
- CAMERON, D.. *Researching Language: Issues of Power and Method*. London & New York: Routledge, 1992.
- CAMILO, E. P. A formação continuada de professores dos anos iniciais: uma experiência de prática docente com o uso de stop motion em aulas de ciências e science. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - *Universidade Tecnológica Federal do Paraná*, Ponta Grossa, 2022.
- CAMPOS, A. G. *Fragmentos de identidades em (dis)curso*. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.
- CAPELIN, L.; PERAZOLI, P. K. F.; DENARDI, D. A. C. O Projeto Bilíngue da Escola Irmã Cecília (Português-Inglês) da cidade de São Lourenço do Oeste – SC *In: In: EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P.; MEGALE, A.. Construindo horizontes na Educação Bilíngue pública:: reflexões e utopias para a equidade*. 1. ed. São Paulo: Tikbooks, 2024. 231 p. ISBN 978-65-87080-76-5.
- CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 15, p. 385-417, 1999.
- CAZDEN, B.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.; KALANTZIS, M.; KRESS, G.; LUKE, A.; LUKE, C.; MICHAELS, S.; NAKATA, M. A pedagogy of multiliteracies: Designing Social futures. *Harvard Educational Review*, [S.l.], v. 66 n. 1 p. 60-92, 1996. Disponível em: https://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf.

- CHEDIAK, S. Biletramento - Português e Inglês: um estudo nos três primeiros anos do ensino fundamental em uma escola bilíngue em Porto Velho - RO. 2011. 215f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Programa de Pós-Graduação em Psicologia (MAPSI), Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2011.
- CHIMENTÃO, L. K. O significado da formação continuada docente. *In: Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar*. 2009. p. 1-6.
- CHIMENTÃO, L. K.; REIS, S.. Para além da Ética burocrática em pesquisa qualitativa envolvendo seres humanos. *Alfa: Revista de Linguística (São José do Rio Preto)*, v. 63, n. 3, p. 691-710, 2019.
- CHOULIARAKI, L; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999. p. 37-59
- CLEMESHA, S. A. R.. *Contribuições de uma formação de professores em contexto de educação bilíngue de elite: colaboração crítica, agência e desencapsulação*. 2019. 191 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research methods in education*. 6a. Ed. Routledge, 2007. Disponível em <<https://gtu.ge/Agro-Lib/RESEARCH%20METHOD%20COHEN%20ok.pdf>>. Acesso 02 fev. 2022.
- CORTEZ, A. P. B. R.. "A língua inglesa como objeto e instrumento mediador de ensino-aprendizagem em educação bilíngüe." 2007. 185 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- COSTA, E. M; DE MATOS, C. C.; DA SILVA CAETANO, V. N.. Formação e Trabalho Docente: intencionalidades da BNC-Formação Continuada. *Currículo sem Fronteiras*, v. 21, n. 3, p. 1188-1207, 2021.
- COSTA, P. HADDAD, V.; MELO, K.; PIZZOL, F. Escolas do programa bilíngue da SME-RJ: Um panorama *In: EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P.; MEGALE, A. Construindo horizontes na Educação Bilíngue pública: reflexões e utopias para a equidade*. 1. ed. São Paulo: Tikbooks, 2024. 231 p. ISBN 978-65-87080-76-5.
- COSTA, R. I. Formação de professores em contextos bilíngues no Brasil: um estudo do currículo de docentes em escolas bilíngues na cidade de São Paulo. 2021. 122 folhas. Dissertação (Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007.
- DA SILVA, P. O.; SOUTO, D. L.. Manifestações discursivas de contradições internas na produção de cartoons matemáticos digitais. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 33, n. 2, p. 136-158, 2020.
- DAMÇA, C.; LANGFORD, M.; UEHARA, D.; SCHERER, R. Teachers' agency and online education in times of crisis. *Computers in Human Behavior*, v. 121, p. 106793, 2021.

- DANIELS, H. An activity theory analysis of learning in and for inter-schoolwork. *Educação*, Porto Alegre, v. 39, p. s24-s31, 2016
- DANTAS-WHITNEY, M.. “Comimos quesadillas y después jugamos tag:” Children’s bilingual/bicultural identity in a US elementary school. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, v. 13, n. 1, p. 1-21, 2020.
- DARLING-HAMMOND, L. Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. v. 57, no. 3, 2006, p. 300-314.
- DEWILDE, J. Ambulating teachers: A case study of bilingual teachers and teacher collaboration (ph. d.-avhandling), Universitetet i Oslo, Oslo. *Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/55622/PhDDewilde.pdf>*, 2013.
- DHANDAYUTHAPANI, V. B.. Implementation of Python Interoperability in Java through TCP Socket Communication. *International Journal of Information Technology and Computer Science*, v. 15, n. 4, p. 50-62, 2023.
- DINH, H.; SANNINO, A. Toward a diagnostic toolkit for intervention in teachers' agency during curriculum reform: Groundwork for a Change Laboratory in Vietnam. *Teaching and Teacher Education*, v. 140, p. 104494, 2024.
- DUTRA, T. M.. Educação integral, possibilidades e desafios de formação continuada de professores: um estudo de caso em uma escola privada de João Pessoa - PB. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações Aprendentes). *Universidade Federal da Paraíba*, João Pessoa, 2015.
- EDWARDS, A. N. Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International journal of educational research*, v. 43, n. 3, p. 168-182, 2005.
- EGIDO, A. A.; TONELLI, J. R. A.; COSTA, P. D. Rolling Out the Red Carpet: A Critique of Neoliberal Motivations Orienting the Promotion of Public Bilingual Schools to Young Learners in Brazil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 23, n. 1, p. e22066, 2023.
- EL KADRI, M. Como fica a formação de professores que vão atuar na educação bilíngue? algumas reflexões. In: SOUZA NETO, M. J. (org.). Educação bilíngue no contexto brasileiro: perguntas e respostas. Campinas: Pontes, 2023. v. 1, p. 35-58.
- EL KADRI, M. English language teacher’s changing identities in a teaching practicum: PIBID and {coteaching|cogenerative dialogue} as opportunities for professional learning. Orientador: Telma Nunes Gimenez. 2014. 350 p. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem., Londrina, 2014.
- EL KADRI, M. S. Teachers’ learning at schools: developing pedagogical capacity for curriculum design through {co-teaching | cogenerative dialogue}. *Acta Scientiarum*, [s. l.], v. 42, p. 1-13, 2020. DOI <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v42i1.44870>. Disponível em:
- EL KADRI, M. S.; SAVIOLLI, V. B.; MOLINARI, A. C. Educação de professores para o contexto Bi/Multilíngue: perspectivas e práticas. Campinas: Pontes, 2022a.

EL KADRI, M.S.. CRIANDO INÉDITOS-VIÁVEIS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE: PROPOSTA DO MATERIAL “GLOBAL KIDS” PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO BI/MULTILÍNGUE CRÍTICA. In: EL KADRI, M.S.; SAVIOLLI, V.B.; MOLINARI, A.C.. (Org.). Educação de professores para o contexto bi/multilíngue: perspectivas e prática. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2022b, v. 1, p. 116-150

EL KADRI, M.S., et. al. Towards a more symmetrical approach to the zone of proximal development in teacher education. *Revista Brasileira de Educação*, v.22, n.70, Jul./Set., 2017, p.668-689.

EL KADRI, M.S.; SANTANA; MEGALE, A. Collaborative dialogue in shaping critical intercultural practices in a bilingual public school in Brazil: an experience report on in-service Teacher development. No prelo

EL KADRI, M.S. Revisitando a prática de ensino no curso de Língua e Literatura Inglesa da UEL por meio da pesquisa: percursos, contribuições e desafios. In: Lima, R.; Luge, Carvalho, Czernisz (Orgs.) Os estágios nas licenciaturas da UEL. Londrina: EDUEL, 2013, p. 35-60.

EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P.; MEGALE, A. *Construindo horizontes na Educação Bilingue pública:: reflexões e utopias para a equidade*. 1. ed. São Paulo: Tikbooks, 2024. 231 p. ISBN 978-65-87080-76-5.

EL KADRI, M. S.; PRATA NETO, A.; EL KADRI, A.; ZUCOLOTO, R.; BRESSAM, L. K. Criando inéditos viáveis: a proposta da escola bilíngue pública de ibiporã no Complexo Educacional Integral Bilíngue Prof. Ivanildes G. Nalim. In: EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P.; MEGALE, A (org.). *Construindo horizontes na Educação Bilingue pública: reflexões e utopias para a equidade*. São Paulo: Tikbooks, 2024. cap. 7, p. 154-182. ISBN 978-65-87080-76-5.

ENGESTRÖM, Y. Expansive learning at work: toward an activity-theoretical conceptualization. *Journal of Education and Work*, v. 14, n. 1, p. 133-156, 2001.

ENGESTRÖM, Y. Innovative learning in work teams: analyzing cycles of knowledge creation in practice. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R.-L. (Ed.). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ENGESTRÖM, Y.; NUTTALL, J.; HOPWOOD, N. *Transformative agency by double stimulation: advances in theory and methodology*. *Pedagogy, Culture & Society*, p. 1–7, 2020. DOI: 10.1080/14681366.2020.1805499. Disponível em: <https://scihub.se/https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14681366.2020.1805499>. Acesso em:31 out. 2024

ENGESTRÖM, Y. *et al.* The change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong learning in Europe*, v. 1, n. 2, p. 10-17, 1996.

ENGESTRÖM, Y. Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, v. 43, n. 7, p. 960-974, 2000.

ENGESTRÖM, Y. *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2015. 299 p. ISBN 978-1-107-07442-2.

ENGESTRÖM, Y. Non scolae sed vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning. *Learning and instruction*, v. 1, n. 3, p. 243-259, 1991.

ENGESTRÖM, Y. Teachers as collaborative thinkers: activity-theoretical study of an innovative teacher team. In: CARLGREN, I.; HANDAL, G.; VAAGE, S.. *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice*. London: Falmer Press, 1994. p. 43-61.

ENGESTRÖM, Y.; ENGESTRÖM, R.; KÄRKKÄINEN, M. Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and instruction*, 1995.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity*, v. 28, n. 1, p. 4-23, 2021.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, v. 1, n. 5, p. 1-24, 2010.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: a methodological framework. *Journal of Organizational Change Management*, v. 24, n. 3, p. 368-387, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/09534811111132758>. Acesso em: 31 jan. 2025.

ENGLUND, C.; PRICE, L.. Facilitating agency: the change laboratory as an intervention for collaborative sustainable development in higher education. *International journal for academic development*, v. 23, n. 3, p. 192-205, 2018.

ESPÍRITO SANTO, E. R. A formação do professor para o ensino bilíngue. 2019. 106 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - *Universidade Presbiteriana Mackenzie*, São Paulo, 2019.

FAIRCLOUGH, N *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003

FAIRCLOUGH, N. *Governance, partnership and participation: cooperation and conflict*. Unpublished paper given at the conference of the International Association for Dialogue Analysis, Bucharest 2005. Disponível em <http://www.lancaster.ac.uk/ias/profiles/norman-fairclough>. Acesso em: Fev., 2011.

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

FELDMAN, A.; WEISS, T.. Understanding change in teachers' ways of being through collaborative action research: A cultural-historical activity theory analysis. *Educational action research*, v. 18, n. 1, p. 29-55, 2010.

FIORI-SOUZA, A. G. *Práxis de ensino colaborativo como locus de argumentação, deliberação e aprendizagem expansiva*. 2016. 230 fls. 2016. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) –Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

FISTAROL, C. F. S.; HEINZLE, M. R. S. Educação bilíngue: práticas translingües e a crítica à orintalização dos componentes curriculares em prol da integração do currículo. *In: EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P.; MEGALE, A.. Construindo horizontes na Educação Bilíngue pública: reflexões e utopias para a equidade*. 1. ed. São Paulo: Tikbooks, 2024. 231 p. ISBN 978-65-87080-76-5.

FJELD, M. *et al.* Physical and virtual tools: Activity theory applied to the design of groupware. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, v. 11, p. 153-180, 2002.

FONSECA, A. M. Agenda da política e gestão das escolas experimentais bilíngues português-inglês da prefeitura do Rio de Janeiro. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - *Universidade Federal do Rio de Janeiro*, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2018.

FONSECA, C. P., S. J. B.; BIHRINGER, K. R. B.; BUONOCORE, R. S. Desbravando possibilidades na Educação Bilíngue Pública em Blumenau/SC: Escola Básica Municipal Bilíngue Professor Fernando Ostermann . *In: EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P.; MEGALE, A. Construindo horizontes na Educação Bilíngue pública:: reflexões e utopias para a equidade*. 1. ed. São Paulo: Tikbooks, 2024. 231 p. ISBN 978-65-87080-76-5.

FRANCO, A. V. S. S. Ser ou não ser bilíngue: os posicionamentos subjetivos de uma professora de inglês diante do outro. 2016. 124f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). *Universidade Federal de Minas Gerais*, Belo Horizonte. 2016.3

FREIRE, A. M. A. Paulo Freire and the untested feasibility. *Counterpoints*, v. 209, p. 7-14, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra , 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Editora Paz e terra, 2014.

FREITAS, R. A. M. M.; LIBÂNEO, J. C. O experimento didático formativo na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental. *Educação e Pesquisa*, v. 48, p. e246996, 2022.

FUCUHARA, L R. S. R... A formação da consciência moral na perspectiva de Paulo Freire. PPEdu-Uel – *Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina*, 2021. Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/en/more/dissertations-theses/dissertations/category/21-2021?download=474:fucuhara-leticia-regina-dos-santos-rodrigues>. Acesso em: 17 nov. 2021.

FUZER, C. Formas de representação de atores sociais no contexto jurídico penal. *ESpecialist*, v. 31, n. 1, p. 21-47, 2010.

GARCIA, E. R. C. *O papel da colaboração crítica na relação coordenador pedagógico e professores*. Orientador: Maria Cecília Camargo Magalhães. 2016. 2016 f. Dissertação (Mestrado em em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19626>. Acesso em: 6 jul. 2022.

- GARCÍA, O. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009. 481 p.
- GARCÍA, O. *Decolonizing foreign, second, heritage and first languages*. In: MACEDO, D. (Ed.) *Decolonizing foreign language education: the misleading of English and other imperial languages*. New York: Routledge, 2019.
- GARCÍA, O.; KLEYN, T. *Translanguaging with multilingual students*. Learning from classroom moments. New York, London, Routledge, 2016
- GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. John Wiley & Sons, 2011.
- GARCÍA, O.; JOHNSON, S.L; SELTZER, K; VALDÈS, G.. *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia, PA: Caslon, 2017
- GARCÍA, O.; KLEYN, Tatyana. *Translanguaging with multilingual students*. *Learning from classroom moments*. New York, London, Routledge, 2016.
- GIVEN, L. M. (ed.). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks, California: SAGE, 2008. p. 192-193
- GUEDES, A.; CAMARGO, C.; AMARAL, F.; KEMMER, L. S.; MEANEY, M. C.; CLEMESHA, S.; TENÓRIO, V. A. P. Educação bilíngue de línguas de prestígio: contextos, problemáticas e possibilidades. In: LIBERALI, F.; MEGALE, A.; VIEIRA, D. A. *Por uma educação bi/multilíngue insurgente*. Campinas, SP.: Pontes Editores, 2022. ISBN 978-65-5637-413-0.
- GUTIÉRREZ, K. D.; BAQUEDANO-LÓPEZ, P. ; TEJEDA, C.. Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the third space. *Mind, culture, and activity*, v. 6, n. 4, p. 286-303, 1999.
- HAAPASAARI, A.; ENGSTRÖM, Y.; KEROSUO, H. The emergence of learners' transformative agency in a Change Laboratory intervention. *Journal of Education and Work*, [s. l.], v. 29, ed. 2, p. 232–262, 5 jan. 2022. DOI <https://doi.org/10.1080/13639080.2014.900168>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13639080.2014.900168>. Acesso em: 3 jan. 2022.
- HALLIDAY, M.A.K. *An introduction to functional grammar*. 3rd ed.. London: Edward Arnold., 2004.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M.. *Halliday's introduction to functional grammar*. Routledge, 2013.
- HELLER, M.. Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity. *Journal of sociolinguistics*, v. 7, n. 4, p. 473-492, 2003.
- HERR, K.G.; ANDERSON, G.L., Teacher research and learning communities: a failure to theorize power relations. *Language Arts*, May 2008, v.85, n.5., p.383-391.

HIBARINO, D. A.; DA SILVA, J. E. DECOLONIALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: TENSÕES DO SUL GLOBAL1. *Letras Escreve*, v. 12, n. 1, p. 94-110, 2022.

HOEXTER, F. Q. EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO INFANTIL. *Intercâmbio*, [S. l.], v. 35, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/35646>. Acesso em: 19 ago. 2023.

IBIPORÃ. Projeto Político Pedagógico do Complexo Municipal “PROF^a IVANILDES G. NALIM”. Secretaria Municipal de Educação de Ibiporã. 2022. Disponível em: <https://www.ibipora.pr.gov.br/uploads/pagina/arquivos/2022-PPP-IVANILDES.pdf>

JOHNSON, K. E. Defining a Sociocultural Perspective. In: JOHNSON, K.E. *Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective*. 1. ed. New York: Routledge, 2009. cap. I, p. 1-6.

JORDAN, G.; GRAY, H. We need to talk about coursebooks. *ELT Journal*, [s. l.], v. 73, n. 4, p. 438-446, 2019. DOI <https://doi.org/10.1093/elt/ccz038>. Disponível em: <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/73/4/438/5580919?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 2 jan. 2022.

KAATRAKOSKI, H. *Bridging activity theory and critical discourse analysis: four studies of Finnish public and third sector organisations*: Working paper no. 3/2009. Helsinki: University of Helsinki. 2009.

KAJAMAA, A.; KUMPULAINEN, K.. Agency in the making: Analyzing students’ transformative agency in a school-based makerspace. *Mind, Culture, and Activity*, v. 26, n. 3, p. 266-281, 2019.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Tradução: PINHEIRO, P. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020

KENNEDY, C. Models of change and innovation. In: HYLAND, K.; WONG, L. (Eds.). *Innovation and change in English Language Education*. London; New York: Routledge, p. 13-27, 2013


LABASTÍA, L. O. Prosody, relevance and manipulation in political discourse. *Linguagem em (Dis) curso*, v. 22, p. 421-441, 2023.

LACQUA, A. D. *Aprendizagem de professores de língua inglesa : um estudo em contexto de ensino colaborativo*. 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

LANDAU, C. W. Observações sobre o processo de aquisição/aprendizagem do inglês a partir de propostas lúdicas: um estudo de caso relativo a um grupo de crianças de Educação Infantil de uma escola bilíngue. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, *Universidade Federal de São Paulo*. São Paulo, 2018. doi:10.11606/D.48.2018.tde-18122018-101557. Acesso em: 2023-08-20.

LEEUVEN, T. V. Representing Social Actors. In: *Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis*. New York: Oxford University Press, 2008. p. 23-55

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. *In: LEFFA, V. J. (Org.). Produção de materiais de ensino: prática e teoria.* 2. ed. Pelotas: Educat, 2008. p. 15-41.

LEFFA, V. J. Teoria da Atividade. 2022. 9 min. Disponível em:  • Teoria da Atividade . Acesso em: 17 out. 2024.

LEFFA, V. J.; COSTA, R. A. ; BEVILÁQUA, A. F. O prazer da autoria na elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas. *In: FINARDI, K. R.; TÍLIO, R.; BORGES, V.; DELLAGNELO, A.; RAMOS FILHO, E.. (Org.). Transitando e transpondo n(a) Linguística Aplicada.* Campinas: Pontes, 2019, p. 267-297.

LEHNER, E. Creating Collaborative Third-space Discourse to Address Contradictions in Coteaching [37 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, v.7, n.4, Art. 19, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604198>.

LEME, M.. “Segure o Tchan!”: identidade na “axé-music” dos anos 80 e 90. *Cadernos do Colóquio*, Rio de Janeiro, v. 2, p. 45-52, 2001.

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

LIBERALI, F. C. Cadeia Criativa na Educação Infantil: a intencionalidade na produção de objetos compartilhados *In: Diálogos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias. 1 ed. Niterói : Editora da UFF, 2010, v.1, p. 41-60.*

LIBERALI, F. Construir o inédito viável em meio à crise do coronavírus: lições que aprendemos, vivemos e propomos. *In: LIBERALI, F. et. al. Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível.* Campinas: Editora Pontes, 2020.

LIBERALI, F.; FUGA, V. P. Argumentação e formação/gestão de educadores no quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. *Revista Desenredo, [S. l.], v. 8, n. 2, 2013.* Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/2919>. Acesso em: 14 jan. 2025.

LIMA, M. V. A.; SILVA, J. B. Como a formação continuada está sendo planejada?: Uma revisão sistemática da literatura. *Revista Cocar*, Belém - Pará, v. 16, n. 34, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5067>. Acesso em: 2 jul. 2022.

LINDLEY, D.; LOTZ-SISITKA, H.. Expansive Social Learning, Morphogenesis and Reflexive Action in an Organization Responding to Wetland Degradation. *Sustainability*, v. 11, n. 15, p. 4230, 2019.

MALDONADO-TORRES, N. La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*, n. 9, p. 61-72, 2008

MARCELINO, M. Bilinguismo no brasil: significado e expectativas. *Intercâmbio, [S. l.], v. 19, 2010.* Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3487>. Acesso em: 19 ago. 2023

- MARCUZZO, P.. Diálogo inconcluso: os conceitos de dialogismo e polifonia na obra de Mikhail Bakhtin. *Cadernos do IL*, n. 36, p. 2-10, 2008.
- MARQUES, E. H. S. “Eu também sou (do) bilíngue?” – a coconstrução de identidades de educadores atuantes no planejamento de um currículo bilíngue integrado à luz da teoria sócio-histórico-cultural. Dissertação (Mestrado em Língua Aplicada), *UNISINOS*, 2022.
- MARTINS, M. G. L. Uma experiência de desenvolvimento de projetos didáticos na educação infantil bilíngüe. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, *Universidade de São Paulo*, São Paulo, 2007. doi:10.11606/D.48.2007.tde-07122007-155142. Acesso em: 2023-08-2
- MATEUS, E. Um esboço crítico sobre "parceria" na formação de professores. *Educação em Revista*. 30(3), 2014, p. 355-384.
- MATEUS, E.; RESENDE, V. de M. O sistema posição-prática como categoria epistemológica: contribuições para ADC. *Alfa*, São Paulo, v.59, n.3, p.431-454, 2015
- MATEUS, E.. Torres de babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 9, p. 307-328, 2009.
- MATEUS, E.; MILLER, I. K. de; CARDOSO, J.. Teaching to Learn: Ways of experiencing the practicum, teacher education and development. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 35, 2019.
- MATUSOV, E. Authorial teaching and learning. In: WHITE, J.; PETERS, M (eds.). *Bakhtinian Pedagogy: opportunities and challenges for research, policy and practice in education across globe*. New York: Peter Lang Publishers Inco., 2011.
- MCDONALD, M., ZEICHNER, K. M. Social justice teacher education. In: W. Ayers, T. Quinn, D. Stovall (eds.). *Handbook of Social Justice in Education*. Erlbaum. 2009, p. 595-610.
- MEANEY, M. C. Argumentação na formação do professor na escola bilíngüe. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*, São Paulo, 2009.
- MEDEIROS, S. M. de A. A teoria da atividade em Vygotsky, Leontiev e Engeström: os fundamentos da aprendizagem expansiva. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 21, p. 1-24, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8657702. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657702>. Acesso em: 6 dez. 2021.
- MEGALE, A. (org.). *Desafios e práticas na Educação Bilíngüe*. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. v. 2.
- MEGALE, A. (org.). *Educação Bilíngüe no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. v. 1
- MEGALE, A. (org.). *Educação Bilíngüe: como fazer?* São Paulo: Fundação Santillana, 2021. v. 3.

- MEGALE, A. Bilinguismo e Educação Bilingue *In*: MEGALE, A. (org.). *Educação Bilingue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. 135 p. v. 1. ISBN 978-85-63489-45-6.
- MEGALE, A. H. EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE LÍNGUAS DE PRESTÍGIO NO BRASIL: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS. *The ESpecialist*, [S. l.], v. 39, n. 2, 2018. DOI: 10.23925/2318-7115.2018v39i2a4. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/38653>. Acesso em: 30 apr. 2022.
- MEGALE, A. H. Memórias e histórias de professores brasileiros em escolas bi/multilíngues de elite. 2017. 235p. 2017. Tese de Doutorado. Tese de doutorado em Linguística Aplicada na área de Linguagem e Sociedade—UNICAMP: São Paulo. 2017
- MEGALE, A.; LIBERALI, F. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. *Raído*, [S. l.], v. 10, n. 23, p. 9–24, 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/6021>. Acesso em: 2 jul. 2022.
- MEGALE, A.; LIBERALI, F. Como implementar a multiculturalidade. *In*: MEGALE, A. (org.). *Educação Bilingue: como fazer?*. São Paulo: Fundação Santillana, 2021. v. 3.
- MEGALE, A.; EL KADRI, M. *Escola bilíngue, e agora?* (trans)formando saberes na educação de professores. 1a. ed. São Paulo: Fundação Santinilla, 2023.
- MEGALE, A.; EL KADRI, M.; SAVIOLLI, V.. Sonhar, ousar e esperar: a construção de inéditos viáveis em uma escola bilíngue. *SCRIPTA*, p. 36.
- MEIKSINS, P.. 'Labor and Monopoly Capital'for the 1990s: a review and critique of the labor process debate. *Monthly Review*, v. 46, n. 6, p. 45-60, 1994
- MELO, E. K. L. M.; SOUSA, B. R. M.; JANSEN NETA, M.. S.; NASCIMENTO, R. F.; SOUSA, A. C.; SILVA, S. R. VIANA, G. N. A proposta da escola IEMA Integral Bilingue II em Santa Inês, Maranhão *In*: EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P.; MEGALE, A. *Construindo horizontes na Educação Bilingue pública: reflexões e utopias para a equidade*. 1. ed. São Paulo: Tikbooks, 2024. 231 p. ISBN 978-65-87080-76-
- MICHETTI, M.. “Bilíngues”, “bilíngues de verdade” e global citizens. Distinção e disposições sociais no mercado educacional. *Tempo Social*, v. 34, p. 47-68, 2022.
- MOLINARI, A. C. Aprendizagem e desenvolvimento de professores em formação inicial no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras: articulações entre o materialismo histórico e dialético e a teoria da atividade. 2020. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.
- MORSELLI, D. *The Change Laboratory for teacher training in entrepreneurship education: A new skills agenda for Europe*. Springer Nature, 2019.
- MORSELLI, D. A three-levels analysis of double stimulation in a Change Laboratory. *Journal of Workplace Learning*, 2021.
- MOURA, Cybelle Ribeiro de. Formar-se para formar: a docência na educação bi/plurilingue de escolha na perspectiva de uma coordenadora pedagógica. 2022. 123 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística) — *Universidade de Brasília*, Brasília, 2022.

NININ, M. O. G.; MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 61, n. 3, 2017. DOI: 10.1590/1981-5794-1711-7. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/8548>. Acesso em: 20 mar. 2023.

NININ, M. O. G.; MAGALHÃES, M. C. C. A LINGUAGEM DA COLABORAÇÃO CRÍTICA NO DESENVOLVIMENTO DA AGÊNCIA DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO EM SERVIÇO1. *Alfa: Revista de Linguística (São José do Rio Preto)*, v. 61, p. 625-652, 2017.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188–204, 2021. DOI: 10.22633/rpge.v25i1.13875. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13875>. Acesso em: 2 jul. 2022.

NORTON-MEIER, L. A.; DRAKE, C. When third space is more than the library. *Cultural-historical perspectives on teacher education and development*, p. 196-211, 2010.

NUNEZ, I. Transcending the dualisms of activity theory. *Journal of Critical Realism*, v. 12, n. 2, p. 141-165, 2013.

O'CONNELL, C. An object-oriented approach to education policy research: deepening the analysis through an activity-theoretical and critical discourse analytic framework. *Learning, Culture and Social Interaction*, v. 13, p. 11-22, 2017.

OLIVEIRA, L. A. *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola, 2014. 215 p.

ORTENZI, D. I. B. G. A Produção Coletiva de um Material Pedagógico para a Prática de Ensino de Inglês 282 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Centro de Letras e Ciências Humanas, *Universidade Estadual de Londrina*, Londrina, 2007.

OTHEGUY, R.; GARCÍA, O.; REID, Wallis. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied linguistics review*, v. 6, n. 3, p. 281-307, 2015.

PAIVA, V.L.M.O. A identidade do professor de inglês. *APLIEMGE: ensino e pesquisa*. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, 1997. p. 9-17

PASSONI, Taisa Pinetti. Planejamento Crítico-Colaborativo de Aulas de Inglês: contribuições para a Perspectiva Sócio-Histórico-Cultural de Formação de Professores. 2010. 113f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2010

PENA, A. A educação bilíngue e as escolas públicas: ensaio sobre o enfrentamento das dificuldades de sua implementação e seu papel fundamental na constituição de agentes transformadores em um contexto descolonial. *Revista CBTecLE*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 01–14, 2022. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/14>. Acesso em: 11 jan. 2024.

PENUEL, W. R. Emerging forms of formative intervention research in education. *Mind, Culture, and Activity*, v. 21, n. 2, p. 97-117, 2014

POZA, L. E. “Los Dos Son Mi Idioma”: Translanguaging, identity, and social relationships among bilingual youth. *Journal of Language, Identity & Education*, v. 18, n. 2, p. 92-109, 2019.

PREFEITURA DO MUNICIPIO DE IBIPORÃ. Lei nº 3.178, de 30 de março de 2022. Lei nº 3.178 de 30 de março de 2022. Dispõe sobre alterações em dispositivos da Lei Municipal nº 2.432, de 22 de Dezembro de 2010, Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Ibiporã, e dá outras providências. Ibiporã, p. 1-10, 30 mar. 2022. Disponível em: <http://leismunicipa.is/vouwz>. Acesso em: 23 jun. 2024

RABIN, C. Co-teaching: collaborative and caring teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, v.7, n.1, p.135-149, 2020.

RANTAVUORI, J. *et al.* Learning actions, objects and types of interaction: A methodological analysis of expansive learning among pre-service teachers. *Frontline Learning Research*, 2016.

REIS, S.; EGIDO, A. A. Ontologia, epistemologia e ética como determinantes metodológicos em estudos da linguagem. In: REIS, S. (Org.) História, políticas e ética na área profissional da linguagem. Londrina: Eduel. 2017

RESENDE, B. G. Mapeamento de escolas públicas bilíngues no Brasil: potencialidades e limites de uma nova tecnologia social. 2023. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologia, Comunicação e Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.611>.

RESENDE, V. M. Reflexões teóricas e epistemológicas quase excessivas de uma analista obstinada. In: RESENDE, V. M; REGIS, J. F. (org.). *Outras perspectivas em análise de discurso crítica*. Campinas: Pontes, 2017. p. 11-52.

RESENDE, V. M. Metáforas na representação de ações e políticas públicas dirigidas à população em situação de rua na Folha de S. Paulo: o caso da representação da assistência. *Ilha do Desterro*, v. 75, n. 3, p. 95-113, 2022.

RESENDE, V. M. Representação discursiva de pessoas em situação de rua no " Caderno Brasília": naturalização e expurgo do outro. *Linguagem em (Dis) curso*, v. 12, p. 439-465, 2012.

ROCHA, A. M. E. P. A interculturalidade numa escola bilíngue da rede pública estadual de ensino do estado do Rio de Janeiro – o uso do aplicativo WhatsApp e tecnologias móveis na aprendizagem da língua inglesa." 2020. Dissertação (Mestrado em Novas Tecnologias Digitais na Educação) - Centro Universitário UniCarioca, Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação, Rio de Janeiro, 2020.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 31, n. 2, p. 411-445, 2015.

- RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B. .; MOHR, A. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, [S. l.], p. e35617, 1–39, 2021. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2021u12771315. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617>. Acesso em: 2 jul. 2022.
- ROTH, W.; TOBIN, K. Coteaching: From praxis to theory. *Teachers and teaching*, v. 10, n. 2, p. 161-179, 2004.
- ROTH, W. M.; EL KADRI, M. S. Cogenerative dialogue for collective curriculum leadership. In: ROTH, W.M.; PETER, M. *Learning to teach*. Brisbane: Griffith University press, 2014. Forthcoming
- SANNINO, A.; ENGESTRÖM, Y.; LEMOS, M. Formative interventions for expansive learning and transformative agency. *Journal of the Learning Sciences*, v. 25, n. 4, p. 599-633, 2016.
- SANNINO, A. Activity theory as an activist and interventionist theory. *Theory & Psychology*, v. 21, n. 5, p. 571-597, 2011.
- SANNINO, A.. *Experiencing conversations: bridging the gap between discourse and activity*. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd., v. 38, n. 3, p. 267-291, 2008b. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2008.00370.x>
- SANNINO, A. The principle of double stimulation: A path to volitional action. *Learning, culture and social interaction*, v. 6, p. 1-15, 2015.
- SANNINO, A.. Transformative agency as warping: How collectives accomplish change amidst uncertainty. *Pedagogy, Culture & Society*, v. 30, n. 1, p. 9-33, 2022.
- SANTANA, P. A. R.; CHIMENTAO, L. K. . Protótipo de formação de professores para escrita em língua inglesa: autoria e desenvolvimento profissional. In: EL KADRI, M. S. et al. (Org.). *PESQUISAS E PRODUTOS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE INGLÊS: PROFESSORES EM DESENVOLVIMENTO*. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2020, v., p. 237-258.
- SANTANA, P. A. R.; SANTANA, N. S.; FIGUEIREDO, D. C. *UMA FERRAMENTA QUE VEIO INOVAR O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA REDE PÚBLICA: ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DA NOTÍCIA DE LANÇAMENTO DA PLATAFORMA INGLÊS PARANÁ*. *Ilha do Desterro*, v. 75, p. 211-236, 2022.
- SANTOS, B. S. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. *Revista crítica de ciências sociais*, n. 80, p. 11-43, 2008.
- SANTOS, M. M.. A docência e o ensino bilíngue: desafios e formas de enfrentamento, 2021.124 f. Dissertação (Mestrado em Educação). *Pontifícia Universidade Católica de Campinas*, 2021.
- SAVIOLLI, V. C. B. EL KADRI, M. S. Desenvolvimento profissional em uma formação continuada para professores de contextos bi/multilíngues: affordances percebidas. *Debates em Educação*, v. 15, n. 37, p. e14878-e14878, 2023.

SCHILLER, E.; VICHINIESKI, K. C.; BEHRINGER, B. R. K. Navegando pelos Desafios da Educação Bi/Multi/Plurilíngue: CEIT - Centro de Educação Integral e Tecnológica Leonel de Moura Brizola *In: In: EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P.; MEGALE, A.. Construindo horizontes na Educação Bilíngue pública: reflexões e utopias para a equidade.* 1. ed. São Paulo: Tikbooks, 2024. 231 p. ISBN 978-65-87080-76-5.

SELTZER, K. Reconceptualizing “home” and “school” language: Taking a critical translanguaging approach in the English classroom. *Tesol Quarterly*, v. 53, n. 4, p. 986-1007, 2019.

SILVA, R. Como o mundo, os professores nunca mais serão os mesmos após a pandemia. *Revista Educação*, [S. l.], p. 1, 8 jun. 2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/06/08/professores-pos-pandemia/>. Acesso em: 25 set. 2020.

SPINUZZI, C. “Trying to predict the future”: third-generation activity theory’s codesign orientation. *Mind, Culture, and Activity*, v. 27, n. 1, p. 4-18, 2020.

SVAŠEK, M.; DOMECKA, M.. The autobiographical narrative interview: A potential arena of emotional remembering, performance and reflection. *In: The Interview.* Routledge, 2020. p. 107-126.

TANACA, J. J. C. Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no Projeto Londrina Global. 255 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

TONELLI, J. R. A. Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 62, n. 1, p. 58–73, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8670567>. Acesso em: 12 set. 2024.

VALADAS, C.. Projeto de Intervenção com as Famílias. *Escola Superior de Educação de Lisboa*, 2016-2017.

VAN DIJK, T. Discourse and Manipulation. *Discourse and Society*, v. 17, n. 3, p.359-383, 2006.

VAN DIJK, T. A. Discourse and manipulation. *Discourse & society*, v. 17, n. 3, p. 359-383, 2006.

VÄNNINEN, I.; PEREIRA-QUEROL, M.; ENGSTRÖM, Y.. Generating transformative agency among horticultural producers: An activity-theoretical approach to transforming Integrated Pest Management. *Agricultural Systems*, v. 139, p. 38-49, 2015.

VEIGA, C. F. R. A trajetória bilíngue em uma escola de educação básica: contexto emergente da aprendizagem em língua inglesa. 2022. 194 f. Tese (doutorado em Educação) - *Universidade La Salle*, Canoas, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/3505>. Acesso em: 04 maio 2023.

VIRKKUNEN, J.; NEWNHAM, D. S. *The change laboratory: A tool for collaborative development of work and education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2013.

VOGEL, S.; GARCIA, O. Translanguaging. In: *Oxford Research Encyclopedia of Education*. City University of New York (CUNY), 2017. DOI <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181>.

WALSH, C.. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento ‘otro’ desde la diferencia colonial”. In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

WALSH, C.. Pedagogías decoloniales tomo II: *prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito: Editorial Abya Yala, 2017.

WELP, A.; CATUCI, N. N.; SAMPAIO, E.; SCHADONG, P. C. S. C.; ROSA, R. G.; FRAGA, B. B.; A implementação do currículo bilíngue em uma escola pública de ensino fundamental no sul do Brasil In: In: EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P.; MEGALE, A.. *Construindo horizontes na Educação Bilíngue pública: reflexões e utopias para a equidade*. 1. ed. São Paulo: Tikbooks, 2024. 231 p. ISBN 978-65-87080-76-5.

WELP, A.; GARCÍA, O. A pedagogia translíngue e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro. *Ilha do Desterro*, v. 75, p. 47-64, 2022.

WENGER, E. *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. Cambridge, Mass.: Cambridge University, 1998

WILLIAMS, J.; DAVIS, P.; BLACK, L.. Sociocultural and Cultural–Historical Activity Theory perspectives on subjectivities and learning in schools and other educational contexts. *International Journal of Educational Research*, v. 46, n. 1-2, p. 1-7, 2007.

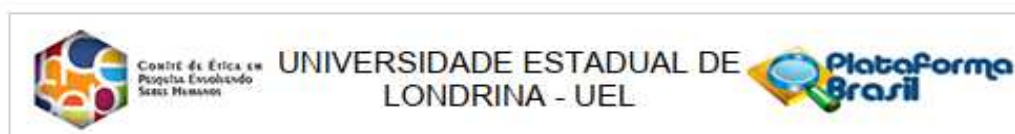
WOLFFOWITZ-SANCHEZ, N. Formação de professores para a educação infantil bilíngue. 2009. 229 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*, São Paulo, 2009.

YU, W. The dimensions of expansive learning in the workplace: A multicase study from activity theory. *Psychology in the Schools*, v. 60, n. 11, p. 4332-4349, 2023.

ZANATA, E. M.; MARQUES, A. F. A escola, os professores e a inovação educacional. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, v. 1, n. 2, p. 50-59, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/135426>

ZEICHNER, K.; PAYNE, K. A.; BRAYKO, K. Democratizing teacher education. *Journal of teacher education*, v. 66, n. 2, p. 122-135, 2015

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AGÊNCIA E DESENVOLVIMENTO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS EM UMA ESCOLA BILÍNGUE PÚBLICA DE LÍNGUA DE PRESTÍGIO: O LABORATÓRIO DE MUDANÇA COMO PROPULSOR DE INOVAÇÕES

Pesquisador: Pedro Santana

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58723722.0.0000.5231

Instituição Proponente: CLCH - Departamento de Letras Estrangeiras Modernas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.589.058

Apresentação do Projeto:

Este projeto se situa na área dos Estudos da Linguagem, no escopo da Linguística Aplicada e mais especificamente no campo da formação de professores. Tem como foco o desenvolvimento de identidades de professores em um escola bilíngue de língua de prestígio da rede pública em práticas colaborativas propiciadas por uma intervenção formativa guiada pelos princípios do Laboratório de Mudança (ENGESTRÖM, et al, 1996; ENGESTRÖM, 2015; MORSELLI, 2019; VIRKKUNENN; NEWHAM, 2013). Essa pesquisa é de natureza exploratória e intervencionista. Buscamos identificar auto-representações de agência nas maneiras de como os professores se posicionam na conjuntura social onde se encontram, evidenciadas em entrevistas narrativas autobiográficas, e buscamos investigar se/de que formas esse posicionamento se transforma após a participação em uma intervenção formativa. As narrativas serão analisadas empregando a Análise Crítica do

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) educador(a),

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar da pesquisa **“AGÊNCIA E DESENVOLVIMENTO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS EM UMA ESCOLA BILÍNGUE PÚBLICA DE LÍNGUA DE PRESTÍGIO: O LABORATÓRIO DE MUDANÇA COMO PROPULSOR DE INOVAÇÕES”**, 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 compreender agência de formação de identidades de professores na intersecção entre as possibilidades de ação no contexto em que atua. Buscamos incentivar transformações e aprendizagem expansiva nesse contexto de trabalho tendo como princípio epistemológico e ético a agência dos professores. Visamos também contribuir para o campo de formação de professores em uma perspectiva emancipatória, e agir em defesa de professores em relação as suas condições de trabalho e outras demandas institucionais que limitam a sua agência.

Sua participação será importante para a geração de dados, pois você integra o grupo de participantes no qual pretendo situar a pesquisa (professor, coordenador pedagógico ou assessor pedagógico na educação bilíngue pública), e ocorrerá das seguintes formas: 1) pela participação na no Laboratório de Mudança (que será registrado por meio da gravação); 2) entrevistas individuais e coletivas sobre sua atuação nesse contexto Saliento que a(s)entrevista(s) será(ão) gravadas em áudio para posterior análise e trechos desta(s)e das respostas produzidas no questionário poderão ser reproduzidos na seção de análise do material do artigo a ser produzido.

A conclusão do estudo está prevista para Março de 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 pesquisador, 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, aberto 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 as dificuldades que você vivência em seu contexto de atuação profissional, e eservirá 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 de entrevistas individuais e coletivas, gravações das reuniões do laboratório de mudança, e quaisquer outros recursos multissemióticos coletados/gerados durante a intervenção) ficarão arquivados em mídia digital (arquivo .mp3 e/ou .mp4 e .pdf), em posse do pesquisador, podendo a qualquer momento requisitar seu compartilhamento.

Em caso de dúvidas ou de maiores esclarecimentos poderá me contatar Pedro Américo Rodrigues Santana, celular: (43) 99642-4959, ou e-mail: psantana@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.

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 2022.

Pedro Américo Rodrigues Santana (pesquisador)
Universidade Estadual de Londrina
psantana@uel.br

Prof^a. Dr^a. Michele Salles El Kadri (orientadora)
Universidade Estadual de Londrina
misalles@uel.br

ANEXO C – CARTA DE ACEITE

DECLARAÇÃO DE ACEITE – FORMAÇÃO CONTINUADA

Declaramos para os devidos fins que o Complexo Educacional Ivanildes Gonçalves Nalim, pertencente a Secretaria Municipal de Educação de Ibiporã, está autorizado a receber a Formação Continuada aos professores da Escola Bilingue Pública por meio da proposta do projeto: **“AGÊNCIA E DESENVOLVIMENTO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS EM UMA ESCOLA BILÍNGUE PÚBLICA DE LÍNGUA DE PRESTÍGIO: O LABORATÓRIO DE MUDANÇA COMO PROPULSOR DE INOVAÇÕES”**, vinculado ao programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, sob orientação da professora Dra. Michele Salles El Kadri, inscrita no projeto de pesquisa Educação bilíngue pública: desafios e perspectivas, financiado pelo Cnpq e inserido no grupo Língua Inglesa, Desenvolvimento Profissional. O objetivo principal da proposta é compreender agência de formação de identidades de professores na intersecção entre as possibilidades de ação no contexto em que atua. A Proposta busca incentivar transformações e aprendizagem expansiva nesse contexto de trabalho tendo como princípio epistemológico e ético a agência dos professores.

Estamos ciente de que a proposta envolve grupos de estudo, as sextas-feiras, durante o horário de hora atividade dos professores e que a proposta contribuirá com a proposição de soluções às dificuldades que os professores vivenciam em seu contexto de atuação profissional, e servirá como fomento para a formação inicial e continuada de professores.

Ibiporã-PR, 20 de abril de 2022.

Luciana K. Bressam

Luciana Kawahigashi Bressam
Apoio Pedagógico de Inglês

Josilaine A. Corcovia

Josilaine Amancio Corcovia
Diretora Pedagógica

Antônio Prata Neto

Antônio Prata Neto
Secretário de Educação

Pedro A.R. Santana

Pedro Américo Rodrigues Santana
(pesquisador)
Universidade Estadual de Londrina
psantana@uel.br

Michele Salles El Kadri

Prof.^a. Dr.^a. Michele Salles El Kadri (orientadora)
Universidade Estadual de Londrina
misalles@uel.br