

# Os desafios da docência no ensino bilíngue

**Resumo:** Trata-se de um recorte de pesquisa cujo objetivo foi compreender, segundo professoras 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. Nos últimos anos, observa-se um aumento na oferta e na procura de escolas bilíngues desde a educação infantil, especialmente as que oferecem o ensino do inglês. Participaram da pesquisa seis professoras que atuam em escolas bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; quatro delas trabalham com o currículo em inglês e duas com o currículo em português. O instrumento escolhido para a produção do material empírico foi a entrevista recorrente, que prevê mais de um encontro com cada participante. A análise baseou-se na abordagem teórico-metodológica dos núcleos de significação, que possibilita a interpretação do material empírico, buscando a compreensão das significações das participantes em relação às suas experiências vividas. A pesquisa aponta que os desafios se encontram, sobretudo, no âmbito da organização escolar, que, por apresentar uma cisão entre o português e o inglês, traz, como consequências, inúmeros outros desafios, como a dificuldade para as professoras de escolas bilíngues manterem suas práticas pedagógicas com dois focos de ensino: as línguas de instrução e os conteúdos curriculares. Além disso, essa cisão pode acarretar desafios no relacionamento das professoras com a gestão, com as famílias e com os próprios alunos, desencadeando sentimentos que afetam seu trabalho docente.

**Palavras-chave:** educação bilíngue; afetos no contexto bilíngue; organização da escola bilíngue.

**Milena Moreira dos Santos**

Pontifícia Universidade Católica de Campinas.  
milenamoreira197@gmail.com

**Elvira Cristina Martins Tassoni**

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).  
cristinatassoni@puc-campinas.edu.br.

## The challenges of teaching in bilingual education

**Abstract:** This is a research clipping whose objective was to understand, according to teachers inserted in a bilingual school context, how they have faced the challenges related to the forms of interaction and appropriation of the cultural elements of the language, aiming at the development of the native language simultaneously with the development of English. In recent years, there has been an increase in the supply and demand for bilingual schools from kindergarten, especially those offering English teaching. Six teachers who work in bilingual schools, in early childhood education and in the initial years of elementary school participated in the research; four of them work with the curriculum in English and two with the curriculum in Portuguese. The instrument chosen for the production of the empirical material was the recurring interview, which provides for more than one meeting with each participant. The analysis was based on the theoretical-methodological approach of the meaning cores, which allows the interpretation of empirical material, seeking to understand the meanings of the participants in relation to their lived experiences. The research points out that the challenges are, above all, within the scope of the school organization, which, by presenting a split between Portuguese and English, brings the consequences countless other challenges, such as the difficulty for teachers of bilingual schools to maintain their pedagogical practices with two teaching focuses: the languages

of instruction and the curricular contents. In addition, this split can lead to challenges in the teachers' relationship with management, with their families and with the students themselves, triggering feelings that affect their teaching work.

**Keywords:** bilingual education; affections in bilingual contexts; bilingual school organization.

### Los retos de la docencia en la enseñanza bilingüe

**Resumen:** Se trata de una investigación cuyo objetivo fue comprender, según profesores insertos en un contexto escolar bilingüe, cómo han enfrentado los desafíos relacionados con las formas de interacción y apropiación de los elementos culturales de la lengua, visando el desarrollo de la lengua materna simultáneamente con el desarrollo del inglés. En los últimos años ha habido un aumento en la oferta y demanda de colegios bilingües desde jardines de infancia, especialmente aquellos que ofrecen enseñanza de inglés. Participaron de la investigación seis docentes que laboran en colegios bilingües, en educación infantil y en los años iniciales de educación básica; cuatro de ellos trabajan con el currículo en inglés y los dos con el currículo en portugués. El instrumento elegido para la producción de material empírico fue la entrevista recurrente, que prevé más de un encuentro con cada participante. El análisis se fundamenta en el abordaje teórico-metodológico de los núcleos de sentido, que permite la interpretación de material empírico, buscando comprender los sentidos de los participantes en relación a sus experiencias vividas. La investigación indica que los desafíos están, sobre todo, en el campo de la organización escolar que, al presentar una división entre portugués e inglés, trae como consecuencia otros numerosos desafíos, como la dificultad de los profesores de escuelas bilingües para mantener sus prácticas pedagógicas con dos enfoques didácticos: lenguajes instruccionales y contenido curricular. Además, esta escisión puede generar desafíos en la relación de los docentes con la administración, con sus familias y con sus propios alumnos, desencadenando sentimientos que afectan su labor docente.

**Palabras clave:** educación bilingüe; afectos en el contexto bilingüe; organización escolar bilingüe.

### O bilinguismo e a educação bilíngue

A discussão sobre o fenômeno do bilinguismo vem se intensificando com o aumento da oferta e da procura de escolas bilíngues no Brasil. É uma discussão ampla e complexa, uma vez que a conceituação do bilinguismo é formulada a partir da concepção de linguagem assumida por cada autor, que, ao tratar do tema, leva em consideração diferentes critérios e, por isso, apresenta algumas variações para o termo.

Megale (2012), ao discutir as representações sociais de sujeitos falantes de português e inglês sobre o que é ser bilíngue e o que é bilinguismo, traz um panorama a respeito das diferentes formas de abordar e conceituar os termos, segundo alguns teó-

ricos. Bloomfield 1935 *apud* Megale, 2012, p. 248), por exemplo, “[...] define bilinguismo como o controle nativo de duas línguas”, enquanto Macnamara (1967 *apud* Megale, 2012, p. 248), apresenta que “[...] um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa”.

Da mesma forma, Megale (2012) também destaca que, para alguns teóricos, ser bilíngue refere-se a ter diferentes graus de proficiência em duas ou mais línguas. A autora ainda apresenta que estudiosos, como Maher, agregam à definição de bilinguismo uma dimensão linguística e outra não linguística. Em síntese, Megale (2012) traz, a partir de Hamers e Blanc, seis dimensões a serem consideradas no conceito de bilinguismo:

- i) competência relativa, em que se consideram as possíveis diferenças entre o domínio que se tem das línguas em questão;
- ii) organização cognitiva, quando se reconhece a associação ou a distinção entre os conjuntos de signos linguísticos e os conjuntos de significados relacionados aos equivalentes de tradução nas línguas em pauta;
- iii) idade de aquisição;
- iv) presença ou não de indivíduos falantes da língua estrangeira no ambiente em questão, o que remete ao contexto de aquisição;
- v) *status* das duas línguas envolvidas;
- iv) identidade cultural, referindo-se ao grau de identificação do sujeito com as línguas faladas.

Considerando o objetivo deste estudo – 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 –, reconhecemos os diferentes vieses envolvidos na formulação conceitual de “bilinguismo” e de “sujeito bilíngue”, e assumimos, de acordo com Megale (2012, p. 252), que, segundo a “[...] ótica derridiana, há apenas línguas, das quais o falante pode apropriar-se em maior ou menor grau”.

Isso posto, passamos à compreensão do que é a educação bilíngue, que, de forma geral, consiste em um ensino com um currículo escolar que oferece os conteúdos na língua materna e em uma língua adicional. Não se trata de escolas que adicionam outra língua em seu currículo, e, sim, das que têm “[...] como questão central o

desenvolvimento de práticas linguísticas complexas que abrangem múltiplos e, muitas vezes, contextos sociais diversificados” (Megale, 2014, p. 4). No Brasil, existem escolas bilíngues que, além da língua portuguesa, oferecem o ensino em Língua Brasileira de Sinais (Libras), línguas indígenas, de fronteira e de imigrantes. Neste artigo, são consideradas as escolas bilíngues que oferecem o ensino em português – língua materna – e em inglês – língua adicional.

Esse modelo específico de escola bilíngue – português/inglês – tem aumentado significativamente nos últimos anos, e isso decorre da supervalorização da língua inglesa, especialmente pela mídia. Tal condição afeta o imaginário social e, no Brasil, tem se constituído o meio mais rápido de ascensão e inclusão sociais (Megale; Liberali, 2017). A procura por esse modelo escolar representa, muitas vezes, uma oportunidade, desde a infância, de se preparar para as demandas de um mundo cada vez mais globalizado. Entretanto, alguns estudos, como o realizado por Megale e Liberali (2017, p. 12), identificam que essas escolas são de uma educação bilíngue de elite, e “essa denominação ocorreu devido às condições financeiras favoráveis dos alunos que podem frequentar essas escolas”. Como são escolas que ofertam como língua adicional o inglês, que é considerado de prestígio, percebe-se um padrão nas condições econômicas e sociais dos alunos. Assim, não se trata de uma educação acessível para todos, tanto em relação a aspectos econômicos, como quanto à oferta, levando em conta as desigualdades regionais do nosso país.

## Os significados, os sentidos e os afetos

A constituição dos sujeitos passa pelo processo de significação, pois todas as experiências vividas por cada um de nós sempre serão significadas em função de tudo o que está presente nessas experiências: as pessoas que delas participam, os elementos culturais envolvidos e o lugar onde ocorrem.

Em se tratando da educação bilíngue e considerando, mais especificamente, os professores que atuam nas escolas desse modelo, é preciso considerar o que representa o inglês para cada um deles, assim como cada um significa o ambiente escolar, o seu papel e sua relação com essa língua. Visando o objetivo do estudo, os aspectos citados são fundamentais para compor a compreensão sobre os desafios enfrentados no contexto escolar bilíngue.

No processo de atribuição de significados e sentidos, as emoções e os sentimentos são constitutivos de tal processo. O significado é um componente objetivo e relaciona-se ao aspecto cultural, construído ao longo do tempo pelas próprias pessoas; o sentido é um componente pessoal, tendo relação com o momento em que essas experiências foram vivenciadas, considerando, também, a intensidade destas (Vigotski, 2000). Entretanto, embora os sentidos sejam particulares, estão articulados aos significados construídos historicamente pela própria humanidade. Rey (2003, p. 207), com base em Vigotski, esclarece que “a ação dos sujeitos implicados em um espaço social compartilha elementos de sentidos e significados gerados dentro desses espaços, os quais passam a ser elementos da subjetividade individual”.

Fundamentando-se nesses pressupostos, podemos considerar que a valorização do inglês, que ocorre em diversos países além do Brasil, demonstra que a língua foi significada como uma língua de prestígio, além de necessária para uma formação contemporânea. Tal valorização permeia as experiências vividas e os sentidos atribuídos a elas, influenciando a qualidade da relação que vai sendo construída entre sujeitos e a língua inglesa, em sintonia com os sentimentos que circularão em tais experiências. Assim, é possível pensar na construção de significados e sentidos em relação às escolas em que os professores, participantes da pesquisa, atuam, bem como a maneira como são afetados pelo contexto em que estão inseridos, impactando nas práticas pedagógicas e na forma com que se identificam e se reconhecem na profissão. Questionamos, portanto, quais são os significados e os sentidos atribuídos a essas escolas pelos professores que nelas trabalham?

Para responder a essa questão, propomo-nos a refletir e a problematizar a respeito da dimensão afetiva, para compreender, então, os sentidos atribuídos pelas professoras às suas relações com o ensino, com as crianças e com a língua inglesa. Ou seja, conhecer as experiências vividas pelas participantes, em relação à docência e ao inglês, língua com a qual atuam, trará possibilidades de conhecer as formas como são afetadas e analisar os sentidos atribuídos por elas ao contexto do ensino bilingue, chegando à identificação dos desafios enfrentados.

Spinoza (2009) considera que os afetos integram o pensar, o sentir e o agir, pois relacionam-se à percepção do que está acontecendo, ou seja, refere-se ao movimento de pensar os aconte-

cimentos vividos, desencadeando diferentes sentimentos, que podem aumentar ou diminuir a força da ação. Souza, Petroni e Andrada (2013) exemplificam essa compreensão mostrando que o sofrimento e o desânimo, por exemplo, podem trazer uma condição de aceitação e de alienação; por outro lado, sentimentos de alegria, de consideração, de respeito, de admiração podem trazer mais engajamento.

Dessa forma, a forma como cada professor é afetado nas experiências vivenciadas irá desencadear sentimentos e emoções que podem trazer aumento ou diminuição na sua potência de agir, a depender da natureza desses sentimentos, o que interferirá na maior ou menor clareza na compreensão da situação em si e, como consequência, nas formas de enfrentamento dos desafios, uma vez que “[...] se uma coisa aumenta ou diminui, estimula ou refreia a potência de agir de nosso corpo, a ideia dessa coisa aumenta ou diminui, estimula ou refreia a potência de pensar de nossa mente” (Spinoza, 2009, p. 106). Assim, “[...] quanto mais conhecemos a respeito dos processos que nos afetam, mais possibilidades temos de intervir, buscando preservar a força de nossa energia vital – *conatus*” (Tassoni; Teixeira; Buzioli, 2021, p. 255), sendo importante que o sujeito consiga reconhecer o que o afeta e as emoções decorrentes desse afeto.

## Método

A abordagem qualitativa foi escolhida com o intuito de realizar uma pesquisa que considere e enfatize os significados e os sentidos atribuídos pelos participantes. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 48), os pesquisadores “[...] tentam analisar os dados em toda a sua riqueza” estabelecendo “estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 51), ressaltando o quanto a significação dos participantes se torna central em todo o processo.

Além disso, com o mesmo intuito, o instrumento escolhido foi a entrevista, pois, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 33), “[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. Ou seja, é uma rica oportunidade de o entrevistador analisar e compreender os sentidos que os participantes atribuem às suas falas, considerando o contexto no qual está inserido.

Dentre os tipos de entrevistas existentes, para esta pesquisa, foi escolhida a entrevista recorrente, que tem uma estrutura que prevê mais de um encontro com cada participante. Nesse modelo, é possível uma construção “[...] do conhecimento sobre o tema de maneira partilhada e planejada” (Leite; Colombo, 2006, p. 128), uma vez que os sujeitos envolvidos têm a oportunidade de revisar, refletir e contribuir durante o processo de produção do material empírico.

A primeira entrevista parte de uma questão disparadora, mais ampla, para introduzir o assunto da conversa, e esse material é transcrito e organizado em algumas categorias provisórias. No segundo encontro, o participante recebe a transcrição categorizada e atua podendo complementar as informações, realizar adequações às ideias iniciais e, a partir disso, dispara-se um novo momento de entrevista. Esse procedimento, ler a transcrição categorizada da entrevista realizada, complementar e ajustar as informações, qual seja, repete-se até o momento em que o entrevistador e o entrevistado, em acordo, considerarem que o assunto foi amplamente explorado e não há mais o que acrescentar.

As participantes da pesquisa foram seis professoras atuantes em escolas bilíngues – português/inglês – de duas cidades do interior do estado de São Paulo, e foram realizadas, com cada uma delas, dois encontros para as entrevistas. A escolha das professoras se deu conforme os seguintes critérios: estar atuando na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo, no mínimo, três anos de docência em escola bilíngue – português/inglês. A pesquisa seguiu todos os procedimentos éticos: foi apresentada a todas as participantes, a anonimização dos dados foi garantida e as seis professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com a autonomia de encerrarem a participação se assim desejassem.

Em relação às escolas de cada participante, a organização em relação à língua materna e à língua adicional se apresenta de maneira distinta na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Até o *kinder one* – que corresponde a crianças com idade entre dois e quatro anos –, o ensino é 100% em inglês; a partir do *kinder two* –correspondente à pré-escola, em que a idade média das crianças é de cinco anos – até o 5º ano, passa a ser 50% português e 50% inglês. Nas escolas que oferecem o ensino com o currículo bilíngue de 50% português e 50% inglês, a organização é

a seguinte: português, história e geografia e aulas de especialistas – arte, música e educação física – são disciplinas oferecidas em português; enquanto matemática, ciência e *language*, em inglês. Apenas no 5º ano há uma mudança e matemática passa a ser em português e educação física e arte ministradas em inglês.

O quadro a seguir apresenta informações de cada professora participante das entrevistas em relação à turma em que atua, ao currículo ao qual se vincula, sua formação acadêmica e sobre o modelo organizacional da escola em relação à língua materna e à adicional.

**Quadro 1 – Informações sobre as professoras participantes e o contexto em que atuam**

Professora	Turma	Currículo de atuação	Formação	Modelo de escola bilíngue
Catarina <sup>1</sup>	Pré-escola (4 a 5 anos)	Inglês	Pedagogia e Publicidade	Educação Infantil – O professor conduz o uso do inglês/ português.
Betina	Pré-escola (4 a 5 anos) e 2º ano do Ensino Fundamental	Português	Pedagogia / Psicoeducação	Educação Infantil (exceto a pré-escola) – 100% em inglês Pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental – 50% em inglês, 50% em português.
Lívia	4º ano do Ensino Fundamental	Português	Pedagogia, História e Geografia	Anos iniciais do Ensino Fundamental – 50% em inglês, 50% em português.
Luana	1º ano do Ensino Fundamental	Inglês	Pedagogia e Fisioterapia	Ensino Fundamental – 50% em inglês, 50% em português.
Luísa	5º ano do Ensino Fundamental	Inglês	Letras e Pedagogia	Ensino Fundamental – 50% em inglês, 50% em português.
Maísa	Pré-escola	Inglês	Pedagogia	Educação Infantil (exceto a pré-escola) – 100% em inglês Pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental – 50% em inglês, 50% em português.

<sup>1</sup> Todos os nomes de professoras são fictícios, visando preservar as suas identidades.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Em relação ao procedimento de análise de dados, é fundamental ao pesquisador optar por uma proposta que possibilite a aproximação com o objetivo da pesquisa. Sendo assim, foi escolhida a análise com base nos núcleos de significação, conforme Aguiar e Ozella (2013), buscando compreender o contexto em que os participantes se encontram, assim como suas trajetórias.

Por meio de leituras sucessivas da transcrição do material empírico produzido, é fundamental atentar-se à fala dos participantes, relacionando-as a algum critério, pois “consideramos que a palavra com significado é a primeira unidade que se destaca”. (Aguiar; Ozella, 2013, p. 308). Dessa forma, os autores encaminham os procedimentos de análise iniciando com a seleção de pré-indicadores, passando aos indicadores, para chegar na elaboração dos núcleos de significação.

Os pré-indicadores são compostos pelas próprias falas dos entrevistados, considerando todo o contexto e o histórico ao qual pertencem, carregando os sentidos e as emoções de cada pessoa. Porém, não é possível que todas as falas sejam consideradas pré-indicadores; sendo assim, critérios são estabelecidos para essa escolha, e “um critério básico para filtrar estes pré-indicadores é verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 309). No caso do presente estudo, os critérios partiram de tudo o que se relacionava com o objetivo e o problema de pesquisa, como as práticas pedagógicas, os desafios, as estratégias em sala de aula, a compreensão do conceito de bilinguismo, o relacionamento com os alunos, os pais e a gestão e outras ideias que pudessem estar relacionadas ao objetivo da pesquisa.

Os pré-indicadores selecionados foram, então, agrupados em categorias de conteúdos em relação à similaridade ou pela contraposição. Esse passo no processo de análise se refere à construção dos indicadores, que já aponta para o início da constituição dos núcleos de significação, visto que “os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação, de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 310). Da mesma forma que ocorre com a construção dos indicadores, na formulação dos núcleos de significação é preciso estabelecer critérios de agrupamentos, visando o objetivo da pesquisa. Neste estudo, foram construídos três núcleos de significação: a constituição da

professora para a educação bilíngue; a constituição da educação bilíngue; a constituição do trabalho docente.

## Discussão

O núcleo de significação “A constituição da professora para educação bilíngue” envolveu diversas experiências vividas pelas participantes, tanto no âmbito escolar – como aluna e/ou professora – como no das experiências pessoais. Nesse núcleo, é possível identificar, a partir das falas das professoras e retomando o objetivo do estudo, alguns desafios recorrentes dessa constituição. Por exemplo, a formação inicial não é suficiente para preparar um professor para uma educação bilíngue, e isso fica evidente ao ressaltar que as professoras que trabalham com a língua adicional – inglês – precisaram investir em uma formação a mais, como em cursos de idiomas, com professores particulares de inglês, ou com intercâmbios internacionais. A professora Catarina relata ter se tornado fluente na língua a partir de um intercâmbio internacional:

*[...] a professora que eu fazia aula lá [no país do intercâmbio] explicava muito bem, eu precisava necessariamente utilizar o idioma para me comunicar, então eu lembrava das aulas para usar. Eu lembro também que tinha bastante avaliação, então eu tinha que estudar muito mais do que eu estudava aqui. Aí eu fui aprendendo um pouco também sozinha<sup>2</sup>.*

2 As transcrições das falas das participantes foram trazidas literalmente, sem o compromisso de correção ou ajuste ortográfico.

A imersão total no inglês é uma experiência relevante para a apropriação da língua, mas a figura de um(a) professor(a) é fundamental, mesmo em contextos não tão imersivos. A professora Luana conta como um professor de inglês a fez entender o funcionamento da língua e foi uma referência para ela quando se tornou professora também.

*Quando ele começou a explicar aquilo, tudo começou a fazer muito mais sentido para mim, então quando ele começou a explicar como era essa estrutura, porque que as coisas eram daquele jeito, clareou muito as minhas ideias e me fez querer aprender mais, me fez perceber que não, eu não sei inglês, mas eu posso aprender porque ele está me ensinando agora (Prof<sup>a</sup> Luana).*

Além disso, outras experiências afetaram a forma como cada professora foi significando o inglês: a docência em escola bilíngue,

como se percebem professoras e como concebem o processo educativo. As professoras, ao relatarem sobre suas experiências com a docência, trouxeram para a reflexão os desafios em relação aos recursos em inglês para usar com seus alunos:

*Acho que me falta mais assim, são esses recursos práticos, que não caíam sempre nas mesmas coisas. Então, uma capacitação de uma dinâmica diferente em inglês... porque, o que que eu acabo fazendo, eu sei de uma brincadeira no português, aí eu vou pegar essa brincadeira e vou traduzir, adaptando para o inglês para eu poder usar (Prof<sup>a</sup> Maísa).*

Nota-se que, às vezes, a formação mostra-se insuficiente para a prática pedagógica das participantes.

Já no núcleo “A constituição da educação bilíngue”, foram abordados, de acordo com as falas das professoras, suas concepções acerca da educação bilíngue, em relação à forma como elas conceituam o bilinguismo, suas experiências e relações com a gestão escolar, além de aspectos mais gerais da educação e da formação de professores para a educação bilíngue.

Em relação à compreensão sobre o sujeito bilíngue, as professoras têm entendimentos próximos, que evidenciam a comunicação e a interação:

*Eu acho que você ter um domínio da língua é você conseguir se comunicar, porque a língua é comunicação, eu me considero bilíngue, por conseguir me comunicar (Prof<sup>a</sup> Luísa).*

*[...] eu acho que ser bilíngue é você ser capaz de se comunicar em dois idiomas, sejam eles quais forem. Português okay, inglês okay [...], independente de pronúncia, independente de riqueza de vocabulário (Prof<sup>a</sup> Luana).*

Considerando a constituição e a compreensão que as professoras têm da educação bilíngue, a forma com que o contexto escolar vai sendo construído pode se tornar um grande desafio. Por exemplo, algumas professoras argumentaram que a escola em que trabalham não tem um contexto verdadeiramente bilíngue, já que a língua adicional só está presente na sala de aula e nos momentos das aulas em inglês.

*Eu acho que na escola fica tudo muito restrito, porque teria que ser todo o ambiente bilíngue; então, todos os funcionários falarem outra*

*língua, não é só colocar a placa em inglês e eles falarem inglês na aula de inglês. Porque só quem fala inglês com eles é a professora de inglês e durante a aula; então, eles vão falar somente nesses horários, eles não têm a percepção de que eles podem falar inglês, eles poderiam falar inglês em qualquer ambiente dentro da escola* (Prof<sup>a</sup> Luísa).

É possível perceber que um dos principais desafios identificados nesse núcleo está relacionado à organização escolar e à forma com que o ensino bilíngue se constitui nas escolas. As críticas concernem aos aspectos culturais de ensino, que não são levados em consideração, e à língua adicional, que é introduzida nas escolas sem a contextualização necessária para que o aluno desenvolva as habilidades esperadas no conteúdo e na língua. A fala da professora Luísa ilustra esse aspecto:

*[...] então, se vai querer fazer essa aproximação do currículo nacional com o internacional, a gente precisa de mudanças no nosso currículo, uma mudança estrutural básica, como prática de ensino.*

É preciso considerar que um desafio para as professoras, conforme já mencionado, é que esses conteúdos sejam ensinados de forma a considerar o seu contexto cultural. Megale (2014, p. 4) ressalta que é imprescindível ao profissional que trabalha em escola bilíngue a “compreensão da organização de currículos e de planejamentos que envolvem o ensino por meio de duas ou mais línguas e têm a interculturalidade como eixo central”. A relação entre língua e cultura precisa ser preservada e respeitada, para que as especificidades próprias dos conhecimentos que circulam e que compõem cada disciplina sejam consideradas no processo de ensino.

Além disso, há, também, a questão da relação com a gestão escolar, que muitas vezes é marcada por cobranças e falta de clareza nas informações, especialmente relacionadas à formação de professores.

*Então, eu sinto assim, que tem essa cobrança por parte da escola; assim, que vocês precisam falar inglês, vocês precisam saber inglês. Mas nem sempre a gente tem esse suporte, né? Então assim, ‘ó, nós vamos oferecer esse curso para vocês e aí vocês vão poder estudar’* (Prof<sup>a</sup> Betina).

Para uma educação bilingue, é importante reconhecer a necessidade de condições formativas constantes para que se construa, de maneira coletiva, um ambiente culturalmente bilingue.

O núcleo “A constituição do trabalho pedagógico” envolve as falas das professoras em relação às suas práticas pedagógicas. Dessa forma, foi possível identificar algumas estratégias que elas utilizam com seus alunos, os processos de aprendizagem que ocorrem em sala de aula, o relacionamento que elas têm com as famílias, além de tratar de alguns pontos específicos sobre alfabetização.

Na análise desse núcleo, fica muito evidente que o maior desafio das professoras, em relação à constituição do trabalho docente, está relacionado com a organização escolar. Isso ocorre uma vez que se percebe que, no caso das escolas em que as professoras participantes atuam, o ensino é organizado de maneira cindida; essa cisão torna-se um dos pontos centrais dos desafios que as professoras enfrentam nesse contexto escolar, trazendo inúmeras consequências para o trabalho pedagógico.

*E essa é minha grande questão. No ano retrasado, que eu estava também no 2º ano, a gente recebeu crianças, por exemplo, da escola – menciona o nome de uma outra escola –, que não tem nem inglês na grade curricular, eles não sabiam nem o nome das cores... e aí, aqui, o livro de matemática é em inglês, o livro de ciências em inglês, tem o livro de language. Como que essa criança vai estudar? ‘Ah, mas tem a aula de apoio’, mas é o suficiente? Não é interessante a gente manter ela em um outro programa? Fazer um em inglês à parte? Então, essa é minha grande luta. Eu acho que o inglês não se aplica para todos... o currículo bilíngue não se aplica para todas as faixas etárias, em todo momento (Profª Maísa).*

Em decorrência dessa organização curricular, percebe-se nas falas das participantes, como no caso da professora Maísa, uma forte preocupação com o ensino dos conteúdos e, como Megale (2020, p. 18) enfatiza, “se há algo em que especialistas na área concordam é que, independentemente do programa ou da metodologia adotados, deve existir um duplo foco de instrução: na língua e no conteúdo”.

Ou seja, para as professoras é um desafio manter a articulação do trabalho pedagógico com dois focos de aprendizagem: as línguas de instrução – português e inglês – e os conteúdos curriculares. O problema, muitas vezes, é que fica perceptível, nas falas das participantes, que, com o receio de que as crianças fiquem com defasagem no aprendizado esperado para as suas séries, em alguns

momentos elas optam por priorizar os conteúdos em detrimento da língua:

*Se ela está entendendo o inglês, mas o conteúdo não está fazendo sentido para ela, que vantagem faz? Para mim, a meu ver, essa é a minha opinião, eu não acho vantajoso. Porque eu acho que o inglês, ela pode aprender em qualquer outro lugar depois, mas o conteúdo é ali, naquele momento, naquela fase, naquele ano, para aquela faixa etária (Prof<sup>a</sup> Maísa).*

É válido ressaltar que essa preocupação não se limita às professoras que atuam com a língua adicional, mas envolve as que ensinam na língua materna, uma vez que demonstram receio de que seus alunos não consigam desenvolver competências de leitura e escrita, juntamente com o aprendizado dos conteúdos.

As professoras lidam com esses desafios, decorrentes do contexto escolar em que estão inseridas, que, por sua vez, são consequências da própria organização da escola. Por isso, é importante que essas professoras consigam identificar o que Megale (2020, p. 19) chama de “linguagem compatível com o conteúdo”, que se refere à “identificação dos elementos linguísticos necessários para o trabalho com o conteúdo que será abordado” (Megale, 2020, p. 19), independente de se tratar do inglês ou do português. A relação das práticas de linguagem com os conteúdos é fundamental para se manter o propósito da educação bilíngue.

Aprender conceitos específicos das disciplinas escolares e desenvolver habilidades relacionadas à língua são umas das características de uma escola bilíngue. Por conta disso, uma escola de ensino bilíngue é diferente de uma escola que oferece o ensino do inglês como segunda língua, que são os casos das escolas de idiomas. Na primeira, o inglês é ensinado em conjunto com outras disciplinas, como matemática e ciências, por exemplo, proporcionando uma aprendizagem contextualizada. Já na segunda, o foco é a proficiência do inglês, as aulas são dedicadas ao desempenho na língua, com atividades específicas, como gramática e prática de conversação.

Outro ponto importante, que surge na fala das professoras e que se apresenta como um desafio decorrente da organização escolar, é em relação à forma com que cada professora se sente em seu ambiente de trabalho. É perceptível que as participantes identificam diferenças, por parte da comunidade escolar, em rela-

ção à valorização das professoras que ensinam em inglês e as que ensinam em português. As professoras que atuam com o currículo na língua materna, por diversas vezes, durante as entrevistas, demonstraram certo desconforto em situações cotidianas, por não serem fluentes no inglês, como relata Betina:

*Uma outra coisa assim que eu percebo, não só em mim, mas nas meninas que trabalham comigo, principalmente as estagiárias auxiliares, até mesmo a gente que não tem o inglês, eu percebo uma cobrança da escola, do tipo assim 'galera, vamos lá, vocês precisam saber inglês', mas, no meu caso, eu sinto que eu preciso me preparar muito mais em outras coisas, para a questão da própria alfabetização e letramento, por exemplo, que é o que eu realmente gosto e que tem muito mais sentido para mim do que cursar inglês nesse momento.*

Além disso, elas comentam que sentem essa diferença por parte das famílias de seus alunos, já que, na maioria dos casos, eles demonstram se preocupar, exclusivamente, com a aprendizagem da língua adicional. As professoras significam essas atitudes como negligência com a língua materna. Sobre essa relação com as famílias dos alunos, Luísa opina:

*[...] mas assim, acaba responsabilizando a escola. [...] São poucos alunos que têm essa certa dificuldade, mas eu acho que eles pensam que a escola que tem que dar conta, vêm de uma outra mentalidade, de um outro... não sei, talvez de uma mentalidade mais tradicional, de que é mesmo a responsabilidade da escola [...], a expectativa da família é um grande desafio, que é muito difícil, porque entende-se que, no ensino bilíngue, a criança vai sair falando outra língua em um ano.*

Outra consequência da cisão na organização escolar aparece na própria relação dos alunos com o aprendizado. Alunos da educação infantil, em que a imersão no inglês é de 100%, têm uma relação não só com a língua, como com todas as propostas de aula, diferente dos alunos que passam a ter aulas com a divisão de 50% em português e 50% em inglês, pois, quando a organização se constitui dessa forma, as crianças também começam a fazer essa divisão; por exemplo, procurando a professora – ou auxiliar de classe – que fala em português, para se expressarem em relação às dúvidas e serem melhor compreendidos. Ou seja, quando a organização se divide, as crianças atuam seguindo esse funcionamento cindido.

Outro desafio identificado pelas professoras que atuam na educação bilíngue, e que é consequência da forma como a escola está configurada, é em relação ao tempo destinado à aula de cada uma delas. Como no ensino fundamental os conteúdos se dividem em 50% para cada língua de instrução, as professoras se queixam de que sentem, de fato, que elas têm metade do tempo para ensinar aos seus alunos o conteúdo esperado para cada série. As professoras que trabalham com a alfabetização, por exemplo, mencionam que esse tempo faz falta para realizarem seu trabalho e, como consequência, sentem que as crianças, muitas vezes, demoram para serem alfabetizadas.

*[...] eu acho que essa questão do tempo é gritante como um desafio para mim, faz muita diferença do tanto que as crianças têm de acesso àquilo, fica dividido mesmo, tempo, atenção e tudo, também tem vantagens nisso, óbvio (Prof<sup>a</sup> Betina).*

Diante de todos os desafios já mencionados, o que fica muito evidente é a forma com que essas escolas bilíngues se organizam, especificamente no ensino fundamental – 50% português e 50% inglês. Essa cisão gera uma série de outras cisões:

- do tempo de trabalho destinado às duas línguas;
- entre as professoras falantes de inglês e as que não são falantes, afetando essas últimas com sentimentos de insegurança e de vergonha de falar errado, causando grande inibição;
- do processo de alfabetização, envolvendo as diferentes concepções que o embasam;
- de uma linha que define as situações em que o português ou o inglês serão usados.

Além dessas cisões, há, ainda, o desafio relacionado à cobrança da família para que as crianças sejam fluentes no inglês, reforçando a ideia de que priorizam que a criança aprenda o inglês em detrimento dos conteúdos.

Todos esses desafios que as professoras enfrentam no cotidiano podem gerar os mais diversos sentimentos para os enfrentamentos necessários, afetando-as de maneiras diferentes e tendo impacto em suas formas de pensar e agir. Para Spinoza (2009), ter consciência do que afeta o corpo é o ponto de partida para as possibilidades de pensar formas de ação. As professoras participantes da pesquisa, ao falarem sobre os desafios que enfrentam e as suas percepções

sobre seus afetos, demonstraram a maneira com que as mais diversas situações podem provocar diferentes ações em suas práticas.

Tassoni, Teixeira e Buzioli (2021, p. 243) trazem contribuições, esclarecendo que “entendemos que as interações estabelecidas entre as pessoas provocam afecções que podem se constituir como alavancadoras ou redutoras de nossa potência de agir”. A maneira com que uma pessoa foi afetada irá desencadear diferentes sentimentos, que podem levar a um aumento ou a uma diminuição da força de ação. De acordo com Spinoza (2009), quando os sentimentos são da natureza da alegria, há um aumento na potência de ação; por outro lado, quando são sentimentos tristes, alteram a intensidade da potência para a ação – *conatus*. Por exemplo, as professoras que atuam com a língua materna mencionam que se sentem cobradas e pressionadas para que se tornem fluentes em inglês, o que pode gerar um sentimento de frustração e, conseqüentemente, levar a uma diminuição da potência de ação, que pode ser representada pela resistência em aprender inglês, ou pela ação em outra direção – escolher fazer outra coisa.

A forma de organização escolar em torno do currículo bilíngüe apresenta um impacto significativo na constituição do trabalho pedagógico de cada professora. Isso fica evidente ao perceber, a partir de suas falas, a tensão existente entre conteúdo e língua. O desafio coloca em relação dois focos: o ensino das línguas de instrução – português e inglês – e dos conteúdos curriculares.

Outros desafios ainda se impõem, como os referentes ao relacionamento com as famílias, marcado por expectativas e cobranças de que as aprendizagens do inglês e do português sigam juntas; ou de certa negligência com a língua materna e uma supervalorização do aprendizado do inglês, gerando tensões no próprio trabalho pedagógico, fazendo com que algumas professoras se sintam menos valorizadas do que outras, a depender do momento.

Essa forma cindida de uma escola bilíngüe se organizar pode acarretar como desafio, além de todos os que já foram mencionados, uma equivocada compreensão do que é educação bilíngüe, uma vez que os sujeitos vão construindo essa ideia a partir do momento em que estão inseridos nesse contexto. A educação bilíngüe consiste em uma escola com um currículo que oferece o ensino dos conteúdos em duas línguas de instrução, a materna e uma adicional. O que pode acontecer, através da organização escolar, e pautando-se nas falas das professoras participantes da pesquisa, é que os sujei-

tos inseridos nesse contexto, por consequência da organização da escola, não se sintam em um ambiente verdadeiramente bilíngue, uma vez que o uso da língua é cindido nos diferentes espaços, já que nem todos falam a língua adicional. Além disso, nessa configuração, parece que o uso do inglês se limita ao contexto da sala de aula; os momentos fora da aula, como o recreio, por exemplo, a língua de uso é o português.

## Considerações finais

No Brasil, a educação bilíngue que vem se intensificando nos últimos anos está pautada na língua de prestígio, o inglês, o que justifica o crescimento desses modelos de escola atualmente, uma vez que se busca, cada vez mais cedo, uma educação que prepare os alunos para todas as demandas contemporâneas.

Considerando as professoras que estão inseridas nesse modelo escolar e, mais especificamente, considerando seu trabalho docente, é perceptível que os desafios se concentram na forma com que os currículos escolares se constituem e se organizam, o que gera cisões entre os contextos de uso das duas línguas, cisão dos tempos e espaços de trabalho, e cisão nas relações interpessoais.

A pesquisa demonstrou que os desafios que existem no contexto das experiências vividas pelas professoras participantes em escolas bilíngues são consequência de uma forma de organização cindida, que distancia as duas línguas – português e inglês. Essa organização hierarquizada, em termos de valorização, as docentes falantes de inglês e as não falantes, afetando as professoras em suas relações com as famílias, com a gestão, com as crianças e entre elas mesmas. Sentimentos de inferioridade, de vergonha e de incapacidade emergem nas professoras do currículo em português e sentimentos derivados de uma posição de maior prestígio emergem nas professoras do currículo em inglês. Nas diferentes formas em que as professoras são afetadas, a potência para agir frente aos desafios que surgem é aumentada ou enfraquecida, a depender da natureza dos sentimentos que emergem diante dos sentidos atribuídos por elas em cada situação vivida.

Foi possível perceber que não há estratégias para o enfrentamento dos desafios, mas a oportunidade de as professoras falarem sobre eles pôde contribuir para que cada uma se conscientize de

suas condições de trabalho, levando essas discussões, inclusive, para o interior das escolas que atuam.

A pesquisa não aponta soluções para os desafios identificados, mas apresenta caminhos de reflexão e conscientização para que esses problemas sejam discutidos dentro e fora dessas escolas, buscando por melhores condições de trabalho, principalmente ao se considerar o significativo aumento desses ambientes escolares nos últimos anos. Sendo assim, é importante ressaltar que falar sobre a educação bilíngue com professoras desse modelo educacional possibilita a tomada de consciência, visando à construção e à compreensão de uma verdadeira educação bilíngue.

## Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 94, n. 236, p. 299-322, abr. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-66812013000100015>. Acesso em: 2 ago. 2021.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; COLOMBO, Fabiana Aurora. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (org.). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola, 2006. p. 117-136.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MEGALE, Antonieta Heyden. A formação de professores para a educação infantil bilíngue: bilinguismo e formação docente. *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, v. 1, n. 15, p. 12-15, 1 abr. 2014.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilíngue, eu? Representações de sujeitos bilíngues falantes de português e inglês. *Revista X*, Curitiba, v. 2, p. 243-263, 2012. <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/28181/20384>. Acesso em: 13 ago. 2021.

MEGALE, Antonieta Heyden; LIBERALI, Fernanda Coelho. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. *Raído*, Dourados, MS, v. 10, n. 23, p. 9-24, 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/6021>. Acesso em: 13 ago. 2021.

MEGALE, Antonieta Heyden. Saberes necessários para a docência em escolas bilíngues no Brasil. In: MEGALE, Antonieta Heyden. *Desafios e*

*práticas na educação bilíngue*. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 13-26.

REY, Fernando Luis González. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson, 2003.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PETRONI, Ana Paula; ANDRADA, Paula Costa de. A afetividade como traço da constituição docente identitária: o olhar da psicologia. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 527-537, 2013. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822013000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822013000300007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 14 ago. 2021.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética Tradução Tomaz Tadeu*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; TEIXEIRA, Kalyne Jeuken; BUZIOLI, Josiane Regina de Souza. As relações em sala de aula: as aprendizagens, as escolhas e os afetos. In: MARAFON, Giovanna; TORTELLA, Jussara; ROCHA, Maria Silvia (org.). *Escola e desenvolvimento humano: contribuições da psicologia da educação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 241-262.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Pensamento e palavra. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 395-486.

---

Submetido em: 23/03/2022  
Aprovado em: 25/02/2024