

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
LINHA DE PESQUISA: LINGUÍSTICA APLICADA

VANESSA ZANIOL

**“ACHO QUE DESSA FORMA A GENTE CONSEGUE FAZER”: A FORMAÇÃO
COLABORATIVA DE PROFESSORES EM UM PROGRAMA BILÍNGUE NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Porto Alegre

2023

VANESSA ZANIOL

**“ACHO QUE DESSA FORMA A GENTE CONSEGUE FAZER”:
A FORMAÇÃO COLABORATIVA DE PROFESSORES EM UM PROGRAMA BILÍNGUE NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada
apresentada como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em
Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Anamaria Welp

Porto Alegre

2023

CIP - Catalogação na Publicação

Zaniol, Vanessa

Acho que dessa forma a gente consegue fazer": a formação colaborativa de professores em um programa bilíngue no Ensino Fundamental / Vanessa Zaniol. -- 2023.

150 f.

Orientador: Anamaria Kurtz de Souza Welp.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Educação Bilíngue. 2. Formação continuada. 3. Bilinguismo. 4. Pesquisa Colaborativa. 5. Docência Compartilhada. I. Kurtz de Souza Welp, Anamaria, orient. II. Título.

VANESSA ZANIOL

“ACHO QUE DESSA FORMA A GENTE CONSEGUE FAZER”: A FORMAÇÃO COLABORATIVA DE PROFESSORES EM UM PROGRAMA BILÍNGUE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, Julho de 2023.

Resultado: Aprovada com conceito A.

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Profa. Dra. Anamaria Kurtz de Souza Welp
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Simone Sarmiento
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Michele Salles El Kadri
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

AGRADECIMENTOS

Não sei exatamente por onde iniciar os meus agradecimentos. Durante toda a minha escrita, fui inundada por ondas de amor, carinho e compreensão de todas as pessoas que passam e passaram pelo meu caminho. Enquanto as ondas do desespero da escrita da dissertação me afogavam, todas essas pessoas que citarei aqui me davam a mão para eu dar uma pequena respirada no mundo lá fora.

Olhando para esse processo doloroso, sofrido, e, ao mesmo tempo, maravilhoso, não poderia deixar aqui de iniciar o meu agradecimento, e as minhas desculpas públicas para minha amada orientadora, Anamaria Welp. Foi ela que segurou muitas pontas e me acolheu no meio de tantos “afogamentos”. Sem ela, esse documento nem teria saído do papel, ou, no caso, do áudio do *Whatsapp*. Ana, obrigada por todos os ensinamentos e todos os colos. Não existe uma mãe acadêmica melhor que tu!

Aos meus familiares, a minha gratidão é maior que o mundo. Se não fosse a minha mãe repetir tantas vezes o seu orgulho que sente por mim, não sei o que seria de mim. Se não fosse o meu pai puxar a minha orelha para estudar e seguir os seus ensinamentos, não sei o que seria de mim. Se não fosse a minha irmã Adriana ser a minha confidente da língua inglesa e minha primeira *teacher*, minha protetora e escudo, não sei o que seria de mim. Se não fosse a minha irmã Elisângela, minha guardiã, um modelo que eu sempre quis imitar, não sei o que seria de mim. Eu sou um pouco de cada um de vocês.

Se é que ainda pode ter melhores amigos aos 30 anos, dedico esse agradecimento à Nickole e ao Paulo. Vocês são a minha segunda família aqui em Porto Alegre. Nickole, a minha *kindred spirit*, quem me entende acima de tudo, me acolhe e sofre todas as dores junto comigo, e que fica feliz a cada uma das minhas vitórias, minha eterna roomie e BFF. Paulo, meu confidente e irmão de alma, que faz parte de toda a minha trajetória como adulta funcional, que sempre esteve do meu lado e segurou tantas pontas. Bruninho, amor da Nick, mas que participou de toda essa trajetória, comemorando todas as conquistas, e sofrendo com as derrotas da vida. O meu muito obrigada.

Para as minhas colegas de trabalho, tanto as que participaram diretamente dessa pesquisa (vou manter os anonimatos), quanto as que participaram indiretamente, o meu eterno agradecimento. Cresci e cresço muito observando vocês.

Sou grata à equipe de coordenação maravilhosa e acolhedora, à direção atenciosa e preocupada, e a todo o quadro de professoras que se envolveu de alguma forma nessa pesquisa. A professora que eu sou hoje, tem muito de todas vocês.

Agradeço a escola que me proporcionou a realização deste trabalho. Obrigada por me possibilitarem refletir sobre a minha formação, e obrigada por me incentivarem a crescer e por me deixarem voar sempre que preciso.

Deixei por último o meu amor da vida toda, Germano, porque nem sei por onde começar o meu agradecimento. Obrigada pela paciência, pelo carinho, pelo amor incondicional, mesmo que nos meus piores momentos. Obrigada por me alimentar, por cuidar de mim, por se preocupar, por me lembrar constantemente que tudo valeria a pena no final. Obrigada por sempre me fazer entender e enxergar a minha melhor versão. Obrigada por acreditar em mim, quando tantas e tantas vezes eu descreditei. Obrigada por tantas demonstrações de afeto que tu não cansas de mostrar. Se eu pudesse, acrescentaria teu nome no título dessa dissertação, porque sem ti, eu estaria desmaiada na frente do computador esquecendo da vida lá fora. Obrigada. Te amo.

*quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as
razões de ser,
de por que estou sendo assim,
mais me torno capaz de mudar, de promover-me,
no caso, do estado de curiosidade ingênua
para o de curiosidade epistemológica*

PAULO FREIRE

RESUMO: Nas palavras de Ofelia García no livro “*Bilingual Education in the 21st Century*”, a única maneira de educar crianças no século XXI é através da educação bilíngue. No Brasil, há um movimento crescente de escolas que estão adotando esse formato de ensino. Com este movimento, surgem alguns questionamentos quanto aos ajustes realizados pelas escolas para que haja uma transição para esse formato de educação, e nesta pesquisa pretendo responder alguns destes questionamentos. O objetivo desta pesquisa é 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. A fundamentação teórica aborda conceitos como educação bilíngue, bilinguismo dinâmico, CLIL, docência compartilhada, elaboração de materiais didáticos e formação de professores. A abordagem metodológica proposta é de caráter colaborativo, com alinhamento à pesquisa etnográfica em contextos escolares. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas realizadas por meio digital, reuniões de planejamento e reflexão sobre as práticas, através da observação participante. Os resultados evidenciaram a importância da formação continuada para a promoção de práticas pedagógicas críticas e colaborativas, assim como a relevância da reflexão coletiva sobre tais práticas. Por fim, as implicações e contribuições para a área incluem a reflexão sobre a utilização de materiais didáticos adequados ao contexto de educação bilíngue, que possam ser consultados pelos docentes, além de contribuir para a sua formação docente em contexto de educação bilíngue.

Palavras-chave: Educação Bilíngue. Formação continuada. Bilinguismo. Pesquisa Colaborativa. Docência Compartilhada.

ABSTRACT: In the book "Bilingual Education in the 21st Century," Ofelia García mentions that the only way to educate children in the 21st century is through bilingual education. In Brazil, there is a growing movement of schools adopting this form of education. This movement raises some questions about the adjustments schools are making as they transition to this form of educational. In this study, I try to answer some of these questions. The objective is to understand how planning, construction, and implementation of activities and didactic materials for English teachers are carried out in a private school in Porto Alegre that adopts bilingual education. The theoretical framework addresses concepts such as bilingual education, dynamic bilingualism, CLIL, co-teaching, didactic material development, and teacher education. The methodological approach is qualitative and collaborative and is oriented towards ethnographic research in school contexts. The research was conducted through interviews, meetings, and reflection on practices through participant observation. The findings highlight the importance of in-service teacher education to promote critical and collaborative pedagogical practices, as well as the relevance of collective reflection on such practices. Finally, implications and contributions to the field include a reflection on the use of didactic materials appropriate for the bilingual education context that can be consulted by teachers, as a contribution to teacher education in a bilingual education context.

Keywords: Bilingual Education. Continuing Education. Bilingualism. Translanguaging. Collaborative Research. Co-teaching.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES.....	46
QUADRO 2 - ETAPAS DE PESQUISA, PERGUNTAS ESPECÍFICAS E	49
QUADRO 3 – REFLEXÕES CONJUNTAS E BILINGUISMO DINÂMICO.....	70

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – BILINGUISMO SUBTRATIVO	29
FIGURA 2 – BILINGUISMO ADITIVO	30
FIGURA 3 - BILINGUISMO DINÂMICO	30
FIGURA 4 – CLASSIFICAÇÃO DOS DADOS EM CORES	67
FIGURA 5 – ADAPTAÇÃO – BILINGUISMO DINÂMICO.....	69
FIGURA 6 - PARTS OF THE EYE	88
FIGURA 7 – STICKY NOTE.....	95
FIGURA 8 – ANÁLISE – REUNIÃO DE REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA	100

LISTA DE EXCERTOS

EXCERTO 1	70
EXCERTO 2	74
EXCERTO 3	77
EXCERTO 4	83
EXCERTO 5	87
EXCERTO 6	93
EXCERTO 7	96
EXCERTO 8	101
EXCERTO 9	105
EXCERTO 10	108
EXCERTO 11	112
EXCERTO 12	117
EXCERTO 13	120
EXCERTO 14	123
EXCERTO 15	129
EXCERTO 16	132

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	MOTIVAÇÃO.....	16
2	DESENHO DA DISSERTAÇÃO	18
3	PERGUNTAS DE PESQUISA	19
4	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	21
4.1	EDUCAÇÃO BILÍNGUE.....	21
4.2	EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL	22
4.3	CONCEPÇÕES DE LÍNGUA – HETEROGLOSSIA, REPERTÓRIO LINGUÍSTICO E TRANSLINGUAGEM	26
4.4	BILINGUISMO DINÂMICO.....	29
4.5	PEDAGOGIAS TRANSLÍNGUES.....	31
4.6	CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL).....	33
4.7	DOCÊNCIA COMPARTILHADA – O TANGO	34
4.8	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS.....	38
4.9	FORMAÇÃO DE PROFESSORES – REFLEXÃO-NA-AÇÃO.....	39
5	CONTEXTO DE PESQUISA.....	43
5.1	CENÁRIO DE PESQUISA	43
5.2	CONTEXTUALIZANDO O 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	46
6	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
6.1	CARACTERIZANDO A PESQUISA	50
6.1.1	Pesquisa qualitativa de caráter colaborativo	51
6.1.2	Etnografia Escolar	52
6.1.3	Entrevista estruturada.....	53
6.1.4	Notas de campo.....	54
6.1.5	Geração de dados e procedimentos de análise	54
6.1.6	Questões éticas, riscos e benefícios.....	56
7	PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS.....	57
7.1	FASE 1 - CONTEXTUALIZAÇÃO	58
7.1.1	Contextualização - Entrevista com as participantes	58
7.1.2	ANÁLISE – Fase 1 – entrevistas com as professoras participantes da pesquisa	59
7.2	FASE 2 – CONTEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE	65

7.2.1	Codificação e categorização - Padrões de Interação – Momentos de Reflexão Conjunta, Alinhamentos e Tomadas de Decisão.....	66
7.3	FASE 4 – REUNIÃO DE REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS – CONTEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE.....	98
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
	REFERÊNCIAS.....	137
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSOR.....	141
	APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS	145
	APÊNDICE C - TEXTO QUE ORIENTARÁ O CONVITE DE RECRUTAMENTO DOS PROFESSORES	147
	APÊNDICE D - TERMO DE USO DE IMAGENS.....	149
	APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA A ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA	150

1 INTRODUÇÃO

Você sabe como um musicista compõe suas canções? Existem várias possibilidades para responder a essa pergunta. Alguns profissionais podem, primeiramente, definir a melodia, depois os acordes e, por fim, os instrumentos que irão compor a música. Outros podem imaginar a ordem inversa, começando pelos instrumentos, posteriormente pela letra e, por fim, a melodia. Também pode haver um processo simultâneo, com todas as etapas acontecendo ao mesmo tempo.

Não sou musicista e tampouco tenho experiência com composição de músicas, mas esse processo de criação pode chamar a atenção, dependendo da metodologia a ser empregada, como foi o caso observado na composição do último álbum da banda *The Beatles*. Em 2021, foi lançada a série documental "*The Beatles: Get Back*", produzida e dirigida por Peter Robert Jackson e lançada pela *Walt Disney Studios*. A série acompanha o processo de criação do décimo terceiro (e último) álbum de estúdio lançado pela banda *The Beatles*, o álbum *Let It Be* (que durante o processo levava o título provisório de *Get Back*). Nos episódios dessa série documental, acompanhamos não apenas a relação entre os integrantes da banda, como também o longo processo de criação e desenvolvimento desse álbum. Para compor o álbum, os membros da banda seguiam uma espécie de ritual que passava por uma série de etapas, como o *brainstorm*, a testagem, a discussão, a pausa e a observação e reflexão sobre o que estava sendo produzido. É importante mencionar que a versão final da música nem sempre era aprovada por todos os integrantes, levando a discussões importantes sobre o papel de cada integrante neste processo. Apesar desse "ritual" acontecer de diversas formas, às vezes definindo a letra inicialmente, outras vezes definindo a melodia, essas etapas costumavam se repetir.

O processo de planejamento coletivo de material didático pode seguir um processo semelhante. Também é necessário seguir uma espécie de "ritual" para chegarmos a produtos finais. As discussões, os momentos de reflexão, de tomada de decisões e testagem também podem fazer parte da rotina de um educador. A construção de um material didático em conjunto com outros colegas professores pode se assemelhar à elaboração de um álbum ou de composições musicais, principalmente se esse processo for realizado por muitas mãos. Desse modo, o objetivo desta pesquisa é descrever e analisar as etapas desse processo de planejamento, que inicia pela reunião para definição das práticas, passando pela

elaboração de materiais, a aplicação do que foi planejado, até chegar à reflexão sobre as práticas no contexto de educação bilíngue no ensino fundamental em uma escola privada de Porto Alegre.

Além disso, ao observar que o campo de conhecimento que contempla os processos que envolvem essa prática no ensino bilíngue em contexto brasileiro carece de investigações com maior enfoque em suas particularidades, pretendo dialogar com produções teóricas que exploram a formação de professores para a educação bilíngue através do planejamento, do desenvolvimento e da aplicação de material didático, fazendo um paralelo com meu atual contexto de trabalho nessa área. Busco propor reflexões acerca das lacunas observadas ao longo do percurso de pesquisa e diálogo com os autores que exploram esses temas.

1.1 MOTIVAÇÃO

Minha trajetória com a língua inglesa teve início em minha pré-adolescência, quando percebi as possibilidades que essa língua poderia oferecer. Em alguns momentos, essa língua me levou a espaços de imaginação que me conectavam aos artistas que eu tanto idolatrava. Em outros momentos, ela me possibilitou compartilhar confidências e particularidades com minhas irmãs, uma vez que utilizávamos essa língua para interagirmos.

Minha jornada com a língua inglesa me motivou a seguir a carreira acadêmica na área de Letras - Português e Inglês, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Com a intenção de me tornar uma professora e pesquisadora, optei por cursar a graduação nessa área. Em 2016, retornei à universidade para lecionar cursos no programa do governo federal, Idiomas Sem Fronteiras¹. Esse programa oferecia cursos de língua inglesa à comunidade acadêmica, com ênfase em tópicos como comunicação intercultural, interações cotidianas em inglês e escrita acadêmica em inglês.

Em 2019, iniciei minha carreira como professora no contexto de educação bilíngue. Como não havia me aprofundado nos estudos sobre esse contexto durante minha graduação, dediquei-me a estudar a educação bilíngue participando de eventos e cursos que ofereciam espaço para discussão sobre o assunto. Durante essa

¹ Programa desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de incentivar o aprendizado de línguas nas universidades brasileiras.

jornada, tive contato com pesquisas promovidas por autoras como Ofélia Garcia, que promove uma visão inclusiva e abrangente sobre esse tipo de educação. Uma de suas afirmações, a qual indica que a única educação possível para os jovens do século XXI é a educação bilíngue (García, 2009), passou a fazer parte de meu repertório pedagógico permanente.

No Brasil, temos uma situação particular, já que a educação bilíngue ainda não é de amplo acesso à população, uma vez que, predominantemente, as escolas bilíngues no nosso país são privadas. Com este trabalho, espero investigar essa forma de educação e buscar perceber que ela pode ser acessível a diferentes contextos. Conforme citado por Eduardo Galeano em seu livro "Las palabras andantes" (1994), Fernando Birri afirmou que as utopias servem para nos impulsionar:

Ela está no horizonte", diz Fernando Birri. "Eu dou dois passos em sua direção, e ela se afasta dois passos. Eu caminho dez passos e o horizonte se afasta dez passos mais adiante. Por mais que eu caminhe, nunca a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar².
(GALEANO, 1993, p. 314)

A utopia de que todos os cidadãos do século XXI possam ter acesso à educação bilíngue de qualidade está longe de ser alcançada no Brasil, mas é preciso caminhar em direção a ela.

² No original: "Ella está en el horizonte —dice Fernando Birri—. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar." (Galeano, 1993, p. 314).

2 DESENHO DA DISSERTAÇÃO

O objetivo deste estudo é analisar e descrever os processos envolvidos desde o planejamento até a aplicação do material e reflexão sobre a aplicação no contexto de educação bilíngue, levando em consideração momentos de reunião, observação das práticas em sala de aula e reflexão conjunta sobre as práticas. Para tanto, a pesquisa foi organizada em etapas. Primeiramente, foi apresentada a fundamentação teórica que embasa as práticas e análises realizadas. Em seguida, foi realizada a contextualização da pesquisa, apresentando o colégio analisado e as especificidades do nível de ensino.

Posteriormente, foram definidos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, incluindo entrevistas e observação participante. A análise dos dados será apresentada após a fundamentação teórica e permitirá responder às perguntas norteadoras e aos objetivos da pesquisa.

Por fim, a conclusão deste estudo sintetizará os resultados obtidos e discutirá suas implicações, além de apontar possíveis caminhos para futuras pesquisas nesta área. É importante destacar que a organização da dissertação foi estruturada de forma a seguir um roteiro lógico, facilitando a compreensão dos resultados obtidos e a discussão de suas implicações.

3 PERGUNTAS DE PESQUISA

A partir das considerações realizadas até este ponto, é essencial refletir sobre a implementação do ensino bilíngue em escolas e a maneira como a formação continuada de professores pode auxiliar nesse processo. A presente proposta de pesquisa tem como objetivo analisar e descrever o processo colaborativo entre a pesquisadora e duas professoras de inglês no planejamento, construção e implementação de práticas educacionais para o 3º ano do ensino fundamental em uma escola da rede privada de Porto Alegre, RS. Essa pesquisa tem como pergunta norteadora:

Como se dá o processo colaborativo entre a pesquisadora e duas professoras de inglês num contexto de educação bilíngue, no 3º ano do ensino fundamental, em uma escola da rede privada de Porto Alegre, RS, durante o planejamento, a construção e a implementação do material didático a ser utilizado nas aulas?

Tal pergunta pretendeu ser respondida a partir de quatro etapas do estudo, as quais geraram cada uma pergunta de pesquisa, a saber:

Etapa 1: Traçando o perfil das participantes.

Pergunta: Quais as concepções de educação bilíngue, língua e de aprendizado de línguas das professoras de inglês participantes na pesquisa?

Etapa 2: Planejando e construindo o material didático

Pergunta: Quais padrões de interação emergem a partir da colaboração entre a pesquisadora e as professoras no planejamento e construção do material didático a ser utilizado em aula?

Etapa 3: Aplicando o material didático

Pergunta: De que forma as professoras percebem em sala de aula a implementação dos planos de aula e do material didático produzidos colaborativamente?

Etapa 4: Avaliando o material didático

Pergunta: Como as professoras avaliam a implementação dos planos de aula e do material didático produzidos colaborativamente após as aulas terem sido ministradas?

Tendo em vista as respostas para essas perguntas, busco oferecer as seguintes contribuições para a área:

- a) Propor uma reflexão sobre as discussões em torno da produção de material didático para o ensino fundamental a partir de uma perspectiva de educação bilíngue;
- b) Propiciar um material que pode ser consultado por docentes que atuam na educação bilíngue para a produção de atividades/projetos que sejam adequados a esse contexto.
- c) Contribuir para a formação docente em contexto de educação bilíngue.

Ao final do estudo, espera-se que os resultados obtidos possam contribuir para o aprimoramento do ensino bilíngue na escola investigada e para o desenvolvimento de material didático mais adequado às necessidades dos estudantes e professores envolvidos nesse contexto.

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A presente seção tem como objetivo definir alguns conceitos fundamentais para compreender os processos que acontecem na construção de um programa de educação bilíngue, incluindo a definição de conceitos relacionados à educação bilíngue, concepção de língua (heteroglossia, repertório linguístico e translanguagem), bilinguismo dinâmico, CLIL, docência compartilhada, elaboração de materiais didáticos e formação de professores. A partir dessa base conceitual, será possível discutir as diferentes estratégias utilizadas na análise sobre esse contexto.

4.1 EDUCAÇÃO BILÍNGUE

García (2009) explica que o privilégio do acesso à educação às massas passou por um processo de expansão a partir do século XX. Esse acesso ocorreu uma vez que as línguas das massas passaram a fazer parte dos sistemas de ensino, afirma a autora. Assim como o século XX foi sobre extensão, o século XXI é sobre o movimento e dinamismo através das tecnologias que possibilitam a simultaneidade de línguas e culturas no espaço-tempo (GARCÍA, 2009). Nessa perspectiva, a educação bilíngue emerge como uma abordagem possível frente ao dinamismo deste século.

Uma educação monolíngue na atualidade já não oferece para as crianças o mesmo dinamismo de oportunidades de explorar as habilidades cognitivas, linguísticas ou sociais. De acordo com a autora, é imprescindível que a educação bilíngue no século XXI vá além de meramente manter ou substituir línguas minoritárias e adicionar línguas de poder; o bilinguismo precisa ter um compromisso com as dinâmicas que são evidenciadas por esse modelo de educação.

Uma analogia que pode definir as práticas dinâmicas de linguagem do século XXI é a que compara essas práticas com o crescimento das figueiras-de-bengala (*Banyan Trees*) apresentado por Ofelia García no livro *Bilingual Education in the 21st Century* lançado em 2009. Essa árvore é uma espécie de figueira que cresce em muitas direções até firmar as suas bases em um lugar sólido. Segundo a autora, as práticas de linguagem de sujeitos bilíngues ocorrem dessa forma, expandindo e se propagando em diversas direções, considerando as diversas situações e contextos comunicacionais pelos quais o sujeito se depara constantemente.

García (2009) afirma que as práticas de linguagem e letramento no século XXI demandam uma abordagem multimodal e multilíngue que considere uma visão integrada e plural das línguas. As práticas que surgem na educação bilíngue podem tomar diversas formas e se desenvolver para diferentes direções, contudo, estas práticas terão suas raízes nas realidades em que estão estabelecidas, assim como as figueiras-de-bengala.

A definição de educação bilíngue adotada pela presente pesquisa se alinha à de García (2009). De acordo com a autora, educação bilíngue é puramente qualquer situação comunicativa entre professores e estudantes no ambiente escolar que inclui o uso de múltiplas práticas multilíngues que potencializam a comunicação e a aprendizagem. Além disso, essas práticas podem proporcionar um exercício de respeito mútuo e compreensão frente às diversidades linguísticas, e de reconhecimento das línguas presentes nos territórios (GARCÍA, 2009).

4.2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL

A educação bilíngue é um tema relevante para o contexto brasileiro, uma vez que o país apresenta uma diversidade linguística e cultural significativa, apesar de ter o português como língua predominante em todo o território nacional. Estima-se que cerca de 250 línguas sejam faladas no país, incluindo línguas indígenas, de imigração e da comunidade afro-brasileira (ALTENHOFEN & MORELLO, 2013; MEGALE, 2018).

Nesse sentido, é fundamental compreender as políticas educacionais e as práticas pedagógicas que visam promover a educação bilíngue no país. Esta seção tem como objetivo apresentar uma revisão bibliográfica sobre o tema da educação bilíngue no Brasil, destacando as políticas educacionais e as práticas pedagógicas desenvolvidas no país.

Ao realizar uma breve pesquisa sobre o termo “Educação Bilíngue” em sites de pesquisa como o *Google*, percebe-se alguns elementos que se repetem nos resultados, como “as vantagens da educação bilíngue”, “conheça o conceito da vez da educação”, “entenda o que é escola bilíngue e as suas vantagens”, entre outros. Além disso, a definição apresentada por alguns *websites* apresenta a educação bilíngue como o ensino de língua inglesa integrando-o a outras disciplinas.

Além disso, nota-se uma abordagem comum entre os resultados dessa pesquisa: a promoção da educação bilíngue como um produto que pode ser adquirido pelas famílias para garantir o sucesso profissional de seus filhos. Não se pretende emitir um juízo de valor nesta análise, uma vez que não é possível negar que tal objetivo possa, de fato, trazer benefícios profissionais. O objetivo aqui é refletir sobre as implicações dessa concepção.

Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), apresentados no documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue, o Censo Escolar de 2018 estimou que no Brasil existem em média 40 mil escolas privadas (BRASIL, 2020). Dessas escolas, 1,2mil instituições oferecem programas de educação bilíngue. As escolas bilíngues públicas também estão em crescimento no país, como ocorre no estado do Rio de Janeiro, Santa Catarina, Paraná, Distrito Federal, entre outros. A garantia de acesso à educação bilíngue para outros contextos também é pauta para reflexão.

A partir da mudança nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o ensino bilíngue para pessoas surdas na escola é inserido com objetivo de torná-lo uma mobilidade independente, com o ensino de Libras como a primeira língua, e a língua portuguesa como segunda língua. Além disso, com o crescimento de movimentos imigratórios no Brasil, a busca por espaços que promovem a educação bilíngue também está em crescimento.

Outro movimento importante para promover a educação bilíngue no Brasil foi a aprovação do Parecer CNE/CEB Nº: 2/2020, que pauta sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. A partir da aprovação desse documento e do crescimento das escolas que ofertam esse tipo de ensino, a educação bilíngue tem conquistado a atenção de grandes corporações. O documento, produzido pelo Conselho Nacional de Educação, aprovado em 9/7/2020, mas ainda não homologado, tem como objetivo regulamentar as instituições que se denominam bilíngues e os profissionais que atuam neste contexto.

Megale (2022), ao argumentar sobre o crescimento de escolas bilíngues no Brasil, destaca que essas escolas diferem em relação ao que entendem sobre a definição de educação bilíngue, concepção de ensino de língua, construção do currículo, entre outras. De acordo com a autora, em muitos casos, afirma-se erroneamente que uma escola bilíngue naturalmente promove uma formação

multicultural dos sujeitos. Contudo, para que essa promoção ocorra, é imprescindível incentivar momentos de discussão e reflexão sobre multiculturalismo, e de formação continuada com o objetivo de construir uma nova perspectiva em relação ao eurocentrismo vigente (Megale, 2022).

De acordo com Megale (2019), a educação bilíngue é dividida em dois domínios principais: um domínio se concentra no acesso desse tipo de educação para grupos minoritários, e o outro, para estudantes das classes dominantes. A autora afirma que a educação bilíngue para o segundo grupo constantemente recebe uma maior atenção, considerando que esse modelo de educação acaba por ter status de troféu para filhos de famílias de classe média alta. Além disso, o mercado empresarial tem “avançado de maneira predatória sobre as escolas privadas” (MEGALE, 2022). A competição entre as instituições para captação de estudantes incentiva as escolas a oferecerem ferramentas atraentes para os possíveis clientes, sejam elas currículos pomposos, suportes tecnológicos ou espaços atrativos. Neste sentido, é relevante mencionar que esse movimento em crescimento abarca principalmente as escolas que ofertam em seus currículos o ensino bilíngue com a promoção do ensino de língua inglesa. Há também, nesse processo, um apagamento de outras línguas que circulam no território brasileiro.

Cavalcanti (1999), ao escrever sobre o apagamento das línguas no Brasil, afirma que esse movimento está enraizado no Brasil através do mito de um monolinguismo. Esse movimento de apagamento acaba por atingir, em sua grande maioria, as comunidades minoritárias. De acordo com a autora:

Esse mito é eficaz para apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as maiorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português. Em segundo lugar, uma das razões para essa estranheza pode ser decorrente de o bilinguismo estar estereotipicamente relacionado às línguas de prestígio no que se convencionou denominar bilinguismo de elite. Em terceiro lugar, esses contextos bilíngues de minorias são (tornados) invisíveis, portanto, naturalizados, tanto por quem deles faz parte como pela sociedade envolvente, uma vez que as línguas faladas são de tradição oral, portanto estigmatizadas. (CAVALCANTI, 1999 – p. 387 e 388).

A autora ainda afirma que os contextos bilíngues de minorias não podem ser excluídos dessa discussão visto que no país essas comunidades podem ser amplamente localizadas no mapa. Entre elas, estão as comunidades indígenas, as

comunidades imigrantes, as comunidades de brasileiros descendentes de imigrantes, as comunidades de surdos, entre outras (CAVALCANTI, 1999).

Ainda assim, no Brasil, conforme mencionado previamente, há um crescimento de escolas bilíngues que ofertam o ensino de português e inglês. Megale (2019), ao discorrer sobre o tópico, afirma que esse crescimento é amplamente explorado pelos meios de comunicação, convencionando o ensino dessas duas línguas como a verdadeira “educação bilíngue no Brasil”.

Megale define que nesse cenário é possível observar que essas instituições apresentam propostas diferenciadas, que estão destacadas da seguinte forma:

- Escolas bilíngues com um currículo no qual o português e o inglês estão integrados. Possuem um único currículo, com base no qual são feitas escolhas no que se refere a quais componentes curriculares serão ministrados em inglês ou em português. Normalmente, essa proposta está inserida em escolas que desde sua origem têm como objetivo o ensino bilíngue.
- Escolas bilíngues com um currículo adicional. Nelas, há a incorporação de um currículo, que, em geral, é fornecido por um sistema de ensino ou uma instituição que visa a implementação de programas bilíngues em escolas regulares. A maioria desses sistemas e programas baseia-se na abordagem Content and Language Integrated Learning (CLIL).
[...]
- Escolas bilíngues com um currículo optativo. Oferecem um período extra no qual os alunos, por opção, têm uma complementação em seus estudos em inglês, seja por meio de projetos desenvolvidos nessa língua, seja em aulas baseadas na abordagem CLIL. Essas propostas podem tanto ser elaboradas pela própria escola como terceirizadas. (MEGALE, 2019, p. 24 e 25).

A escola analisada na presente pesquisa se enquadra, majoritariamente, na primeira proposta. Há alguns aspectos das outras propostas que se encaixam no currículo da escola, como a utilização da abordagem de *Content and Language Integrated Learning* (CLIL).

4.3 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA – HETEROGLOSSIA, REPERTÓRIO LINGUÍSTICO E TRANSLINGUAGEM

De acordo com García (2009), no século XXI, as relações comunicativas não são mais consideradas monolíngues, mas sim complexas, multilíngues e multimodais. No livro sobre Educação Bilíngue no século XXI, a autora menciona uma analogia entre as relações comunicativas, e um quadriciclo que contrai ou expande as suas rodas para dar conta de diferentes superfícies, sejam elas retas, curvas ou com buracos. García (2009) menciona que a comunicação entre os indivíduos em contextos dinâmicos também conta com essas possibilidades, pois são complexas e diversas. Uma educação que visa a divisão entre as línguas e insiste em práticas desconectadas das interações sociais, apesar de ser amplamente difundida, não dá conta das relações complexas que esse movimento dinâmico promove, afirma a autora. Além disso, de acordo com Clark (2000, p. 49), “o uso da linguagem é uma forma de ação conjunta”, ou seja, as práticas comunicativas fazem parte de um movimento coordenado entre os indivíduos.

Na presente pesquisa, serão consideradas as concepções de diversos autores que dialogam sobre as práticas linguísticas, dentre eles, Bakhtin (1983) que propõe uma perspectiva heteroglóssica das línguas, que leva em conta a presença de múltiplas vozes nas práticas discursivas e sociais. De acordo com García (2009), a perspectiva heteroglóssica no movimento bilíngue considera as práticas múltiplas de língua nas relações, e propõe outros tipos de construção de uma educação bilíngue.

A visão heteroglóssica de língua é também defendida por Busch (2015), que considera as línguas como um conjunto de recursos que integram o repertório linguístico do indivíduo. Para a autora, as experiências que carregamos não podem se dissociar de nossas vivências no mundo, e a língua, nesse contexto, não é um objeto de conhecimento de alguns grupos, mas sim um elemento que atravessa as nossas vidas. Busch (2015), ao escrever sobre o repertório como um todo, afirma que:

O repertório é entendido como um todo, compreendendo aquelas línguas, dialetos, estilos, registros, códigos e rotinas que caracterizam a interação na vida cotidiana. De acordo com Gumperz, cabe aos falantes individuais tomar decisões sobre o uso dos recursos linguísticos, mas essa liberdade de escolha está sujeita a restrições gramaticais e sociais. É limitada por

convenções geralmente aceitas, que servem para classificar os tipos de expressão como informais, técnicos, literários, humorísticos, entre outros³. (BUSCH, 2015, p. 5)

Nessa visão, um indivíduo só reconhece e compreende o seu repertório linguístico quando está exposto a situações em que outras línguas são utilizadas. Nesse sentido, se entendermos que esse repertório linguístico inclui todas as práticas linguísticas que atravessam a vida de um indivíduo, a utilização de termos como "língua materna" ou "língua inglesa", entre outros, não é adequada. Apesar disso, em colégios bilíngues brasileiros, esses termos são comumente utilizados para identificar as práticas linguísticas, como é o caso do objeto analisado na presente pesquisa. Sendo assim, embora o uso desses termos seja questionável considerando a perspectiva de língua adotada neste trabalho, eles são recorrentes nas nossas práticas, pois o contexto ainda requer essa nomeação.

Considerando que o bilinguismo vai além de práticas linguísticas nas quais duas línguas existem e interagem nos espaços, um conceito que também pode ser apropriado para definir as práticas dinâmicas e diversas de linguagem deste século é o de translinguagem. Para falar sobre esse conceito, contudo, é importante primeiramente explorar a definição do termo "*linguaging*" (García, 2009; García e Li Wei, 2014; Shohamy, 2006). Esse termo amplia o emprego da palavra "*language*" (linguagem) como substantivo, para verbo, e pode ser traduzido para a língua portuguesa para "linguar". A apropriação do conceito de *linguaging* é importante para compreendermos as mudanças conceituais que devemos fazer para favorecer as práticas de linguagem nas salas de aula (García, 2009). Shohamy (2006) afirma que o termo *linguaging* pode se referir à linguagem como um componente natural e integral da interação, comunicação e construção de significados. *Linguaging* também pode estar relacionada a representações múltiplas de comunicação que não se limitam à oralidade, mas expandem para formas semióticas adicionais de expressão, como de música, roupas, gesticulação, linguagem visual, comida e expressão de sentimentos (Shohamy, 2006).

³ No original: "The repertoire is understood as a whole, comprising those languages, dialects, styles, registers, codes and routines that characterize interaction in everyday life. According to Gumperz, it is up to the individual speakers to make decisions about the use of linguistic resources, but this freedom to choose is subject to both grammatical and social constraints. It is limited by generally accepted conventions, which serve to classify types of expression as informal, technical, literary, humorous etc. "(Busch, 2015, p. 5)

Em muitas regiões, a forma de comunicação utilizada é o *linguaging* bilíngue, isto é, a translinguagem (GARCÍA, 2009). De acordo com a autora, a translinguagem é uma abordagem que diz respeito às múltiplas práticas de linguagem que os sujeitos bilíngues dispõem e utilizam para compreender a dinamicidade e multiplicidade dessas práticas. A translinguagem é o conceito que mais se encaixa quando pensamos na língua(gem) em ação.

Para García e Wei (2014), a translinguagem está relacionada com as transformações sociais, cognitivas e subjetivas que esse processo envolve e com as práticas linguísticas em um movimento de constante mudança. Essa abordagem pode resultar em uma nova maneira de se expressar e agir em diversos contextos, sob um ponto de vista cultural, social ou político, convertendo-se em uma nova perspectiva sobre a realidade do aprendiz.

Apesar de entender a importância da translinguagem em contextos escolares, a nomeação, estudo e reflexão sobre esse movimento ainda está em construção nas escolas bilíngues brasileiras. O entendimento sobre a dinamicidade das línguas ainda é limitado em alguns ambientes bilíngues, que pretendem promover a educação de língua inglesa, sem considerar os aspectos fluídos e complexos das línguas. No contexto analisado, entendo que a translinguagem aparece de forma natural nas interações, quando as práticas de linguagem acontecem e as comunicações dinâmicas sucedem.

A translinguagem é natural e recorrente nas práticas linguísticas de falantes bilíngues ou que estão se tornando bilíngues (García, 2009; García e Li Wei, 2014) e, mesmo quando a ela não é utilizada deliberadamente pelo professor para promover o aprendizado, o estudante utiliza seu repertório permanentemente para fazer sentido de textos orais e escritos ou para se expressar na fala ou na escrita na nova língua, embora possa não ser percebido. Entretanto, esse fenômeno ainda não recebe a devida atenção da instituição de ensino nas orientações para o planejamento pedagógico.

Para a condução dessa reflexão, também será utilizada a concepção de Freire e Macedo (1987) de que ler a palavra precede ler o mundo. Com base nesse fundamento, conforme afirma García (2009), a leitura da palavra implica ler o mundo e a sua pluralidade continuamente. Além disso, essa prática, de acordo com a autora,

considera os eixos de justiça social e de práticas sociais na educação bilíngue como fundamentais.

Apresento, em seguida, a definição de bilinguismo dinâmico, que está em consonância com a perspectiva heteroglóssica da língua, de um movimento em constante mudança, complexo, multilíngue e multimodal que contempla múltiplas vozes.

4.4 BILINGUISMO DINÂMICO

Historicamente existem diferentes tipos de modelos de bilinguismo no mundo, cada um com suas características e especificidades, atendendo diversos grupos e necessidades. De acordo com García (2009), dois tipos de bilinguismo eram comumente convencionalizados nas pesquisas acadêmicas – o bilinguismo subtrativo e o aditivo.

García (2009) afirma que quando ideologias monoglóssicas persistem, é comum acreditar que crianças que falam uma língua diferente da língua daquele lugar devem ser incentivadas a abandonar sua língua materna em prol da língua dominante. Segundo a autora, esse é o modelo de bilinguismo subtrativo, no qual a criança usa uma primeira língua (L1), e, ao mesmo tempo, aprende uma segunda língua (L2). Nesse caso, a primeira língua é substituída pela segunda, resultando em uma criança que fala apenas a segunda língua. García (2009, p. 82), ilustrou esse fenômeno, conforme a figura:

FIGURA 1 – BILINGUISMO SUBTRATIVO

Figure 3.1 Subtractive Bilingualism

$$L1 + L2 - L1 \rightarrow L2$$

Fonte: García (2009)

Já no modelo de bilinguismo aditivo, a segunda língua é adicionada ao repertório do indivíduo, e as duas línguas são mantidas (García, 2009). A autora destaca que, apesar dos benefícios dessa abordagem, o bilinguismo ainda é visto a partir de uma perspectiva normativa monolíngue. Ou seja, dentro desse modelo, o bilinguismo é simplesmente entendido como o "duplo monolingüismo", uma categoria diferente do monolingüismo, mas com expectativas de que indivíduos bilíngues sejam

capazes de realizar as mesmas coisas em cada uma de suas línguas, como os indivíduos monolíngues. García (2009, p. 82) ilustra esse fenômeno na figura:

FIGURA 2 – BILINGUISMO ADITIVO

Figure 3.2 Additive Bilingualism

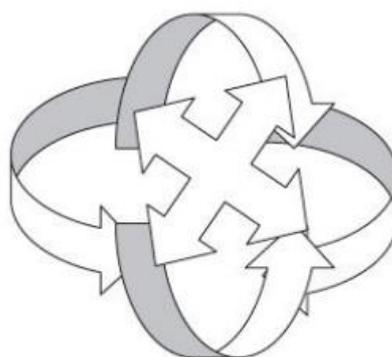
$$L1 + L2 = L1 + L2$$

Fonte: García (2009)

Contudo, a partir do crescimento do bilinguismo no mundo, outras formas emergiram. No presente estudo, consideramos o bilinguismo dinâmico como o modelo que mais se adequa às práticas que são observadas no contexto analisado por traduzir a perspectiva heteroglóssica de língua, a translanguagem e o conceito de repertório discutido previamente.

De acordo com García (2009), o bilinguismo não é um movimento linear, mas sim dinâmico, considerando as suas mudanças e transições. A autora argumenta que a categorização das línguas como primeira língua (L1), e segunda língua (L2), empréstimos, entre outras, não são modelos adequados para caracterizar esse movimento dinâmico. No século XXI, o bilinguismo faz parte de um ciclo dinâmico, com práticas linguísticas múltiplas, que consideram os universos multilíngues que cerceiam as práticas interacionais. A figura a seguir, sugerida por García (2009, p. 83), ilustra esse processo por vezes dinâmico e por vezes cíclico:

FIGURA 3 - BILINGUISMO DINÂMICO



Fonte: García (2009)

A autora, ao argumentar sobre os movimentos das setas e as formas da ilustração, afirma que

A mistura das setas, algumas lineares, algumas elípticas, algumas sombreadas para indicar uma língua, outras em branco para indicar as outras línguas, não indica direcionalidade, mas sim a multiplicidade simultânea de discursos multilíngues.⁴ (GARCÍA, 2009, p. 84)

De acordo com Welp e García (2022), a aprendizagem da língua e do conteúdo devem estar interligados para uma formação integral do estudante. De acordo com as autoras, isso acontece através de um processo dinâmico em que o aluno desenvolve, ao mesmo tempo as novas e as já existentes habilidades linguísticas, juntamente com os entendimentos conceituais que emergem em sala de aula.

4.5 PEDAGOGIAS TRANSLÍNGUES

A Educação Bilíngue transforma quem dela participa, assim como outros modelos de Educação, mas de maneiras diferentes: por envolver duas ou mais línguas, ela abre possibilidades, expande olhares, problematiza como fazemos parte da sociedade e como nos vemos nela, modifica quem somos e, por vezes, destaca diferenças culturais e sociais que não nos chamariam a atenção se estivéssemos em um espaço monolíngue. (SOUZA, 2019, p. 45)

Nesta seção, exploraremos a noção de pedagogias translíngues e suas implicações para o ensino e aprendizagem de línguas. Veremos como as pedagogias translíngues podem promover a inclusão linguística e a valorização das identidades bilíngues do educando, contribuindo para uma educação mais sensível às necessidades linguísticas e culturais dos estudantes. Além disso, discutiremos algumas estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas para a implementação dessas abordagens na sala de aula, com o objetivo de tornar o processo de ensino e aprendizagem significativo para todos os envolvidos.

De acordo com García e Wei (2014), as salas de aula translíngues se caracterizam por espaços que promovem e constroem flexibilidade em relação a políticas de educação linguística, incentivando que os estudantes criem significados

⁴ No original: "The intermingling of the arrows, some linear, some elliptical, some shaded to indicate one language, others blank to indicate the other languages, does not indicate directionality, but simultaneous multiplicity of multilingual discourses". (García, 2009, p. 84)

envolvendo e expandindo todo o seu repertório linguístico. Essa abordagem considera as práticas socialmente relevantes, inclusive as práticas com fins acadêmicos.

"[...] a translanguagem para a educação bilíngue significaria que todo o repertório linguístico dos estudantes, e não apenas uma ou outra língua definida pelos Estados-nação, seria reconhecido e aceito. Além das línguas usadas na educação bilíngue e multilíngue, outras práticas linguísticas [...] dos estudantes seriam aproveitadas. Dessa forma, os alunos se engajam cognitivamente e expandem não apenas suas práticas linguísticas para abranger diferenças, mas também adotam práticas socialmente relevantes, incluindo práticas de linguagem padrão para fins acadêmicos." ⁵. (GARCÍA e WEI, 2014, p. 70)

Os autores afirmam que os estudantes não conseguem engajar em práticas linguísticas em ambientes bilíngues se os seus repertórios semióticos não forem colocados em uso.

O conceito de pedagogias translíngues aponta para uma prática educativa que valoriza e incorpora as diversas linguagens e práticas linguísticas e semióticas dos estudantes. García e Wei (2014) argumentam que nessa perspectiva, a escola precisa reconhecer e incentivar o uso de todas as práticas linguísticas dos alunos para que possam pensar criticamente e agir no mundo. Isso significa que a translanguagem é fundamental para que as discussões, a compreensão e a criação de textos sejam significativas. Para os autores, mesmo que certas práticas linguísticas sejam valorizadas pela escola, elas não podem ser ensinadas de maneira isolada, sem considerar as práticas que os alunos já dominam em casa, na comunidade e consigo mesmos. Assim, os autores afirmam que, para que as práticas de linguagem acadêmica padrão possam emergir, é necessário que todas as outras práticas linguísticas do estudante sejam valorizadas e integradas ao processo de aprendizagem.

As pedagogias translíngues buscam valorizar e incorporar as diversas linguagens e práticas linguísticas dos estudantes em um ambiente educativo inclusivo e equitativo. Isso implica o reconhecimento e incentivo do uso de todas as práticas

⁵ No original: [...] translanguaging for bilingual education would mean that the students' entire linguistic repertoire, and not just one or another language as defined by nation-states, would be recognized and accepted. Beyond the languages used in bilingual and multilingual education, other language practices inscribed in the students' bodies would be leveraged. In this way students engage cognitively and expand not only their language practices to encompass differences, but also take up socially relevant practices, including standard language practices for academic purposes.

linguísticas dos alunos para que possam pensar criticamente e agir no mundo. A translinguagem é fundamental para promover práticas que sejam significativas para todos envolvidos nesse processo. Os professores desempenham um papel crucial ao adotar uma pedagogia translíngue oficial para aprofundar a compreensão de tópicos complexos e permitir que os alunos se comuniquem e expressem suas ideias em suas línguas. A inclusão da translinguagem como suporte teórico deste trabalho se dá em razão de explicar certas ações e práticas linguísticas dos envolvidos da investigação.

Apresento em seguida a abordagem metodológica CLIL escolhida para embasar as práticas pedagógicas na escola a ser analisada.

4.6 CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL)

O currículo de educação bilíngue da escola onde esta análise foi realizada está pautado na abordagem de *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). Para tanto, realizarei uma breve contextualização sobre esse conceito, apresentando aspectos relacionados a sua origem, desenvolvimento, e implicações para a educação bilíngue no Brasil.

De acordo com Nikula (2016), na década de 90, houve uma crescente reorganização geopolítica na Europa, no qual o continente recebeu um apoio da União Europeia, tendo o multilinguismo como um elemento fundamental de sua política. Nesse contexto, emergiu a necessidade de fortalecer a união entre os países europeus, seja do ponto de vista econômico, político ou social. O autor afirma que com a consolidação desse bloco, países com diferentes culturas e línguas reconheceram a importância de uma comunicação eficiente entre eles. Assim, foi criado o "Marco Comum Europeu de Referência", que estabeleceu objetivos linguísticos universais para o desenvolvimento da proficiência em línguas. Foi nesse cenário que a abordagem CLIL começou a ser promovida. Ao observar esse contexto, David Marsh, um linguista australiano, criou essa abordagem com a ideia de ensinar uma língua a partir de áreas do conhecimento.

García (2009) defende que a abordagem CLIL proporciona aos estudantes uma aprendizagem significativa, na medida em que o conteúdo é apresentado de maneira contextualizada e interdisciplinar. Garcia (2009) afirma que

A educação bilíngue do tipo CLIL inclui todas as crianças na aprendizagem de uma língua adicional e promove flexibilidade na sua concepção de bilinguismo. Ela não exige um tempo igual para as duas línguas, nem requer proficiência "nativa" dos professores ou crianças bilíngues⁶. (GARCÍA, 2009, p. 179)

De acordo com Souza (2019), o CLIL é uma abordagem frequentemente utilizada em escolas de educação bilíngue no Brasil, permeando as práticas em sala de aula. Esse modelo de ensino propõe que o estudante aprenda a língua de forma contextualizada, utilizando-a na exploração de livros didáticos e materiais que sigam essa abordagem. No colégio analisado na presente pesquisa, o CLIL é adotado em práticas em que as professoras de língua inglesa participam em colaboração com outros professores, explorando diferentes áreas do conhecimento, como matemática, geografia, ciências, entre outras.

4.7 DOCÊNCIA COMPARTILHADA – O TANGO

Na minha visão, exercer a prática da docência compartilhada é análogo a dançar um tango. É uma atividade que exige cumplicidade, sintonia, leitura corporal e observação mútua. Assim como Clark (2000) define o uso da linguagem como uma forma de ação conjunta, trazendo a analogia da dança de uma valsa para caracterizar essa prática em que duas pessoas executam passos individuais em coordenação, acredito que a docência compartilhada também se caracteriza como uma dança: um tango.

Lopes (2015) argumenta que a dinâmica do tango exige que os parceiros compreendam e comuniquem suas funções na dança, bem como tenham a habilidade de improvisar, conforme o trecho:

[...] a dinâmica exige o entendimento e a comunicação da função que cada um dos pares assume na dança, de modo que o aprendizado dos códigos, como aquele que garante o conhecimento da sequência de passos e das principais figuras, deva ser ultrapassado pela capacidade de improvisar continuamente. (LOPES, 2015, p. 86)

⁶ No original: "The CLIL-type bilingual education includes all children in the learning of an additional language and builds flexibility in its conception of bilingualism. It does not require equal time for the two languages, nor does it call for "native-like" proficiency of bilingual teachers or bilingual children." (García, 2009, p. 179)

As docentes que se engajam em práticas de docência compartilhada também estabelecem uma dinâmica de interação, cujos movimentos exigem improvisação, observação e sintonia mútua. O conhecimento acerca do outro professor, bem como a habilidade de interpretar suas ações e suas formas de comunicação, são de fundamental importância para o êxito dessa “dança”. Abandonar o palco durante a apresentação, ou, nesse caso, a sala de aula, também não é uma possibilidade.

Conforme Lopes (2015), a conexão entre os pares no tango não seria essencial se cada indivíduo dançasse separadamente, desenvolvendo sua própria coreografia. Da mesma forma, na sala de aula, se a atuação docente ocorre de forma individual, a conexão com os pares não se faz essencial.

De acordo com o autor, a dança só pode ser realizada quando há um conhecimento mútuo entre os pares, sabendo como liderar ou seguir o outro. Nesse sentido, dominar as técnicas e os códigos da dança é importante, mas insuficiente para dançar com um parceiro. A observação do outro a distância não é suficiente, pois somente quando os corpos estão em movimento é possível se conhecer, se adaptar e se transformar, tornando a experiência de dançar única. A prática da docência compartilhada também requer o reconhecimento mútuo das funções desempenhadas por cada professor nesse processo, as quais podem alternar entre liderança e acompanhamento. Embora a competência técnica seja indispensável, ela não é suficiente para guiar essa “dança” colaborativa. Assim como no tango, a codocência é uma atividade que exige movimento, no qual as duplas de professores iniciam uma espécie de coreografia pedagógica em sala de aula, que envolve sintonia, improviso e observação.

Com o objetivo de aprofundar o entendimento sobre a prática da codocência, ou docência compartilhada (termo sinônimo, comumente utilizado atualmente) essa seção seguirá com uma revisão bibliográfica sobre o tema. Serão apresentados estudos que abordam as características que definem modelos de docência compartilhada, bem como as diferentes formas de implementação dessa prática. Além disso, serão discutidos os impactos da docência compartilhada na formação de professores e no processo de aprendizagem dos alunos. Ao final da seção, espera-se fornecer uma visão geral e crítica sobre a docência compartilhada, contribuindo para uma reflexão sobre as possibilidades dessa abordagem pedagógica.

Nóvoa (2009) destaca algumas medidas para tornar coerentes as práticas pedagógicas em relação ao que tem sido produzido no âmbito da aprendizagem docente e da atuação profissional. Uma dessas medidas se relaciona à necessidade de promover outras formas de organização da prática pedagógica. Segundo o autor, quanto mais as relações profissionais no ambiente escolar mantiverem um caráter individualista, mais a atuação docente tenderá a seguir padrões tradicionais. Nóvoa (2009) afirma a importância de os profissionais da educação se inspirarem na atuação de outros profissionais, como os médicos, que trabalham em equipe tanto no ambiente profissional quanto no acadêmico, conforme o trecho a seguir:

A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. Mas o exemplo de outras profissões, como os médicos, os engenheiros ou os arquitectos, pode inspirar os professores. A forma como construíram parcerias entre o mundo profissional e o mundo universitário, como criaram processos de integração dos mais jovens, como concederam uma grande centralidade aos profissionais mais prestigiados ou como se dispuseram a prestar contas públicas do seu trabalho são exemplos para os quais vale a pena olhar com atenção. (NÓVOA, 2009, p. 6).

Ao observar a necessidade de ambientes e práticas compartilhadas, Nóvoa sugere um sistema para a formação de professores que contemple práticas conjuntas:

- (i) estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar;
 - (ii) análise colectiva das práticas pedagógicas;
 - (iii) obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos;
 - (iv) compromisso social e vontade de mudança
- (NÓVOA, 2009, p. 19)

O autor afirma que as teorias propostas só terão relevância se forem desenvolvidas a partir da prática profissional e se os professores as incorporarem a partir de uma reflexão crítica sobre seu próprio trabalho.

Cook e Friend (1995) definem a codocência como uma abordagem em que os profissionais envolvidos colaboram em um mesmo espaço para promover a

aprendizagem dos estudantes. Por sua vez, Dieker e Murawski (2003) elaboraram um manual que esclarece o que é, e o que não é *co-teaching*⁷. Segundo essas autoras, a *codocência* é um processo no qual ambos os professores colaboram para planejar, definir objetivos, avaliações e atividades adequadas para os alunos. Já quando um professor, por exemplo, apenas acompanha um estudante de inclusão pela sala de aula ou apenas faz anotações enquanto o outro professor ensina, não caracteriza *codocência*.

No manual em questão, as autoras destacam outra prática de ensino em colaboração, na qual os professores dedicam um tempo para reflexão sobre o progresso e os processos de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, fornecem *feedbacks* acerca dos estilos de ensino, conteúdos, atividades e outros aspectos relevantes, visando promover um ambiente de aprendizagem efetivo. O objetivo desta pesquisa foi incentivar a adoção dessa prática na fase final de coleta de dados. Nesse sentido, buscou-se criar um espaço de reflexão para que pudéssemos analisar nossa prática educativa e encontrar soluções que fossem adequadas de forma colaborativa.

Para caracterizar essa prática, também retomo a teoria de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1998), que tem como premissa o aprendizado através de um par experiente. Na teoria de Vygotsky, o aprendizado acontece em um espaço entre o que a criança consegue realizar individualmente, e o que ela consegue fazer com a ajuda de um par mais experiente. O conceito de ZDP se transpõe a esse contexto ao promover um espaço de aprendizagem constante entre os pares que estão atuando. Liberali (2021) e Magalhães (2009) promoveram discussões acerca da utilização da teoria da ZDP em processos de formação contínua de professores. De acordo com a ideia apresentada, a fim de promover práticas colaborativas efetivas, os professores devem assumir o papel de formadores em relação aos outros colegas, seja dentro de uma mesma escola ou em colaboração com outras escolas. Essa transformação envolve a criação de ZDPs que favoreçam a colaboração e a crítica mútua entre teoria e prática, questionando antigas concepções e promovendo a produção criativa e compartilhada do novo (Magalhães, 2009). A ideia da atuação docente utilizando aspectos da ZDP no processo de construção de uma identidade educadora é primordial nesta pesquisa. Nesse sentido, é fundamental reconhecer que os momentos de aula, de reunião, de planejamento e de reflexão

⁷ Tradução livre da autora: *codocência*.

sobre a prática são exemplos de promoção de ZDPs, visto que proporcionam aos docentes a oportunidade de desenvolverem suas habilidades e competências em conjunto com seus pares.

4.8 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Segundo Schlatter e Garcez (2009), para construir a aprendizagem em um ambiente escolar que visa a uma educação linguística, é necessário que haja uma atenção especial às práticas que priorizam a parceria entre professores e estudantes. Segundo os autores, entre essas práticas, estão destacadas tarefas contextualizadas e significativas, prática e reflexão em relação à pluralidade, dinâmicas variadas de trabalho, entre outras. Portanto, compreender o modo como esses aspectos são considerados nas práticas pedagógicas que permeiam o objeto de estudo investigado foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao elaborar ou utilizar materiais didáticos para o ensino bilíngue, é necessário que eles estejam de acordo com o currículo adotado pela escola para embasar as práticas em sala de aula. Para tanto, Liberali (2019) propõe as seguintes considerações: a concepção de um currículo capaz de dar conta de uma perspectiva crítica do processo de ensino-aprendizagem; a relevância do papel da translanguagem (*translanguaging*) em relação aos diferentes meios de inserção do sujeito na sociedade; o entendimento dos documentos oficiais que exploram a educação bilíngue no Brasil; e a compreensão dos multiletramentos⁸ como embasamento para a materialização curricular na Educação Bi/Multilíngue. Além de analisar a produção de materiais didáticos para este contexto, é necessário também explorar como o material produzido pela escola dialoga com o currículo do programa bilíngue que a escola oferece.

Assim como Vilaça (2009), a perspectiva adotada neste trabalho em relação à elaboração do material didático não estará atrelada somente a livros didáticos

⁸ Multiletramento é a capacidade de compreender e produzir diferentes tipos de linguagem, não apenas lendo e escrevendo, mas incluindo outras formas de expressão para diferentes contextos e propósitos. Essa abordagem enfatiza a leitura crítica, a interpretação de imagens e outros recursos visuais, a criação de textos de diversos gêneros, o uso de ferramentas técnicas e a compreensão dos elementos culturais e sociais que permeiam a linguagem. Seu objetivo é preparar indivíduos para uma participação ativa na sociedade e na cultura e tornar o letramento mais inclusivo e atualizado. (COPE, KALANTZIS, 2000).

utilizados nas práticas pedagógicas. Esta investigação também considera materiais autênticos, ou seja, que circulam na sociedade, que não foram produzidos exclusivamente para fins instrucionais, e que levem em conta a realidade dos estudantes e que sejam significativos para quem está envolvido no processo educativo, e que, eventualmente, dialogue com os livros didáticos adotados pela escola.

Em seguida, apresentarei o as diferentes abordagens que dizem respeito à formação de professores e os processos envolvidos na reflexão sobre as suas práticas.

4.9 FORMAÇÃO DE PROFESSORES – REFLEXÃO-NA-AÇÃO

No que diz respeito à formação de professores, a investigação aqui relatada objetiva compreender o papel que os momentos formativos desempenharam nas reuniões de planejamento, implementação do planejamento e reflexão sobre as práticas. Para tanto, consideramos que todos os momentos que serão relatados nas próximas seções tiveram uma natureza formativa, sejam eles de reunião de planejamento, de prática ou de reflexão sobre a prática.

De acordo com Diniz-Pereira (2014), a formação de professores dispõe de campos distintos, baseados no modelo da racionalidade crítica, racionalidade técnica e racionalidade prática. No Brasil, esses modelos e paradigmas embasam as práticas docentes, afirma o autor.

No modelo de racionalidade crítica, o profissional da educação tem o papel de levantar problemas e dirigir diálogos críticos em sala de aula através de uma visão política explícita frente às temáticas postas. Neste modelo, de acordo com Diniz-Pereira (2014), a educação acontece frente a um contexto sócio-histórico, projetando uma visão de futuro para atividades sociais que ultrapassem o individual e tenham consequências sociais e intrinsecamente políticas.

Diniz-Pereira (2014) afirma que o modelo da racionalidade técnica é o mais empregado nas práticas de formação de professores. Nesse modelo, as questões educacionais podem ser resolvidas através de “procedimentos racionais da ciência” (Diniz-Pereira, 2014). Os autores afirmam que, nesse modelo, os pesquisadores educacionais atuam como cientistas das ciências naturais, utilizando um método

científico no qual os pesquisadores da educação oferecem respostas para questionamentos que foram levantados para finalidades voltadas à educação. Desta forma, esse modelo se apresenta neutro e livre de valores. Resumindo, de acordo com o modelo da racionalidade técnica,

o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Assim, para se preparar o profissional da educação, conteúdo científico e/ou pedagógico é necessário, o qual servirá de apoio para sua prática. Durante a prática, professores devem aplicar tais conhecimentos e habilidades científicos e/ou pedagógicos. (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 3)

Já no modelo da racionalidade prática, a educação é concebida como um processo complexo que pode ser conduzido através de decisões e deliberações sobre a prática pedagógica, afirma o autor. Alinhado a esse modelo, Schön (2000) aponta que um profissional se constitui através da reflexão a partir de uma ação, utilizando três ideias principais: a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação.

Micheletto e Levandovski (2008) afirmam que no modelo proposto por Schön, a reflexão-sobre-a-ação, o indivíduo reflexivo está em contato direto com a ação presente, consistindo numa reavaliação e observação da prática e analisando, de forma natural, novas percepções para a ação.

Já a reflexão-na-ação é o processo no qual os profissionais enfrentam as situações divergentes e conflitantes da prática, entendendo a importância desse fenômeno complexo, incerto e instável que constitui esse profissional. Schön (1983) destaca que, nesse processo, cada caso é tratado como único, e não pode ser lidado utilizando técnicas padronizadas, mas sim de forma adaptada e responsiva. Segundo o autor, a reflexão-na-ação é uma forma de arte que permite que o profissional observe suas estruturas de investigação, descubra suas implicações e consequências e conduza experimentos para testar suas hipóteses. Nesse caso, o profissional responde à complexidade dos casos, gerenciando grandes quantidades de informações, e mantendo diferentes perspectivas simultâneas, sem interromper o fluxo desse processo (Schön, 1983).

A ideia de refletir sobre a reflexão-na-ação tem relação com uma abordagem retrospectiva sobre a ação. Nesse caso, o professor tem a possibilidade de pensar

sobre o que aconteceu em aula, e no significado que atribuiu às práticas. De acordo com Schön (1997), nesse processo, estão envolvidos uma ação, uma observação e uma descrição.

Os passos descritos por Schön desempenharam um papel fundamental na realização das práticas educacionais e nas reuniões de reflexão sobre elas. Durante o processo, foram observados os três passos propostos pelo autor. A reflexão-sobre-a-ação consistiu no momento de reunião entre as professoras, com o objetivo de construir novas percepções sobre as ações realizadas. Por outro lado, os momentos de escrita de notas de campo e reunião para refletir sobre as práticas incorporaram as ideias de reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação-na-reflexão. Essas estratégias permitiram uma análise crítica das práticas educacionais, contribuindo para o desenvolvimento reflexivo sobre os processos educacionais no contexto de educação bilíngue.

Considerando a perspectiva abordada neste último modelo, outro conceito utilizado no presente trabalho para definir o educador no processo formativo é o de professor-autor. Nesse sentido, Garcez e Schlatter (2017) descrevem os professores como cidadãos que atuam de modo ético e responsável na formação de cidadãos, ao passo em que desenvolvem a sua autoria ao “construir a própria singularidade nas atividades em que se participa e assumir a responsabilidade pela singularidade produzida” (p.18). O desenvolvimento da autoria nesse processo pode acontecer em diferentes circunstâncias. De acordo com os autores,

[...]a autoria se materializa na tomada de posições públicas, expressas na interlocução entre pares e refletidas na prática com os educandos, acerca de princípios e métodos de ensino, e critérios e procedimentos de avaliação. A autoria se manifesta também, de modo talvez ainda mais evidente, na produção e apreciação compartilhada de materiais e instrumentos de ensino e de avaliação da aprendizagem. (GARCEZ e SCHLATTER, 2017 p. 18)

Uma das circunstâncias descritas neste trabalho será a de tomada de decisões coletivas e enfrentamentos dos desafios pelos professores durante as reuniões pedagógicas de planejamento e dos momentos formativos que se desenrolam nessas ocasiões. De acordo com Garcez e Schlatter (2017), esses momentos formativos são um passo fundamental para um segmento de interlocuções pedagógicas que aproximam a formação continuada da formação inicial.

Ao construírem a própria singularidade, os professores podem atuar na manutenção da função social da escola, a partir de ação e reflexão do que se verifica na conjuntura educacional, indicam os autores. Garcez e Schlatter (2017) apontam múltiplos cenários nos quais os professores-autores podem desempenhar esse papel: “Os professores-autores estudam, trocam ideias, propõem projetos, elaboram materiais, divergem, buscam ajuda, experimentam, avaliam e refletem sobre o que fizeram, registram o que fizeram e o que refletiram sobre o que fizeram” (p.21).

O objetivo deste estudo foi, também, possibilitar que os professores atuantes na pesquisa refletissem sobre esse processo e desempenhassem constantemente e progressivamente o papel de professor-autor-pesquisador-reflexivo.

Considerando essas abordagens, a análise desses momentos formativos foi feita de modo que contemplasse as diferentes maneiras de se olhar para esse processo de forma crítica e responsável, levando em conta essas perspectivas trazidas por diferentes autores.

Na próxima seção apresentarei o contexto e o cenário de pesquisa a fim de descrever as circunstâncias nas quais se deu a presente pesquisa.

5 CONTEXTO DE PESQUISA

Nessa seção, será realizada uma contextualização acerca da escola onde a pesquisa foi conduzida e do contexto do 3º ano do ensino fundamental, a fim de fornecer uma base para a compreensão dos registros gerados durante a investigação. Serão apresentados detalhes sobre o perfil da escola e dos aspectos socioeconômicos e culturais da comunidade em que a escola está inserida. Além disso, serão abordadas as temáticas, livros didáticos e elementos essenciais que são explorados no 3º ano do ensino fundamental, com o objetivo de compreender o contexto em que as práticas de ensino são desenvolvidas. Por meio dessa contextualização, busca-se fornecer um panorama do cenário em que a pesquisa foi realizada.

5.1 CENÁRIO DE PESQUISA

Esta pesquisa foi conduzida em uma escola da rede privada localizada em um bairro de classe média alta no município de Porto Alegre. A fim de preservar a instituição e participantes, neste documento, a escola será denominada de “Colégio Beija-Flor”. A escola está localizada na zona central da cidade e atende estudantes de classe média-alta, que, em sua grande maioria, residem próximos à escola. A escola oferece o ensino para os níveis desde a educação infantil até o ensino médio. A instituição possui em seu currículo um programa bilíngue que, até o ano de 2022, atende estudantes desde a educação infantil até o 7º ano do ensino fundamental (EF) - anos finais.

A análise foi desenvolvida com as professoras do 3º ano do EF. Cada professora recebe em média 20 estudantes por turma e ministra as aulas com duração de 4h50min diariamente. Até o 5º ano do EF, as professoras atuam em docência compartilhada, ou seja, tanto a professora de língua inglesa, quanto a professora regente da turma atuam em sala de aula de forma conjunta e simultânea.

Nas turmas de 3º ano do EF, as aulas em docência compartilhada acontecem diariamente. No ano de 2022 havia cinco turmas no 3º ano do EF, com cinco professoras regentes e três professoras de língua inglesa. Uma das professoras de língua inglesa ministra aulas em três turmas, e as outras duas professoras, uma turma cada. Atualmente, as aulas nessa configuração em inglês têm a duração de 1h30 diários. Além disso, as professoras de língua inglesa também estão inseridas nas

aulas com os professores especializados de educação física, robótica, ensino religioso e música.

O planejamento de material para esse contexto entre as professoras ocorre semanalmente através da reunião pedagógica de planejamento. A escola promove reuniões semanais de 1h30 para o planejamento do material e das atividades a serem desenvolvidas. Nas reuniões, as professoras regentes e professoras de língua de cada ano delineiam as temáticas e propostas de atividades para a semana seguinte, de acordo com a BNCC e as habilidades previstas para cada ano. Além disso, nessa 1h30min de reunião é previsto o desenvolvimento de materiais para a aplicação das atividades.

Durante essa 1h30min de reunião de planejamento, é feita a estruturação das aulas da semana seguinte. No primeiro momento de reunião, as professoras delineiam as temáticas das aulas e as atividades que serão realizadas. Essa tomada de decisão é feita conjuntamente pelas professoras regentes e as professoras de língua inglesa das turmas. Em um segundo momento, após definir as temáticas e atividades que serão realizadas, as professoras de língua inglesa promovem uma reunião na qual é feita a elaboração de atividades e a definição de propostas que atendam as temáticas que foram escolhidas para a semana e que se articulem com as tarefas que serão realizadas pelas professoras regentes. Cada professora de língua inglesa define a atividade que irá produzir, e as produções são compartilhadas posteriormente. Para a produção desse material, as professoras de língua inglesa contam com duas horas semanais de planejamento durante a sua jornada semanal.

Esse segundo momento de planejamento, quando nos reunimos, apenas entre as professoras de língua inglesa, para delinear as suas práticas, é o que foi analisado na presente pesquisa. Acredito que nesse período foi possível verificar e responder às perguntas norteadoras da pesquisa. Para fins de investigação, foi realizada também uma segunda reunião com as professoras de língua inglesa, posterior à aplicação do material elaborado conjuntamente, para comparar impressões e analisar a aplicação do material. Importante ressaltar que essa reunião de avaliação não faz parte dos procedimentos previstos pela escola, mas foi solicitada às participantes por mim para fins da investigação.

Além disso, para auxiliar na compreensão das propostas pelo grupo inteiro, as professoras regentes e de língua inglesa registram semanalmente o planejamento em

um quadro padrão elaborado pela equipe (Quadro 01). Esse quadro fica disponível para todo o grupo em uma pasta compartilhada no sistema disponibilizado pela escola. Nesse registro, as professoras organizam as temáticas propostas para cada dia, as atividades realizadas e as temáticas que serão abordadas. Todo o material elaborado fica disponível para consulta de toda a equipe na pasta compartilhada, facilitando e organizando o trabalho do grupo. A seguir apresento um exemplo ilustrativo do quadro, o qual foi extraído do planejamento oficial realizado no período em que a pesquisa foi conduzida. Esse planejamento inclui detalhamento das atividades planejadas para cada dia, as tarefas de casa, a temática a ser abordada, bem como a indicação das atividades que serão realizadas por meio da docência compartilhada. Ademais, as professoras de língua inglesa responsáveis pela atividade também registram as atividades que serão realizadas, contendo as informações que devem ser incorporadas ao roteiro⁹ do dia.

⁹ Instrumento utilizado pelas professoras para que os estudantes registrem no caderno as atividades que serão realizadas no dia.

QUADRO 1 – PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES

DIA	ATIVIDADE	TEMA
SEGUNDA-FEIRA (04/07)	Bernoulli Ciências páginas 112,116, 117, 118 atividade 11 e 119 atividade 12. – DOCÊNCIA COMPARTILHADA	a) Quarta-feira, dia 6 de julho, teremos um encontro presencial com a autora Chis Dias. Então traga o livro e pense em duas perguntas que gostaria de fazer para ela, registre: B) Leitura “Minha nova casa no Japão” Elefante Letrado.
Bilíngue	ROTEIRO 31, 32, 34 e 35 – Shine On ROTEIRO 33: Who is this monster?	
TERÇA-FEIRA (05/07)	Aula PORT 1 pg. 173 a 175 – Entrevista e estudo de texto.	Livro PORT pg. 176 e 177 questões 1 até 05
Bilíngue	ROTEIRO 31, 32, 34 e 35 – Comic strips – Reading ROTEIRO 33: Shine On p. 26	Tema de casa: Bernoulli Ciências: Experimentando páginas 120, 121 e 122 questões 3 e 4. Compartilhar o experimento com a turma no dia 11 de julho.
QUARTA-FEIRA (06/07)	Bernoulli - Matemática, páginas 160, 161 e 162. Aula H – DOCÊNCIA COMPARTILHADA	a) Bernoulli - Matemática páginas 163, 164, 165 e 166.
Bilíngue	ROTEIRO 31, 32 e 35 – Science book -112 ROTEIRO 33 e 34: Science Book p. 102, 103 e 104	
QUINTA-FEIRA (07/07)	Aula PORT 2 – pg. 164 até 167 - Lembranças/Interpretação de texto {não faremos as pg. 169 até 172} Aula HIST pg. 79 a 83	a) Bernoulli - Matemática páginas 166, 167, 168 e 169 (finalização do capítulo 4). b) Segunda-feira, dia 11/07, trazer um pacote pequeno de balinhas de goma e 1 caixa de 30 palitos de dente
Bilíngue	ROTEIRO 31, 32 e 35 – The Gruffalo ROTEIRO 33 e 34: All about me book (animals cover)	
SEXTA-FEIRA (08/07)	Geografia: 83 até 86. DOCÊNCIA COMPARTILHADA	TEMA a) Bernoulli – Geografia, páginas 86, 87 e 88. b) Bilhetinho: trazer o livro Um dia especial até o dia 17/07.
Bilíngue	ROTEIRO 31, 32 e 35 – Science Book ROTEIRO 33: Comic Strips - reading ROTEIRO 34: The Gruffalo	

Fonte: Elaborado pela autora e participantes da pesquisa (2022)

5.2 CONTEXTUALIZANDO O 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Durante o terceiro ano do ensino fundamental, os estudantes têm como temática central de estudo a cidade de Porto Alegre. Em cima dessa temática, são explorados diversos elementos, sejam eles históricos, geográficos, econômicos, culturais, científicos e ecológicos da cidade.

As atividades são definidas e desenvolvidas ao longo do ano letivo, com a utilização de livros didáticos e materiais elaborados pelas professoras. Para o estudo sistemático das áreas de língua portuguesa, matemática, geografia, história e ciências, são utilizados os livros do sistema de ensino Bernoulli. O livro didático utilizado em língua inglesa é o *Shine On*, da editora Oxford. Além disso, os estudantes utilizam um material autoral promovido pelo colégio mencionado na pesquisa como

All about book. Nesse livro, os estudantes realizam registros sobre as aprendizagens exploradas durante o ano escolar, em forma de portfólio. Além disso, são realizados projetos, tarefas e outras atividades relacionadas aos conteúdos, englobando a temática principal do ano.

No que se refere às obras literárias selecionadas, são escolhidos livros tanto em língua portuguesa quanto em língua inglesa. Com relação aos livros em língua inglesa, os estudantes fazem a leitura dos livros *The Gruffalo* e *The Gruffalo's Child*, ambos de autoria da escritora Julia Donaldson. Já no que se refere ao estudo da cidade de Porto Alegre, durante o trimestre analisado na presente pesquisa, os estudantes estavam realizando a leitura do livro intitulado *O Monstro do Guaíba*, escrito pela autora Cris Dias.

Em 2022, entre as atividades realizadas, destaca-se a realização de pesquisas científicas pelos estudantes, culminando em uma mostra científica organizada pelo colégio. Para a apresentação, os estudantes exploraram os cinco sentidos, assim como os órgãos responsáveis por cada um deles, conforme descrito nos livros de ciências. A partir desses estudos, os estudantes definiram como relacionar cada sentido com a cidade de Porto Alegre. As atividades foram realizadas tanto em momentos de docência compartilhada quanto com as professoras regentes de cada turma. Como são cinco turmas de terceiro ano, cada uma ficou responsável por um dos cinco sentidos.

A primeira turma, responsável pelo sentido da visão, abordou as belezas da cidade e a importância de sua preservação. A segunda turma, encarregada do sentido do olfato, realizou experimentos sobre a memória olfativa, os cheiros da cidade e a poluição. Já a turma que explorou o paladar fez experimentos sobre o sabor, bem como sobre as memórias relacionadas às comidas familiares. A turma que estudou sobre o sentido da audição apresentou as partes do ouvido e convidou os visitantes a escutar os sons da cidade, votando em um formulário sobre os sentimentos que os sons provocavam. Por fim, a turma que estudou o sentido do tato apresentou suas descobertas sobre a acessibilidade de Porto Alegre e realizou experimentos para que os visitantes descobrissem sobre um chão tátil e sobre a possibilidade de locomoção utilizando uma cadeira de rodas. No momento da pesquisa, os estudantes estavam realizando descobertas sobre o sentido do tato.

Além disso, no terceiro ano do ensino fundamental, é comum que os alunos aprendam sobre animais e suas respectivas classes, valendo-se de recursos como livros didáticos, atividades de pesquisa e exploração. Na presente pesquisa, os alunos realizaram uma investigação acerca de animais de cada classe, culminando em uma apresentação oral sobre esses animais. Adicionalmente, cada estudante produziu individualmente uma história em quadrinhos acerca do animal pesquisado. Essas produções foram utilizadas como evidências de aprendizado no segundo trimestre, por meio de exposições dos livros e gravações das leituras dos quadrinhos pelos alunos. No momento da análise, os alunos encontravam-se em fase final de produção dos quadrinhos e as professoras estavam em processo de definição acerca da compilação das histórias e das gravações das leituras dos quadrinhos.

Na próxima seção apresentarei os procedimentos metodológicos utilizados na realização da presente pesquisa.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nessa seção farei a descrição dos procedimentos metodológicos propostos para o desenvolvimento desta pesquisa. Aqui será descrita a abordagem selecionada para realizar a investigação, os instrumentos para a geração de dados, o mecanismo utilizado para a realização da análise e da transcrição dos dados gerados através de gravações de áudio e vídeo. Em seguida, serão apresentadas as questões éticas e os possíveis riscos e benefícios da pesquisa.

A fim de situar os conceitos apresentados posteriormente, apresentarei, nos seguintes quadros, uma contextualização sobre as perguntas norteadoras e os procedimentos metodológicos escolhidos para a pesquisa.

A pergunta que orienta este estudo é a seguinte:

Como se dá o processo colaborativo entre a pesquisadora e duas professoras num contexto de educação bilíngue, no 3º ano do ensino fundamental, em uma escola da rede privada de Porto Alegre, RS, durante o planejamento, a construção e a implementação de práticas educacionais a serem realizadas nas aulas?

Com o intuito de responder à pergunta norteadora, a pesquisa foi dividida em quatro etapas. No quadro 02, retomo essas etapas, mencionadas na [seção 3](#), as perguntas que se sucederam para cada uma delas, e o procedimento metodológico selecionado para realizar essa investigação.

QUADRO 2 - ETAPAS DE PESQUISA, PERGUNTAS ESPECÍFICAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Etapa de pesquisa	Pergunta Norteadora	Procedimento(s) metodológico(s)
1. Traçar o perfil das participantes, para descrever as suas experiências com o ensino, e conhecer suas concepções sobre a educação bilíngue.	1. Quais as concepções de educação bilíngue, língua e de aprendizado de línguas das professoras de inglês participantes na pesquisa?	Entrevista estruturada, utilizando questionário digital.
2. Planejar as atividades, elaborar ou adaptar o material didático, e selecionar as	2. Quais padrões de interação emergem a partir da colaboração entre a pesquisadora e as professoras no planejamento e	Encontro para o planejamento, através de

temáticas exploradas em aula.	construção do material didático a ser utilizado em aula?	observação participante.
3. Verificar a aplicação do material didático ao realizar notas de campo	3. De que forma as professoras percebem em sala de aula a implementação dos planos de aula e do material didático produzidos colaborativamente?	Análise documental e observação participante.
4. Comparar e refletir sobre as observações participantes e notas de campo.	4. Como as professoras avaliam a implementação dos planos de aula e dos materiais didáticos produzidos ou adaptados colaborativamente após as aulas terem sido ministradas?	Encontro de reflexão, através de observação participante.

Fonte: elaborado pela autora

6.1 CARACTERIZANDO A PESQUISA

A abordagem metodológica objetivada enquadra-se em uma pesquisa qualitativa de caráter colaborativo, com alinhamento à pesquisa etnográfica em contextos escolares. Godoy (1995) afirma que na pesquisa qualitativa o pesquisador aborda o fenômeno, considerando a perspectiva das pessoas envolvidas e todos os pontos de vista pertinentes para o estudo. Além disso, a autora aponta que a abordagem qualitativa possibilita uma investigação de caráter imaginativo e criativo, levando o pesquisador a observar a pesquisa a partir de novas perspectivas.

Para Magalhães (2002), a pesquisa colaborativa possibilita um espaço de reflexão e investigação sobre a prática e, relacionando os objetivos delineados pelos professores durante os momentos de planejamento ao trabalho que foi realizado. Esse é um exercício constante de reflexão e reorganização compartilhadas sobre as práticas, propiciando aos participantes da pesquisa momentos de fala, questionamento e relato (MAGALHÃES e FIDALGO, 2010).

Para Miles e Huberman (1994), a análise de dados na pesquisa qualitativa pressupõe três etapas principais: redução, exibição e conclusão/verificação. A redução consiste na etapa de seleção dos dados e organização de acordo com os objetivos da pesquisa. Já na etapa de exibição, o pesquisador organiza os dados para possibilitar a análise das semelhanças e diferenças entre eles, permitindo diferentes formas de categorizar e organizar as informações obtidas. Por fim, a terceira etapa é

quando se dá a revisão para verificar o significado dos dados, seus padrões e singularidades. Essa última etapa está estreitamente relacionada à construção da conclusão, visto que será realizada a verificação das possíveis conclusões da pesquisa (MILES e HUBERMAN, 1994).

6.1.1 Pesquisa qualitativa de caráter colaborativo

A pesquisa qualitativa de caráter colaborativo evidencia semelhanças com a etnografia em contexto escolar e propicia a ampliação da participação do pesquisador no contexto educacional. Bortoni-Ricardo (2011) aponta que o trabalho colaborativo em uma pesquisa qualitativa etnográfica contribui para a formação do professor e para a transformação da realidade a partir da reflexão sobre a ação. Ao optar por conduzir a pesquisa utilizando os procedimentos da etnografia, terei a possibilidade de investigar um fenômeno dentro do seu contexto, descrevendo-o e experienciando-o através da utilização de ferramentas metodológicas adequadas.

Magalhães (2018) destaca que a construção de práticas colaborativas e transformadoras é fundamental para a organização de contextos formativos nas escolas. Essas práticas visam apoiar o desenvolvimento de ações voltadas para a formação da cidadania, promovendo a compreensão das próprias ações e das relações com outros sujeitos. Nesse sentido, as ações dos participantes da pesquisa são realizadas colaborativamente, mas também

crítica e intencionalmente refletidas por meio de uma análise que objetiva a compreensão de problemas, valores, necessidades, questões colocadas e análises iniciais. Trata-se de uma organização em que cada participante não tem respostas prontas, uma vez que estas estão em constante reconstrução e dependem das relações de todos. (MAGALHÃES, 2018, p. 28)

Ao refletir sobre as discussões propostas por Vygotsky (1930 e 1934), Magalhães afirma que a colaboração é um processo de construção coletiva em que os indivíduos trabalham juntos para compreender e transformar o mundo ao seu redor. Nesse processo, não apenas transformam o ambiente social e as suas próprias ações, mas também os outros envolvidos na colaboração. Por meio dessa interação, ocorre uma transformação mútua entre os sujeitos e a sociedade em que estão inseridos.

Magalhães (2018) discute o conceito de colaboração, enfatizando que ele envolve uma coparticipação crítica por meio de um processo dialético nas relações entre os participantes, organizado pela linguagem da argumentação. Nesse processo, a atuação do professor-pesquisador pode envolver elementos como

escutar o outro para compreender seu ponto de vista e agir; para pedir esclarecimentos, pedir ou explicitar ideias, suportes argumentativos, teorias que clarifiquem as compreensões sobre o objeto em discussão.
(MAGALHÃES, 2018, p. 21)

De acordo com Gasparotto e Menegassi (2016), a pesquisa colaborativa é uma abordagem relevante para programas de formação contínua de professores, devido ao seu caráter coparticipativo. Diferente de muitos programas estatais que apenas apresentam novas teorias ou práticas para serem implementadas pelo docente em sala de aula, sem instruções sobre como fazê-lo ou sem levar em conta o contexto específico em que o professor está inserido, a pesquisa colaborativa envolve a participação ativa dos professores no processo de pesquisa e reflexão, considerando seus conhecimentos e experiências prévias.

6.1.2 Etnografia Escolar

A etnografia escolar é uma abordagem de pesquisa que tem sido utilizada para investigar as práticas sociais e culturais em contextos escolares. Segundo Geertz (1978), a etnografia é uma descrição densa da cultura, que busca interpretar os significados atribuídos pelos sujeitos às práticas e aos objetos culturais.

A etnografia escolar consiste em imergir no cotidiano da escola, observando e participando das atividades desenvolvidas pelos alunos e professores, bem como dialogando com os diversos atores envolvidos nesse contexto (Lopes & Macedo, 2011). O objetivo é compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às práticas educativas, bem como suas percepções, expectativas e desafios em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Uma das principais vantagens da etnografia escolar é a possibilidade de captar nuances e aspectos que podem passar despercebidos em outras metodologias de pesquisa. Além disso, essa abordagem permite que o pesquisador compreenda a

complexidade do ambiente escolar e as múltiplas dimensões que influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, é importante destacar que a etnografia escolar não é uma metodologia simples, requerendo do pesquisador um longo período de observação e imersão no ambiente escolar, além de habilidades de observação, diálogo e análise. Além disso, a etnografia escolar exige do pesquisador uma postura reflexiva e crítica em relação ao próprio papel na pesquisa e em relação ao contexto pesquisado. Nesse sentido, a etnografia escolar se apresenta como uma metodologia de pesquisa qualitativa que possibilita uma compreensão aprofundada da cultura e das práticas sociais em contextos escolares, contribuindo para uma reflexão crítica sobre o processo de ensino-aprendizagem e para a busca de práticas pedagógicas mais adequadas e efetivas.

6.1.3 Entrevista estruturada

O propósito desta subseção é apresentar uma breve discussão sobre o instrumento escolhido para iniciar as análises dessa investigação: a entrevista estruturada em forma de questionário.

A escolha do instrumento de pesquisa é um passo fundamental para a condução de um estudo consistente e confiável. Nesse sentido, para analisar as percepções das professoras de língua inglesa sobre suas práticas, optou-se pela entrevista estruturada em forma de questionário como instrumento de geração de dados. Essa decisão foi motivada pela necessidade de obter informações detalhadas sobre as práticas das professoras e as suas percepções, de forma a compreender melhor seus processos de ensino e aprendizagem.

Salvador (1980) afirma que a entrevista pode ser utilizada como uma ferramenta para coletar informações que podem não ser encontradas em fontes documentais. Conforme argumentado por Ribeiro (2008), a entrevista é a técnica de geração de dados mais apropriada para pesquisadores que buscam informações sobre atitudes, sentimentos e valores relacionados ao objeto de análise, sendo possível incorporar outras fontes para a interpretação dos dados obtidos nesse momento.

Vale ressaltar que a escolha do instrumento de pesquisa também foi influenciada pela facilidade de aplicação e pela disponibilidade das professoras em

responder o questionário da entrevista. Ademais, a entrevista estruturada em forma de questionário permite uma análise comparativa dos resultados obtidos, o que pode contribuir para a identificação de tendências e padrões nas percepções das professoras sobre suas práticas.

Dessa forma, acredita-se que a escolha da entrevista estruturada em forma de questionário como instrumento de coleta de dados se mostrou adequada e eficiente para o objetivo proposto, visto que permitiu uma análise sistemática das percepções das professoras de língua inglesa sobre suas práticas, de forma a possibilitar uma reflexão crítica nesse contexto (APÊNCIDE E).

6.1.4 Notas de campo

As notas de campo são uma técnica de geração de dados amplamente utilizada em pesquisas qualitativas. Segundo Saldaña (2013), as notas de campo são a documentação escrita da observação participante realizada pelo pesquisador, que pode incluir desde suas respostas pessoais e subjetivas às ações sociais observadas. As notas de campo podem conter comentários valiosos que abordam as categorias recomendadas para a reflexão de memorandos analíticos (SALDAÑA, 2013).

Saldaña (2013) destaca que as notas de campo também podem ser utilizadas para reflexão analítica. Dessa forma, é recomendado que os pesquisadores extraiam trechos das notas de campo que contenham reflexões e *insights* relevantes para as categorias de análise previamente definidas. Esses trechos podem ser registrados em um arquivo separado, dedicado exclusivamente à reflexão analítica.

Nesta pesquisa, as participantes foram orientadas a utilizar notas de campo como meio de registro de informações relevantes sobre suas práticas. Ficou a critério de cada professora decidir se iria utilizar as notas para reflexões pessoais ou simplesmente registrar as atividades realizadas em sala de aula.

6.1.5 Geração de dados e procedimentos de análise

Conforme mencionado anteriormente, este trabalho relata uma pesquisa qualitativa de caráter colaborativo, alinhada à pesquisa etnográfica em contextos escolares. Para tanto, a geração de dados ocorreu nas seguintes etapas: i) entrevista por escrito estruturada na forma de questionário através de formulário com as

professoras de inglês participantes; ii) encontro de formação e planejamento entre a pesquisadora e as outras participantes; iii) observação participante desse encontro; iv) encontro para analisar as notas de campo e impressões das participantes após a aplicação do material. Para registrar esses encontros houve a gravação em vídeo e áudio e, para registrar a implementação do material por parte das participantes, foram feitas notas de campo. O período para a geração dos dados foi de três semanas no mês de junho do ano de 2022, que foram estabelecidas após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (CEP/UFRGS).

O convite para a participação nesta pesquisa foi feito por e-mail para as participantes. Além disso, a autorização da escola para o desenvolvimento da pesquisa está anexada com a assinatura e aprovação da direção da escola.

A primeira etapa da pesquisa consistiu na realização de uma entrevista feita por escrito através de formulário eletrônico com as professoras de inglês participantes para conhecer suas impressões sobre a educação bilíngue, suas concepções de língua e de aprendizado de línguas. A partir dessas entrevistas, foi possível compreender o ponto de vista das professoras sobre educação bilíngue e ensino de línguas (APÊNDICE E).

A segunda fase envolve o encontro com a pesquisadora e outras participantes, também professoras de inglês da escola, para o planejamento das práticas. Nesse encontro, foram discutidas as principais características do material a ser utilizado, definindo possíveis adaptações para o contexto de ensino bilíngue. Essa fase foi fundamental para garantir que o material fosse adequado às necessidades dos alunos e das professoras envolvidas no projeto. Nessa reunião houve a participação de apenas duas das professoras de língua inglesa, contando com a pesquisadora, conforme relatado na [seção 6.2](#).

Na terceira fase, foi realizada a observação da aplicação das atividades que foram planejadas na segunda fase, com realização de notas de campo por parte das participantes. Nessa etapa, foi possível verificar como as professoras estão aplicando o material elaborado. Essas notas de campo foram fundamentais para a análise dos dados ao longo da pesquisa.

Por fim, na quarta fase, foi realizado o encontro de comparação e reflexão sobre as observações e notas de campo geradas na fase 3. Tanto a fase 2 quanto a fase 4 foram gravadas em áudio e vídeo e transcritas para análise, considerando-se os

objetivos da pesquisa e as perguntas norteadoras. Essa etapa foi fundamental para compreender os resultados obtidos ao longo da pesquisa e identificar possíveis ajustes que possam ser realizados na prática educacional.

6.1.6 Questões éticas, riscos e benefícios

Durante o desenvolvimento da pesquisa é indispensável que sejam realizados cuidados éticos com os participantes para que a obtenção e análise de dados ocorra de forma correta, seguindo a legislação vigente. Sendo assim, este estudo primeiramente passou pela avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (CEP/UFRGS) e foi cadastrado na Plataforma Brasil. Após a autorização¹⁰ do CEP/UFRGS, foi iniciado o processo de geração de dados. Os participantes da pesquisa confirmaram seu assentimento frente à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A). Para preservar as identidades dos participantes e da instituição, foram utilizados pseudônimos. Os dados obtidos em áudio e vídeo foram utilizados exclusivamente para as análises.

Os riscos específicos para os participantes estão relacionados a uma possibilidade de percepção de terem seu trabalho julgado e criticado, com finalidade de exposição para a direção escolar.

¹⁰ Projeto aprovado pelo CEP em 22/06/2022.
Certificado de Apresentação de Apreciação Ética: 58443222.9.0000.5347.

7 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

Nesta seção, será discutido o processo de análise dos dados gerados nesta pesquisa qualitativa de caráter colaborativo em contextos escolares, a fim de responder à pergunta norteadora:

Como se dá o processo colaborativo entre a pesquisadora e duas professoras num contexto de educação bilíngue, no 3º ano do ensino fundamental, em uma escola da rede privada de Porto Alegre, RS, durante o planejamento, a construção e a implementação do material didático a ser utilizado nas aulas?

O processo de análise teve início após a transcrição dos dados realizada pela bolsista de Letras da UFRGS e se deu através da descrição dos dados e da identificação de padrões de interação entre as participantes nas fases 2 e 4, seguindo o método de codificação estabelecido.

De acordo com Saldaña (2013), a codificação dos dados é um processo que exige atenção meticulosa à linguagem e reflexão profunda sobre os padrões emergentes e os significados da experiência humana. De acordo com o autor, é comum que a codificação precise ser realizada várias vezes para que os padrões e as categorias possam ser identificados com mais precisão. A codificação é um método que permite a organização dos dados em categorias ou "famílias" que compartilham características semelhantes, constituindo o início de um padrão. Esse processo de agrupamento dos dados é realizado por meio de raciocínio de classificação e das percepções intuitivas do pesquisador, como afirmam Lincoln e Guba (1985). Grbich (2007) destaca que a codificação permite que os dados sejam segregados, agrupados, reagrupados e relacionados para consolidar significado e explicação.

O processo de análise foi dividido em três etapas: contextualização, análise e definição do embasamento teórico para apoiar as ideias. Essas etapas foram realizadas de forma cíclica, com a leitura e releitura dos dados e serão apresentadas nas próximas seções.

Em suma, o processo de análise dos dados foi realizado por meio da codificação, agrupamento e análise em um processo cíclico e reflexivo, seguindo as diretrizes de pesquisas qualitativas colaborativas. As referências de Grbich (2007) e Lincoln e Guba (1985) ajudam a ilustrar as diferentes etapas desse processo e as perspectivas teóricas que o embasam.

7.1 FASE 1 - CONTEXTUALIZAÇÃO

A compreensão dos conceitos que norteiam a educação bilíngue, língua e aprendizado de línguas é fundamental para a descrição e análise dos processos que ocorrem no contexto de ensino e aprendizagem de línguas. Nessa perspectiva, uma das propostas desta pesquisa é investigar as concepções de língua, ensino e aprendizagem, educação bilíngue e prática docente que as professoras de inglês participantes na pesquisa adotam nas suas práticas.

As concepções que orientam a educação bilíngue variam de acordo com o contexto cultural e político em que se inserem, bem como com as características dos alunos envolvidos. Já a língua é um fenômeno complexo que envolve, além dos aspectos linguísticos, o de natureza social, cultural e cognitiva.

As concepções de língua variam de acordo com a abordagem teórica adotada. Nesse sentido, compreender e descrever a formação, as experiências em sala de aula, as concepções de educação bilíngue, língua e aprendizado de línguas das professoras de inglês participantes do estudo foi fundamental para a compreensão sobre os processos que ocorrem na construção de um programa bilíngue.

Desse modo, primeiramente será descrita a contextualização da entrevista, e, posteriormente, a descrição dos dados trazidos pelas professoras. A análise das entrevistas de ambas as professoras será apresentada concomitantemente.

O formulário eletrônico utilizado na entrevista foi desenvolvido com base nos objetivos da pesquisa e nas questões relevantes para o tema. As perguntas foram cuidadosamente elaboradas para incentivar as professoras a expressarem suas opiniões e concepções de forma clara e completa.

7.1.1 Contextualização - Entrevista com as participantes

A entrevista estruturada ocorreu em julho de 2022 através de um questionário enviado via plataforma Google *Forms*, disponibilizada pelo colégio onde se deu a pesquisa. O questionário é composto por sete perguntas sobre a formação, concepção sobre ensino de línguas/educação bilíngue e planejamento de aulas, apresentados aqui e no APÊNDICE F.

1. Qual a sua formação?
2. Há quanto tempo você ministra aulas de língua inglesa? Há quanto tempo atua na escola Beija-Flor?
3. O que é língua para você?
4. O que você entende por Educação Bilíngue?
5. Como você explica o processo de ensino/aprendizagem de língua?
6. Você segue algum método para realizar o planejamento das aulas para este contexto? Se sim, qual?
7. Quais estratégias você utiliza para promover o desempenho das tarefas propostas para os alunos nas suas aulas?

7.1.2 ANÁLISE – Fase 1 – entrevistas com as professoras participantes da pesquisa

A primeira pergunta do formulário aplicado às professoras de inglês participantes da pesquisa buscou entender sua formação acadêmica. Essa informação é relevante para identificar a experiência das professoras em sala de aula. As respostas serão apresentadas a seguir. Com o intuito de garantir o anonimato de ambas as professoras, foram utilizados pseudônimos que identificam cada uma delas, Joana e Alice.

Qual a sua formação?

Joana: Sou licenciada em Letras -Inglês e Literaturas de Língua Inglesa pela Ulbra e pós-graduada em Neuropsicopedagogia pela Uninter.

Alice: Graduada em Licenciatura em Pedagogia

Os professores que possuem formação acadêmica em áreas relacionadas à educação, como pedagogia ou psicopedagogia, podem trazer uma compreensão mais profunda do processo de ensino e aprendizagem para a sala de aula. Essa formação pode permitir que os professores consigam desenvolver um ambiente de aprendizado dinâmico e estimulante, que engaja os alunos no processo de aprendizagem.

A segunda pergunta tem como objetivo descrever o tempo de atuação como professora de língua inglesa tanto dentro como fora da instituição. O intuito da pergunta é compreender se as professoras têm experiência tanto no contexto de

ensino de línguas, quanto na educação bilíngue. Entender sobre o tempo de atuação das professoras auxilia para uma maior compreensão sobre as práticas realizadas, principalmente se considerarmos o contexto de educação bilíngue no Brasil, um movimento relativamente novo para a população que ainda carece de estudo especializado e de formação.

Há quanto tempo você ministra aula de Língua Inglesa? Há quanto tempo atua no Colégio?

Joana: Ministro aula de língua inglesa há 21 anos e atuo na escola atual há 2 anos e meio.

Alice: Ministro aula de inglês há 13 anos. Estou no colégio há 5 anos.

Ambas as professoras têm experiência no ensino de língua e na atuação no colégio. Por meio de conversas que não foram registradas na entrevista, investiguei as experiências prévias e atuais das professoras no colégio Beija-Flor. Joana, por um ano, atuou no segundo ano do ensino fundamental, e na educação infantil. No ano de 2022 inaugurou o trabalho no terceiro ano, e trabalhou, concomitantemente, com esse nível de ensino, e com a educação infantil. Já Alice possui cinco anos de experiência no colégio atuando no 1º ano do ensino fundamental. Assim como Joana, Alice também está iniciando o a sua experiência no terceiro ano do ensino fundamental, e, em 2022, atuou no 1º e no 3º ano do ensino fundamental. O entendimento sobre as temáticas, habilidades e atividades realizadas pelo terceiro ano demanda tempo e organização. Para tanto, as professoras precisaram de auxílio e estudo para a realização das tarefas propostas.

Conforme mencionado anteriormente, a concepção sobre língua e ensino de língua pode ser distinto de acordo com o local onde o sujeito está inserido. A próxima pergunta tem como objetivo compreender o que as participantes entendem por língua, e, posteriormente, encontrar em suas práticas momentos que evidenciam essas falas.

O que é língua para você?

Joana: Língua é um código verbal usado para a comunicação.

Alice: Um dos meios criados pelos seres humanos para expressar-se e comunicar-se uns com os outros.

As respostas das professoras Joana e Alice sobre o que é língua apontam concepções distintas. É relevante que os professores tenham uma compreensão clara do que é língua e como ela é usada para a comunicação e interação social. Isso pode contribuir para uma prática pedagógica mais adequada às necessidades dos alunos e para o desenvolvimento de habilidades comunicativas e interculturais. Além disso, uma compreensão clara da concepção de língua pode influenciar a maneira como os professores abordam o ensino de línguas no contexto de educação bilíngue.

O entendimento sobre a educação bilíngue é primordial para compreendermos as concepções de ambas as professoras, pois é onde encontramos as bases de um trabalho em um colégio onde este tipo de educação é oferecido. Além disso, as concepções das professoras sobre este tipo de educação podem contribuir para o desenvolvimento de políticas e práticas escolares que atendam às necessidades dos alunos nesse contexto. A seguir, serão apresentadas as respostas das professoras de inglês participantes da pesquisa sobre o que elas entendem por educação bilíngue, bem como algumas referências bibliográficas que fundamentam essas ideias.

O que você entende por Educação Bilíngue?

Joana: Entendo que educação bilíngue é o desenvolvimento de competências e habilidades tanto linguísticas quanto acadêmicas em duas línguas.
--

Alice: Uma educação bilíngue tem como objetivo o desenvolvimento de todas as áreas do conhecimento utilizando duas línguas como meio de comunicação, promovendo e respeitando a diversidade cultural.

As respostas das professoras sobre a conceituação de educação bilíngue apresentam divergências entre si, mas estão de acordo com a visão de língua de cada uma. Para Joana, a educação bilíngue está relacionada com o desenvolvimento de competências linguísticas e acadêmicas em duas línguas, o que remete à ideia de que a educação bilíngue não se trata apenas do ensino de língua, mas sim de uma abordagem educacional que visa o desenvolvimento acadêmico do estudante.

Já para Alice, a educação bilíngue tem como objetivo o desenvolvimento de todas as áreas do conhecimento, promovendo a diversidade cultural. Essa visão vai ao encontro da perspectiva de García (2016), que defende que a educação bilíngue

deve ser vista como uma forma de construção social do conhecimento e como um meio de promoção da inclusão social e da valorização da diversidade cultural.

A seguinte pergunta tem como objetivo principal compreender a concepção das professoras sobre processo de ensino/aprendizagem de uma língua. A formação e experiência na área são fatores relevantes que se evidenciam nas respostas obtidas. Além disso, o objetivo desta pergunta é entender como estas concepções estão inseridas nas práticas das professoras.

Como você explica o processo de ensino/aprendizado de língua?

Joana: O processo de ensino/aprendizagem de língua é um sistema complexo de interações entre professores e alunos. O professor deve compreender e por consequência questionar essas interações e saber escolher quais as melhores ações para atingir o melhor resultado no processo em que está envolvido e o aluno por sua vez deve tomar para si o papel de principal responsável pelo processo de aprendizado, através de atitudes e forma de se portar frente ao processo em que está envolvido juntamente com seu professor.

Alice: Acredito que o processo de ensino e aprendizagens de uma língua acontece implicitamente (pela comunicação e interações do cotidiano) e explicitamente (quando há um direcionamento pedagógico para que ocorra o desenvolvimento de habilidades).

As respostas das professoras sobre o processo de ensino/aprendizado de língua evidenciam a complexidade e a importância das interações entre professores e alunos. Joana destaca a importância do papel do professor em questionar e escolher as melhores ações para o processo de aprendizado, enquanto o aluno é o principal responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem.

Já Alice aponta para a natureza implícita e explícita do processo de ensino e aprendizagem de uma língua, destacando que as interações do cotidiano e um direcionamento pedagógico são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades. Nesse caso, defendendo a ideia de que o professor pode oferecer oportunidades para desenvolver o aprendizado do estudante.

Essas ideias estão alinhadas com os estudos de Vygotsky (1978), que enfatizam a importância da interação social para a aprendizagem. Além disso, as ideias de Alice sobre a natureza implícita do processo de aprendizagem estão em consonância com García (2009), que afirma que, ao considerarmos o processo de ensino-aprendizagem de línguas a partir da perspectiva do indivíduo bilíngue, é

possível observar um repertório linguístico que reflete suas vivências e contextos de vida: “pela comunicação e interações do cotidiano”, bem como as práticas linguísticas utilizadas em diferentes momentos de sua existência.

A investigação sobre o método utilizado para realizar o planejamento das aulas é relevante para compreender como as professoras organizam suas ideias para a tomada de decisões em momentos de reuniões pedagógicas. Desse modo, o objetivo desse questionamento foi compreender a perspectiva de cada professora sobre o processo de planejamento de aulas e identificar como ocorre a tomada de decisões durante as reuniões. Através desta pergunta, buscou-se investigar como as professoras elaboram seus planos de aula, quais critérios utilizam para escolher conteúdos e metodologias e como consideram as demandas dos estudantes e do contexto educacional em que estão inseridas.

Você segue algum método para realizar o planejamento das aulas para este contexto? Se sim, qual?

Joana: Para realizar o planejamento das aulas para esse contexto bilíngue utilizamos da docência compartilhada, a reflexão e escolhas sobre os temas a serem abordados nas aulas e as melhores ações a partir destas decisões são discutidas entre as professoras bilíngues e regentes do nível de ensino em questão.

Alice: Utilizo vários métodos, busco avaliar qual estratégia metodológica é mais adequada para atingir os objetivos e também, às vezes é necessário fazer adequações dependendo da turma ou estudante

As professoras apresentaram diferentes abordagens para realizar o planejamento das aulas em um contexto bilíngue. Joana destacou a importância da docência compartilhada e da reflexão sobre os temas a serem abordados nas aulas. Segundo Leffa (2008), a docência compartilhada, ou seja, a prática em que dois ou mais professores trabalham juntos para planejar e ministrar aulas, é uma estratégia que pode contribuir para aprimorar o ensino e a aprendizagem em um contexto bilíngue.

Já Alice ressaltou a importância de avaliar qual estratégia metodológica é mais adequada para atingir os objetivos, além de fazer adequações necessárias dependendo da turma ou estudante. Nesse sentido, a adaptabilidade é um fator importante no planejamento de aulas em contextos bilíngues, uma vez que cada turma

ou aluno pode ter suas particularidades e necessidades específicas. A este respeito, Ofelia García (2009) destaca que o planejamento de aulas deve levar em consideração não só o aspecto linguístico, mas também as particularidades dos estudantes, suas culturas e experiências prévias.

Nesse sentido, as professoras mostram a importância de promover estratégias colaborativas, reflexões e adaptações na hora de realizar o planejamento das aulas para contextos bilíngues. Tais abordagens podem contribuir para um ensino mais inclusivo, considerando as particularidades de cada estudante e contexto.

A última pergunta do formulário teve como objetivo entender quais estratégias as professoras utilizam para auxiliar seus alunos no desempenho das tarefas propostas em suas aulas. Essas estratégias podem variar desde a criação de materiais didáticos específicos até o uso de metodologias diferenciadas para atender as necessidades específicas dos alunos. O foco principal foi descobrir como as professoras promovem o engajamento e o aprendizado dos alunos em suas aulas.

Quais estratégias você utiliza para promover o desempenho das tarefas propostas para os alunos nas suas aulas?

Joana: Análise e reflexão sobre essas atividades, embora muitas vezes o tempo para isso não seja o suficiente.
--

Alice: Confiro/confirmando oralmente com a turma se a atividade foi compreendida por todos. Faço alguma atividade individual de modo que o estudante possa demonstrar o que aprendeu. Observo se o estudante utiliza o que ele aprendeu em outros momentos.

A descrição das estratégias utilizadas pelas professoras para promover o desempenho dos alunos nas tarefas propostas durante as aulas é fundamental para compreender o processo de ensino e aprendizagem. Conforme apontado por Schön (1992), é importante que os professores estejam em constante reflexão sobre suas práticas pedagógicas, buscando identificar as melhores estratégias para lidar com as diferentes situações que surgem em sala de aula.

Uma das estratégias mencionadas por Joana é a análise e reflexão sobre as atividades propostas. Segundo Freire (1996), a reflexão crítica é fundamental para a construção do conhecimento, pois permite que os estudantes assumam uma postura mais ativa em relação ao processo de aprendizagem. Dessa forma, é importante que os professores incentivem a reflexão e o questionamento crítico sobre as tarefas

propostas, possibilitando que os alunos ampliem sua compreensão sobre os temas abordados.

Por sua vez, Alice utiliza diversas estratégias para promover o desempenho dos alunos. Uma delas é a verificação oral do entendimento da tarefa por parte dos alunos, o que pode ajudar a identificar eventuais dúvidas e dificuldades. Além disso, a realização de atividades individuais permite que o estudante demonstre o que aprendeu e que o professor identifique as principais dificuldades enfrentadas por cada aluno. Esse tipo de estratégia é importante para que o professor possa planejar atividades que atendam às necessidades individuais de cada estudante, conforme preconizado por Schön (1992).

As estratégias declaradas pelas professoras Joana e Alice para promover o desempenho dos alunos demonstram a importância da reflexão crítica e da adaptação do processo de ensino às necessidades individuais dos estudantes. Essas práticas pedagógicas estão em consonância com as teorias de Paulo Freire e Schön, que enfatizam a importância da reflexão e da adaptação do processo de ensino às diferentes situações de sala de aula.

7.2 FASE 2 – CONTEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE

Esta seção tem como finalidade descrever o encontro de planejamento entre as docentes de Língua Inglesa, em que são discutidas as temáticas e habilidades a serem trabalhadas em conjunto com o grupo de professoras responsáveis pelo 3º ano do Ensino Fundamental. Ademais, objetiva-se identificar os padrões de interação entre a pesquisadora e as professoras de Língua Inglesa durante o processo de planejamento e elaboração de materiais didáticos, buscando responder à pergunta norteadora da pesquisa:

- **Quais padrões de interação emergem a partir da colaboração entre a pesquisadora e as professoras no planejamento e construção do material didático a ser utilizado em aula?**

É relevante salientar que a realização da reunião, em condições ideais, deve contar com a presença de todas as docentes de língua inglesa do ano. Entretanto, Joana e Alice também são convocadas a integrar outras reuniões de planejamento, em virtude de atuarem em outros níveis de ensino. O encontro em análise foi realizado

exclusivamente com uma das professoras de língua inglesa que leciona neste nível, a Joana, tendo em vista que a outra docente precisou comparecer à reunião do outro ano letivo em que ministra aulas. Visando garantir que todas as professoras estejam cientes e atualizadas das atividades programadas, tais atividades são registradas em um documento contendo descrições e definições das atividades. Por meio desse quadro ([QUADRO 01](#)), as professoras têm a possibilidade de compreender o que será trabalhado e quais atividades serão de suas responsabilidades, conforme esclarecido na [seção 6.1](#).

No mês de julho, foi realizada a reunião na qual foram atribuídas às professoras algumas demandas, dentre as quais podemos citar: livro de matemática; exploração de atividades relacionadas ao livro dos animais (produzido pelos alunos); gravação de áudios dos estudantes lendo o livro por eles produzido; livro didático de língua inglesa e leitura da obra literária selecionada para o segundo trimestre (The Gruffalo); e, ainda, a realização de atividades pedagógicas relacionadas ao livro de ciências, todas elas dentro de um intervalo de uma semana. Durante a análise, são discutidos os desafios enfrentados pelas professoras para atender às demandas definidas em reuniões de planejamento, que estão alinhadas com as expectativas da instituição.

Na próxima seção realizo a descrição sobre a forma como foi realizada a codificação e categorização dos dados apresentados na presente pesquisa a fim de situar o leitor nos momentos de descrição e análise das práticas pedagógicas.

7.2.1 Codificação e categorização - Padrões de Interação – Momentos de Reflexão Conjunta, Alinhamentos e Tomadas de Decisão

Nóvoa (2009) defende a ideia da docência como um coletivo, em que o conhecimento e a ética são compartilhados entre os professores. O autor argumenta que os professores enfrentam uma série de dilemas na escola, especialmente em relação à diferença cultural e ao conflito de valores, que exigem uma ética profissional construída através do diálogo com outros colegas.

Além da concepção da docência como um coletivo que compartilha conhecimentos e ética, é importante reconhecer que a formação de professores também pode enfatizar a reflexão crítica sobre a prática docente. Isso envolve reconhecer a diversidade de perspectivas e experiências dos professores e valorizar o conhecimento prático que eles adquirem ao longo de suas carreiras. Ademais, é

essencial envolver os professores na tomada de decisões e no desenvolvimento de políticas educacionais, bem como promover a sua participação em redes e comunidades profissionais que possam facilitar a disseminação de práticas pedagógicas exitosas. Nesse sentido, a formação de professores deve ser vista como um processo contínuo de aprendizado e desenvolvimento, que valoriza a colaboração e o diálogo entre os professores e reconhece a sua capacidade de agir como agentes de mudança na sua própria prática e no sistema educacional como um todo.

Após realizar a análise dos dados relativos à reunião de planejamento, foi possível identificar padrões de interação, classificados em três categorias distintas: "Momentos de reflexão conjunta", "Alinhamentos" e "Tomadas de decisão". Com o intuito de visualizar e identificar com precisão esses padrões, foram estabelecidos códigos de cores para cada categoria. A cor amarela designa os momentos de reflexão conjunta, a cor verde está relacionada com as tomadas de decisão, e a cor cinza se refere aos momentos de alinhamento, conforme ilustrado na figura a seguir:

FIGURA 4 – CLASSIFICAÇÃO DOS DADOS EM CORES

- 4 Joana: Sim, eu acho que isso aconteceu porque a gente ficou sem a última reunião, né? A de
5 planejamento semana passada. Não é por isso, né? Mas ajuda. Elas conversaram e...
- 6 Pesquisadora: Com certeza. A gente vê como planejamento é importante.
- 7 Joana: Sim, é tudo, né?
- 8 Pesquisadora: ah, tá louco. Então... A gente tem duas possibilidades, né? Eu não sei se tu vai
9 conseguir... Tem que ver como vai ser a gravação dessas tirinhas, né? Talvez a gente tenha a
10 possibilidade de trabalhar português. Português, não. Com ciências e matemática semana que
11 vem com elas, né? Eu vou dar uma olhadinha aqui o que que fala essas páginas de matemática
12 pra ver o que a gente pode fazer. Talvez trabalhar o livro ou alguma coisa que complementa
13 esse trabalho.
- 14 Joana: Deixa eu olhar também o de matemática. Não olhei, mas elas vi elas falando em formas
15 geométricas, alguma coisa assim. (pausa) Ah... Vanessa? Ähn, uma dúvida que eu fiquei, olha
16 só. Eu acho que eu me perdi no meio das nossas conversas assim, nossas combinações. A
17 gravação: Ela vai ser usada agora ou..

Fonte: elaborada pela autora (2022).

Os momentos de reflexão conjunta que envolvem interpretação, identificação de problemas e busca por soluções serão denominados neste estudo como

"**momentos de reflexão conjunta**". Esses momentos têm como objetivo refletir sobre elementos da prática pedagógica, como a gestão do tempo para realização das atividades, a pressão para o cumprimento das demandas, o entendimento - ou a falta dele - sobre acordos prévios estabelecidos, entre outras questões relevantes.

Os **alinhamentos**, por sua vez, correspondem aos momentos em que as professoras dialogam a respeito da execução das atividades previamente acordadas e definem o ponto de partida para o planejamento. Durante esses momentos, é possível compreender como as demandas estão sendo percebidas pelas professoras e quais dessas demandas podem ser realizadas ou não.

Os momentos de **tomada de decisão** correspondem àqueles em que as professoras, de maneira colaborativa, determinam quais atividades serão realizadas em relação ao planejamento entre as professoras regentes e as professoras de língua inglesa e quais ações serão executadas a partir dos alinhamentos e dos momentos de reflexão conjunta.

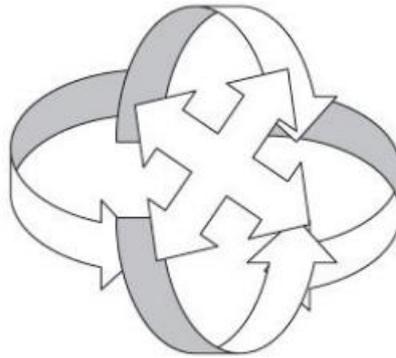
Conforme mencionado anteriormente, vale salientar que Joana e Alice estão dando início à sua jornada no terceiro ano do ensino fundamental. Diferentemente, tenho acumulado uma experiência de cinco anos trabalhando neste nível de ensino no Colégio Beija-Flor. Graças a essa vivência, tenho conhecimento mais amplo sobre as temáticas, habilidades e propostas pedagógicas pertinentes ao terceiro ano. Diante disso, Joana e Alice frequentemente procuravam a minha orientação para alinhar suas práticas e, por essa razão, muitas vezes tomo a liderança nas tomadas de decisão relacionadas à execução das atividades pedagógicas.

A codificação desses processos e a definição deles, resumindo-os a padrões de interação, para fins de análise, constituiu um processo que exigiu uma leitura abrangente e uma observação minuciosa das transcrições, envolvendo uma perspectiva ora de uma professora, ora de uma pesquisadora, e ora de uma professora-pesquisadora. Segundo Saldaña (2009), raramente alguém conseguirá realizar a codificação corretamente na primeira tentativa. A investigação qualitativa requer uma atenção meticulosa à linguagem e uma reflexão sobre os padrões emergentes e os significados da experiência humana.

Conforme discutido previamente, as interações em reuniões apresentam momentos que são dinâmicos ou cíclicos. A implicação dessa análise está relacionada ao entendimento de que os padrões de interação observados na pesquisa não

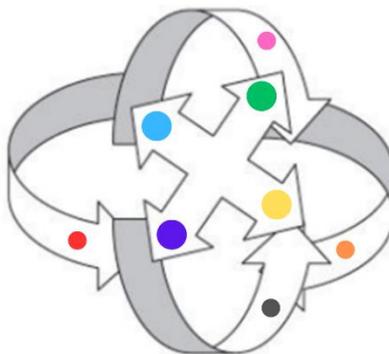
seguem uma ordem predefinida. Em algumas situações, as professoras interagem trazendo definições das reuniões anteriores, as quais resultam nas interações observadas aqui. Em outros momentos, elas realizam reflexões sobre suas práticas, gerando um movimento não-linear, mas sim dinâmico e cíclico, de tomada de decisões e alinhamentos. Esse movimento remete à figura elaborada por Garcia (2009) para descrever o bilinguismo dinâmico. Para ilustrar o dinamismo das interações durante as reuniões da entre as professoras, adaptei a figura proposta por García na tentativa de demonstrar esse contexto, identificando essa dinamicidade das relações, e os momentos observados nas interações. Primeiramente, retomo a figura 03 proposta por Garcia (2009, p. 84), e, em seguida, proponho a adaptação que realizei para ilustrar o processo mencionado aqui.

FIGURA 03



Fonte: García (2009)

FIGURA 5 – ADAPTAÇÃO – BILINGUISMO DINÂMICO



Fonte: adaptado pela autora a partir da figura apresentada por García (2009)

Nessa adaptação, incluí cores que identificam as diferentes facetas que estão envolvidas nesse processo. Apresento, em seguir, um quadro para facilitar a identificação dos elementos desse movimento:

QUADRO 3 – REFLEXÕES CONJUNTAS E BILINGUISMO DINÂMICO

	Reflexão-sobre-a-ação
	Reflexão-na-ação
	Reflexão sobre a reflexão-na-ação
	Criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDPs)
	Momentos de reflexão conjunta
	Alinhamentos
	Desencontros
	Tomadas de decisão

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

As cores selecionadas para distinguir os processos não se correlacionam com as cores atribuídas durante o processo de análise, tendo sido empregadas com a única finalidade de facilitar a identificação desses elementos.

EXCERTO 1

Início a minha análise com a inserção do primeiro Excerto, que traz o momento inicial de reunião de planejamento. Foi identificado como primeiro padrão de interação, na reunião de planejamento, uma frequência de **momentos de reflexão conjunta**, que se manifestam de forma recorrente ao longo da sessão. Esses momentos ocorrem em decorrência de diversos fatores, tais como a percepção das professoras sobre a escassez de tempo para a realização das atividades, a grande demanda de trabalho, entre outros.

No Excerto 1, as professoras iniciam a conversa realizando um alinhamento das decisões tomadas pela equipe do terceiro ano sobre as diversas temáticas que deverão ser exploradas na construção do planejamento. Inicialmente, as professoras retomam os combinados relatando uma surpresa ao entender o que estava sendo explorado pelas professoras regentes da turma em momentos que não são em docência compartilhada. No entendimento das professoras, havia sido combinado que a exploração de algumas temáticas seria realizada nos momentos de docência compartilhada, como o estudo do livro didático (Bernoulli) de ciências que traz a

temática dos cinco sentidos. Contudo, neste primeiro momento de reunião, constatou-se que o que foi planejado e combinado acabou acontecendo de outra forma. Além disso, durante a reunião em questão, verificou-se que não havia ocorrido uma reunião anterior, o que ocasionou um desalinhamento entre as participantes.

As docentes também dialogam acerca da gravação das histórias em quadrinhos, que integra um projeto sobre as distintas categorias de animais de Porto Alegre (conforme mencionado na [seção 5.2](#)). Nesse projeto, as professoras necessitaram realizar a gravação das vozes dos estudantes fazendo a leitura das histórias em quadrinho. Detalhes acerca dessa iniciativa serão abordados no Excerto 2.

Nos Excertos a serem analisados utilizarei apenas as iniciais dos nomes das participantes no início da fala, no caso, “V” designa Vanessa, e J para Joana.

Excerto 1 – “a gente vê como o planejamento é importante”

1	V: Vou compartilhar a organização contigo pra gente pensar juntas. Tô com.. Não sei se
2	tu tem teu Bernoulli aberto aí. (pausa) Eu fiquei apavorada agora, tá? Na reunião. Mas ok. As
3	gurias já tão na audição, já terminaram a visão, mas ok.
4	J: Sim, eu acho que isso aconteceu porque a gente ficou sem a última reunião, né? A de
5	planejamento semana passada. Não é por isso, né? Mas ajuda. Elas conversaram e...
6	V: Com certeza. A gente vê como planejamento é importante.
7	J: Sim, é tudo, né?
8	V: ah, tá louco. Então... A gente tem duas possibilidades, né? Eu não sei se tu vai
9	conseguir... Tem que ver como vai ser a gravação dessas tirinhas, né? Talvez a gente tenha a
10	possibilidade de trabalhar português. Português, não. Com ciências e matemática semana que
11	vem com elas, né? Eu vou dar uma olhadinha aqui o que que fala essas páginas de matemática
12	pra ver o que a gente pode fazer. Talvez trabalhar o livro ou alguma coisa que complemente
13	esse trabalho.
14	J: Deixa eu olhar também o de matemática. Não olhei, mas elas vi elas falando em formas
15	geométricas, alguma coisa assim. (pausa) Ah... Vanessa? ãhn, uma dúvida que eu fiquei, olha
16	só. Eu acho que eu me perdi no meio das nossas conversas assim, nossas combinações. A
17	gravação: Ela vai ser usada agora ou..
18	V: sim.
19	J: ...ou a gente já ta fazendo... tá. Porque.. Qual é a evidência do segundo trimestre? Não
20	era assim uma prática oral, uma coisa assim?
21	V: Também... É que eu tô me incomodando com essa evidência, tá? Porque vai ser muito
22	trabalhoso fazer isso..

23	J: Eu só fiquei pensando que a gente vai repetir, né? No segundo semestre, né? Mesmo
24	tipo de atividade, digamos assim. Que eles vão fazer uma leitura, alguma coisa assim, né?
25	V: Sim. É que o que me incomoda, de fato, é o tempo que a gente não tem, tá?
26	J: Sim (risos).
27	V: A gente já ficou muito tempo... Eu não sei quanto tempo tu tá fazendo com as tuas
28	turmas. Eu tô há muito tempo fazendo essas tirinhas com as minhas turmas, tá? Já faz um
29	mês que a gente tá nisso. E já é um trabalho bem... que a gente precisou se doar bastante. A
30	gente precisou deixar de lado muitas outras propostas de forma compartilhada pra fazer essa
31	tirinha, né?
32	J: Sim.

Neste momento inicial, podemos perceber trechos dos padrões de interação mencionados previamente. Observamos um **momento de reflexão conjunta**, visto que se constatou que o que foi planejado e combinado acabou acontecendo de outra forma. Nesse caso, havíamos decidido pela exploração, em docência compartilhada, do livro de ciências nas unidades sobre os cinco sentidos. Contudo, observou-se que as professoras regentes exploraram algumas unidades do livro sobre os sentidos sem a participação das professoras de língua inglesa, conforme se observa nos seguintes trechos do Excerto 1, entre as linhas 2 e 3: “Eu fiquei apavorada agora, tá? Na reunião. Mas ok. As gurias já tão na audição, já terminaram a visão, mas ok.” Entre as linhas 4 e 7, as professoras constatam que isso se deu devido à reunião de planejamento anterior não acontecer “J: Sim, eu acho que isso aconteceu porque a gente ficou sem a última reunião, né? A de planejamento semana passada. Não é por isso, né? Mas ajuda. Elas conversaram e... [] V: Com certeza. A gente vê como planejamento é importante. [] J: Sim, é tudo, né?”. Esse momento é também relevante para avaliarmos como os acordos estabelecidos em reuniões anteriores, durante a construção gradual desses materiais, estão sendo explorados. A constatação sobre a importância do momento de planejamento é um tópico recorrente não apenas nas reuniões de planejamento, como também em outros momentos de conversa sobre a atuação docente.

A conversa entre as professoras segue. Percebe-se, então, um momento de **alinhamento** entre as professoras em relação à gravação das vozes dos estudantes lendo a história que foi criada por eles. Entre as linhas 15 e 17 a professora Joana questiona sobre a gravação: “Ah... Vanessa? ãhn, uma dúvida que eu fiquei, olha só. Eu

acho que eu me perdi no meio das nossas conversas assim, nossas combinações. A gravação: Ela vai ser usada agora ou.. E, nas linhas 19 e 20, Joana questiona sobre qual será a evidência do segundo trimestre: "...ou a gente já tá fazendo... tá. Porque.. Qual é a evidência do segundo trimestre? Não era assim uma prática oral, uma coisa assim?" A "evidência" mencionada nesse trecho tem relação com uma solicitação da coordenação escolar de apresentação de evidências de aprendizagem dos estudantes em língua inglesa, seja por meio de práticas orais ou escritas. Além disso, as famílias do colégio também exigem tais evidências. A utilização de práticas orais e escritas para a apresentação das evidências de aprendizagem podem permitir uma avaliação abrangente do desenvolvimento dos estudantes, se realizada considerando aspectos como, por exemplo, a autonomia, a espontaneidade e o contexto de práticas.

A questão apresentada na linha 19, "Qual é a evidência referente ao segundo trimestre?", está relacionada ao tópico previamente abordado sobre a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e o processo de aprendizagem em duplas de Vygotsky (1998). Nesse contexto, Joana busca o auxílio acerca do resultado final do projeto de gravação, fundamentando-se na compreensão de qual par oferece experiência no assunto.

Ainda no Excerto 1, as educadoras dialogam sobre o tempo e a disposição para a realização da gravação mencionada anteriormente, promovendo mais um **momento de reflexão conjunta** sobre esses aspectos, evidenciado entre as linhas 25 e 31: v: Sim. É que o que me incomoda, de fato, é o tempo que a gente não tem, tá? [] J: Sim (risos). [] V: A gente já ficou muito tempo... Eu não sei quanto tempo tu tá fazendo com as tuas turmas. Eu tô há muito tempo fazendo essas tirinhas com as minhas turmas, tá? Já faz um mês que a gente tá nisso. E já é um trabalho bem... que a gente precisou se doar bastante. A gente precisou deixar de lado muitas outras propostas de forma compartilhada pra fazer essa tirinha, né? [...] Nesse trecho evidencia-se a preocupação de ambas as professoras tanto com o tempo para realizar as atividades propostas, quanto com a disposição organizacional necessária para construir o resultado de um produto final de um trabalho trimestral. Os desafios enfrentados pelos profissionais da educação estão

relacionados, em grande parte, às pressões impostas pela instituição escolar, pelas famílias e pela autocobrança. O tempo e a gestão do conteúdo são preocupações constantes na prática pedagógica, uma vez que as demandas que surgem frequentemente não podem ser plenamente exploradas, em virtude da multiplicidade de expectativas em relação ao trabalho docente. É esperado que o professor seja capaz de realizar atividades que promovam o estudo dos componentes curriculares, a leitura de obras literárias, a participação em aulas ministradas por professores especializados, além de atividades corporais e musicais, relações socioemocionais e registro adequado do trabalho desenvolvido. Essa série de demandas, que pode estar associada a uma visão comercial do ensino e das relações entre as instituições e os professores, pode contribuir para o esgotamento desses profissionais e para a percepção de que nunca estão totalmente satisfeitos com seu trabalho.

No que diz respeito à importância do alinhamento e da observação das práticas docentes, Magalhães (2008) destaca a necessidade de uma formação contínua de professores que seja organizada de forma crítico-colaborativa. Segundo a autora, essa formação deve possibilitar momentos de reflexão sobre a prática docente a fim de promover transformações significativas na atuação do professor. Nesse sentido, a verificação do desenvolvimento das atividades em conjunto e o alinhamento do planejamento em reuniões como a mencionada no trecho são aspectos essenciais para uma atuação docente mais efetiva e alinhada com as necessidades dos estudantes. A adoção de uma postura reflexiva por parte dos professores, como propõe Schön (1982), também é fundamental para o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas e a busca por uma educação de qualidade.

EXCERTO 2

O Excerto 2 descreve a percepção das professoras no momento em que as turmas do terceiro ano do Colégio Beija-Flor participaram da construção coletiva de um livro sobre animais que estavam sendo investigados com a ajuda do livro didático de ciências utilizado pelos estudantes. O objetivo final do projeto era a criação de um livro contendo uma compilação de histórias em quadrinhos desenvolvidas pelos estudantes com a mediação das professoras de língua inglesa. Além da produção do livro físico, foram gravadas as vozes de cada estudante lendo a história que havia sido criada por eles. Durante uma reunião de finalização do projeto e preparação para as

gravações, as professoras perceberam que seria necessário mais tempo para a conclusão das atividades, visto que tanto os estudantes quanto as professoras demonstravam sinais de cansaço.

Excerto 2 – “Achei que eles se surpreenderam!”

42	V: Eu também tava pensando nisso. Como vai ser a capa? Eu pensei em fazer uma coisa
43	em conjunto com eles. Seria legal se a gente conseguisse fazer um título em conjunto com eles,
44	que a turma vai pensar num título e aí a gente passa uma folha... enquanto a gente estiver
45	fazendo outra coisa com eles, passa a folha para cada um desenhar o seu animal bem
46	pequenininho ao redor.
47	J: uhum.
48	V: E daí fica um coisa bem compartilhada, né? Um coisa bem... feita por eles.
49	J: Tá. A gente tem que ver como vai ficar... o livro é a tirinha colada na folha colorida,
50	né?
51	V: Isso.
52	J: A gente vai precisar depois... tá, mas é só detalhe, né? Tu já começou a colar as folhas?
53	V: Não!
(...)	
77	V: Aí cola aqui a tirinha e aí do lado esquerdo, mais aqui na ponta, eu imaginei que a gente
78	podia dar um quadrado pra eles. Um quadrado assim...
79	J: Ah, tá.
80	V: A gente pode pensar agora. Pra eles escreverem o título e o nome deles. Tipo “Pigs are the
81	best. By (nome de uma aluna)”.
82	J: Ai, perfeito... Tô vendo aqui...[corte] Ah, eu tava preocupada com o tamanho e tal... Eles
83	cortam realmente na metade e sobra a parte de cima, aí.
84	V: Isso.
85	J: E a gente coloca um pouquinho mais pra trás. Tá... Era isso que tava me preocupando.
86	V: E a ideia é que seja uma coisa bem autêntica e não seja... exatamente igual uma coisa com
87	outra.
88	J: Uhum. Realmente feito por eles, assim, né? Super produção deles.
89	V: Porque a gente fica se cobrando de fazer uma coisa perfeita, mas eles têm oito anos, sabe?
90	J: É. E até que tava, analisando e eu acho que tá... Achei que eles surpreenderam.
91	V: Uhum.
92	J: Ou eu que tava subestimando, sabe? Porque não... Tão lindos! Tão uma fofura só! [mostra
93	folha com desenhos infantis na câmera].
94	V: Que amor. Muito.
95	J: A maioria se puxou mesmo.

Nesse Excerto, inicialmente conversamos sobre a produção da capa do livro sobre os animais. Nas linhas 42 e 46 sugiro uma possibilidade de produção em conjunto com os estudantes “V: Eu também tava pensando nisso. Como vai ser a capa? Eu pensei em fazer uma coisa em conjunto com eles. Seria legal se a gente conseguisse fazer um título em conjunto com eles, que a turma vai pensar num título e aí a gente passa uma folha... enquanto a gente estiver fazendo outra coisa com eles, passa a folha para cada um desenhar o seu animal bem pequenininho ao redor.” Ao analisar os padrões de interação no contexto investigado, pude observar a ocorrência de momentos de alinhamentos entre as professoras. Em um primeiro momento, foi conduzida uma reflexão iniciada por mim, o que resultou em tomadas de decisões colaborativas entre as professoras envolvidas.

No início do Excerto, na linha 88, Joana, ao mencionar a produção dos estudantes, destaca a autenticidade e autonomia dos estudantes na produção das histórias em quadrinhos: “J: Uhum. Realmente feito por eles, assim, né? Super produção deles.” Ao que concordo ao responder, na linha 89, que a cobrança em relação às produções realizadas não precisa ser excessiva, em razão da compreensão das limitações e possibilidades dos estudantes nesta faixa etária: “V: Porque a gente fica se cobrando de fazer uma coisa perfeita, mas eles têm oito anos, sabe?”

A produção de materiais de qualidade é uma questão frequentemente discutida em contextos nos quais professores buscam compartilhar experiências ou buscar apoio, dado que o grande volume de trabalho exige que sejam cumpridos diversos procedimentos para assegurar a excelência dos resultados. Além disso, a pressão exercida sobre os alunos para que produzam autonomamente pode ser excessiva, uma vez que as atividades podem sofrer influência dos educadores, resultando em trabalhos que, em última análise, refletem mais o trabalho dos professores do que o esforço dos próprios alunos. Nesse caso, ao compreenderem as limitações dos estudantes, as professoras valorizam as produções realizadas por eles, conforme o trecho entre as linhas 90 e 92 “J: É. E até que tava, analisando e eu acho que tá... Achei que eles surpreenderam.: [] J: Ou eu que tava subestimando, sabe? Porque não... Tão lindos!” Esse trecho evidencia a reflexão em relação à expectativa nas produções dos

estudantes. A professora Joana relata o contentamento com o trabalho dos estudantes, e demonstra satisfação ao perceber que o trabalho realizado pelos estudantes de forma autônoma excedeu as expectativas.

EXCERTO 3

Dando continuação à análise de dados, apresento o Excerto 3, que corresponde a um momento inicial de **tomada de decisões** e **alinhamentos** das práticas. Neste momento da reunião, refletimos e decidimos sobre a exploração do livro didático de matemática nos momentos de docência compartilhada. Aqui, os estudantes estavam explorando os elementos relacionados à multiplicação. A tomada de decisões foi realizada pensando nessa operação matemática e na necessidade de retomar os números em língua inglesa com os estudantes. Além disso, neste Excerto, há também a tomada de decisão sobre a exploração no livro de geografia. Neste caso, foi definido pelas professoras a postergação desse estudo.

Posteriormente na conversa, as professoras também discutem a importância do material didático oferecido pelo colégio. O livro didático disponibilizado para as disciplinas de matemática, português, geografia, história e ciências é construído com base nas temáticas e habilidades definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, as professoras de língua inglesa enfrentam dificuldades para trabalhar com textos longos e densos presentes no livro, precisando adaptá-los às práticas pedagógicas e metodologias adotadas pelo colégio. Durante o planejamento semanal, as professoras debatem formas de trabalhar com essas temáticas, mesmo que o livro didático não forneça um suporte adequado.

Excerto 3 – “Acho que dessa forma a gente consegue fazer”

143	J: Ok, vamos lá. Voltando à matemática...
144	V: É capítulo cinco, eu acho.
145	[pausa]
146	V: É capítulo cinco, eu acho. Deixa eu ver... É. Então segunda-feira elas vão fazer 72, 73... É, só
147	que assim, tem uma questão. Eu não consigo ir tão rápido com os meus alunos. Eu posso
148	começar com elas e elas continuam porque eu não tenho condição de fazer no mesmo ritmo
149	que elas fazem. Porque tem que trabalhar com todo o repertório ali porque ali vai ser
150	trabalhado com... Ó... Multiplicação, né? Aí, mesmo que seja números básicos, tem que
151	retomar sempre com eles os números, né?

152	J: Uhum
153	V: Então não consigo fazer no mesmo ritmo.
154	J: É, não... Exato assim... Acho que dessa forma, a gente consegue fazer. Fazer a introdução
155	junto, trabalhar até um certo ponto e elas continuam, com certeza.
156	V: É. E os números... O que eu costumo trabalhar em matemática? E isso dá pra gente explorar
157	mais talvez ou ampliar, né? Quando eu trabalho com eles em matemática eu trabalho com
158	eles as operações, como elas dizem as operações e os números, né? A explicação, de fato, eu
159	não chego a fazer.
160	J: Sim.
161	V: Então conto com elas, até porque eu acho que uma coisa que eles precisam aprender ou
162	construir na língua materna, né?
163	J: É, com certeza.
164	V: Mas a gente juntas ali com elas. Então a gente pode começar e falar com elas que a gente
165	pode fazer essa exploração inicial do capítulo, né? Que é ali “multiplicando”. Aí a gente fala
166	sobre o vocabulário em relação à multiplicação, né? Que é times. Two times , tal is tal.
167	J: Tá, tu vai usar is? Não tem equals também?
168	V: Pode ser também. Acho que os dois. Dá pra ensinar os dois.
(...)	
173	V: Tá, então trabalhar com esse repertório, né? Sobre multiplicação e começar a explorar com
174	eles esses problemas ali que tã no começo. 172, 173 e 174, que fala sobre dobro e triplo, né?
175	J: Tá... vamos até ali no vocabulário...
176	V: Eu não sei como é triplo em inglês (risos).
177	J: É, pois é.
178	V: Tá... Então vou botar aqui math book.
179	J: Triple.
180	V: Triple? Triple. Double, triple.
181	J: “Double, triple”.
182	V: Math book, 171. Vou deixar em coloridinho aqui.
183	J: Tá. Por que que tem ali “não faremos”?
184	V: Ai, meu deus do céu. E agora? Como assim? Será que é “176 não faremos” ou nenhuma
185	delas?
186	J: (risos). É, pois é... mas se não fosse nenhuma delas não ia... [inaudível].
187	V: É, travou um pouco, mas acho que tu falou que se elas não fossem usar, elas não botariam
188	ali, né? Não ouvi o que tu falou.
189	J: Isso, isso.
190	V: É, eu também acho. Tá... Terça então eu vou fazer “Shine
191	trabalhando com natureza, né?
192	J: Uhum.
193	V: “Nature”... é...
194	J: Acho que é... 28, 29? É, historinha...
195	V: Tá... Na quarta, eu vou fazer “all about book”. Eu não sei de onde veio aquilo de
196	trabalhar com ciências essa semana, mas... ok... De trabalhar geografia, quer dizer.

198	J: Pois é. É, isso eu perdi. Isso eu também perdi. A Fernanda só me disse hoje. Não, hoje é
199	terça. Ontem. “Ah, nós vamos trabalhar...”
200	V: É, mas é que é muito ruim trabalhar geografia e história no livro. Nossa, não tem nada!
201	J: Até história...
202	V: Não tem nada que a gente possa fazer porque é um vocabulário muito mais extenso. Não é
203	que nem ciências que tem o conceito chave ali, que é os cinco sentidos. Aí tem as definições.
204	J: É, vai ficar... Parece assim que vai ficar uma aprendizagem meio solta, né? Nada muito... Eu
205	tava olhando ali a geografia. Antes de falar do mapa... Que daí no mapa, até é interessante,
206	mas aí colocaram a gente juntas ali. Daí tem: vista aérea, vista oblíqua, vista frontal ou
207	horizontal. Depois croqui, foto e planta. Isso tudo antes de entrar no mapa.
208	V: Perspectiva, né? Que a gente já trabalhou, na verdade (risos).
209	J: É... O mais interessante seria a gente entrar no mapa, mas o mapa é mais tarde.

No Excerto 3, Joana e eu discutimos sobre como será a utilização do livro de matemática nos momentos de docência compartilhada. Fica acordado que será feita uma retomada dos conceitos básicos relacionados à multiplicação e aos números. Entre as linhas 154 e 155, Joana sugere a exploração inicial com o livro de matemática, considerando que a continuação desse trabalho fica a critério da professora regente da turma: “J: É, não... Exato assim... Acho que dessa forma, a gente consegue fazer. Fazer a introdução junto, trabalhar até um certo ponto e elas continuam, com certeza.” Prossigo a tomada de decisão sugerindo a exploração do livro a partir da retomada e construção do repertório lexical relacionado às operações matemáticas e números nas linhas 156 e 159 “V: É. E os números... O que eu costumo trabalhar em matemática? E isso dá pra gente explorar mais talvez ou ampliar, né? Quando eu trabalho com eles em matemática eu trabalho com eles as operações, como elas dizem as operações e os números, né? A explicação, de fato, eu não chego a fazer.” Entre as linhas 160 e 162, concordamos e registramos nossas expectativas em relação às professoras regentes e a quais aspectos dessa exploração podem ser explorados, em docência compartilhada, pela professora regente: “J: Sim. [] V: Então conto com elas, até porque eu acho que uma coisa que eles precisam aprender ou construir na língua materna, né?” A definição sobre os elementos que serão explorados pelas professoras é relevante para a elaboração de propostas adequadas que dialoguem com as temáticas definidas. Para tanto, retomando as discussões iniciais propostas nesta análise, a

parceria entre a professora regente e a professora de língua são essenciais para garantir momentos de discussão que contemplem a pedagogia translíngua, abordagem escolhida para embasar as práticas nos momentos de docência compartilhada. Nesta perspectiva a utilização de um material didático escrito na língua mais familiar do estudante e a exploração do livro em momentos de docência compartilhada integram a perspectiva translíngua. As adaptações e escolhas definidas pelas professoras estão em consonância com os escritos de Welp e García (2022) sobre a utilização de todo o repertório do estudante para construir sentidos das aprendizagens abordadas:

Nesse contexto, ao contrário do que ocorre nas pedagogias monoglóssicas, que priorizam o que falta ao educando, por limitar suas práticas linguísticas ao uso de uma só língua ou de um só padrão, a pedagogia translíngua valoriza o que o educando tem, encorajando-o a usar toda a gama de seu repertório linguístico em sala de aula para construir sentido ou produzir textos de gêneros escolares/acadêmicos. (WELP; GARCÍA; p. 50).

Com relação aos materiais didáticos empregados, tais como o livro de matemática fornecido pela escola, as docentes enfrentam desafios para explorar de maneira aprofundada os tópicos estudados. Garcia (2009) propõe uma discussão sobre os recursos disponibilizados pelas instituições que promovem a educação bilíngua. A autora afirma que a maioria dos colégios veem a necessidade de adaptar os materiais pedagógicos (em sua grande maioria monolíngues) para se adequar às práticas escolares nesse contexto. Além disso, García (2009) afirma que, nessas instituições, o movimento para adequação de material se baseia em situações de tentativa e erro, visto que muitos educadores que tiveram a sua trajetória escolar em espaços monolíngues carregam o dever de aprender como adaptar ou envolver-se em programas bilíngues. Mesmo se referindo ao contexto europeu de educação bilíngua, suas palavras refletem a realidade de muitas escolas bilíngues brasileiras também:

Um grande problema enfrentado por muitos programas de educação bilíngua, quer em circunstâncias privilegiadas ou não, é a falta de educação pré-serviço e em-serviço para os professores que operam dentro dos sistemas. Muitos professores que foram educados para escolas monolíngues são obrigados a aprender como se adaptar a novos ou em evolução programas bilíngues uma vez no trabalho, por tentativa e erro. Essa falta de treinamento

pode muito bem explicar muitas das inadequações passadas nos resultados, mas mesmo em programas bem-sucedidos, os professores muitas vezes são deixados a se virar sozinhos. Não há educação específica para trabalhar no complexo sistema escolar europeu, onde os professores são cedidos de seus programas nacionais e monolíngues. Muitos programas CLIL na Europa dependem da boa vontade e entusiasmo de professores dispostos a se arriscar a trabalhar através de uma língua mais fraca (tanto para eles quanto para seus alunos) de instrução.¹¹ (GARCÍA, 2009, p. 205)

García (2009), promove a discussão sobre a utilização de duas línguas para o estudo de conteúdos. De acordo com a autora, este tipo de abordagem pode promover a capacidade do estudante de desenvolver o entendimento destes conteúdos em qualquer uma das línguas:

Em alguns programas, que operam com base em módulos, certas partes de uma disciplina de conteúdo podem ser ensinadas por meio de uma segunda língua, em que se espera que os alunos lidem com o assunto em sua língua materna, mesmo que parte do material tenha sido ensinado por meio da outra língua. O sistema modular, em que a língua de instrução pode variar por um período de tempo, desenvolve a capacidade de lidar com um assunto específico em qualquer uma das duas línguas que estão sendo usadas¹². (GARCÍA, 2009, p. 201).

Ademais, foram realizadas **tomadas de decisão** sobre a postergação da exploração dos livros de geografia e história, começando nas linhas 195 e 196 – “Eu não sei de onde que veio aquilo de trabalhar com ciências essa semana, mas... ok... De trabalhar geografia, quer dizer.” Joana também manifesta sua confusão, nas linhas 198 e 199, ao

¹¹ No original: “A major problem confronting many bilingual education programs, whether in privileged circumstances or not, is the lack of pre-service and in-service education for teachers operating within the systems. Many teachers who have been educated for monolingual schools are required to learn how to adapt to new or evolving bilingual programs once on the job, by trial and error. This lack of training may well account for many of the past inadequacies in outcomes, but even in successful programs teachers are often left to fend for themselves. There is no specific education for work in the complex European School system, where teachers are seconded from their national, monolingual programs. Many CLILtype programs in Europe depend on the good will and enthusiasm of teachers willing to take the plunge in adapting to working through a weaker language (both for them and their students) of instruction.” (García, 2009, p. 205).

¹² No original: “In some programs, which operate on a modular basis, certain parts of a content-matter discipline may be taught via the medium of a second language where learners will be expected to handle the subject matter in their home language, even though part of the material may have been taught via the other language. The modular system, where the language of instruction may vary for a period of time, develops the capacity to handle specific content matter in either of the two languages being used.” (GARCÍA, 2009, p. 201).

relatar que a professora regente (Fernanda) mencionou que iriam trabalhar com geografia, naquela semana, sem comunicá-la anteriormente “J: Pois é. É, isso eu perdi. Isso eu também perdi. A Fernanda só me disse hoje. Não, hoje é terça. Ontem. “Ah, nós vamos trabalhar...”

Continuo a conversa com um breve **momento de reflexão conjunta**, entre as linhas 200 e 207, ao refletir sobre o uso de geografia e história em docência compartilhada, por entender a complexidade da linguagem dos livros para os estudantes. Nesse momento, as professoras externalizam suas preocupações em relação à qualidade das práticas que se sucederiam na exploração dos livros, considerando as suas percepções sobre eles: “V: É, mas é que é muito ruim trabalhar geografia e história no livro. Nossa, não tem nada! [] J: Até história...” A J: É, vai ficar... Parece assim que vai ficar uma aprendizagem meio solta, né? Nada muito... Eu tava olhando ali a geografia. Antes de falar do mapa... Que daí no mapa, até é interessante, mas aí colocaram a gente juntas ali. Daí tem: vista aérea, vista oblíqua, vista frontal ou horizontal. Depois croqui, foto e planta. Isso tudo antes de entrar no mapa.” A decisão sobre a exploração de unidades/temáticas/capítulos de livros em momentos de docência compartilhada é uma escolha complexa, visto que há a necessidade de considerar distintos aspectos. Neste caso, a definição foi a postergação do uso dos livros de geografia e história nos momentos de docência compartilhada em decorrência do entendimento de que o aproveitamento nas páginas estudadas pelas professoras seria muito baixo e com poucas possibilidades de promover espaços de aprendizagem, considerando o repertório linguístico dos estudantes sobre aquelas temáticas.

A educação bilíngue enfrenta diversos desafios, especialmente na criação de materiais didáticos para esses contextos. Conforme mencionado previamente, na maioria das escolas, é necessário adaptar e improvisar a partir de materiais monolíngues existentes para atender às necessidades do ensino bilíngue. Ofélia García (2009) relata, no seu livro, a experiência observada em Luxemburgo sobre a produção de material autoral pelo governo para dar conta da diversidade linguística e dos programas bilíngues oferecidos no país. A autora também menciona a incompatibilidade entre a língua do livro didático e o conteúdo curricular especialmente

em disciplinas culturalmente carregadas, como geografia e história, conforme o trecho:

As autoridades de Luxemburgo produzem sabiamente todos os seus próprios materiais para o Ensino fundamental I, levando em conta sua situação peculiar, confiando em materiais estrangeiros monolíngues apenas na fase em que a competência linguística é suficientemente desenvolvida. O Landesinstitut für Schule und Weiterbildung na Renânia do Norte da Vestfália (Alemanha) está particularmente envolvido no desenvolvimento de materiais apropriados. Incompatibilidades entre a língua de um livro didático e seu conteúdo para um currículo específico são um dos principais problemas (ver Drexel-Andrieu, 1993), especialmente para assuntos culturalmente carregados, como história e geografia. Mas mesmo ciências como a matemática podem causar problemas, como quando teoremas, que têm o mesmo nome em alemão e francês, são interpretados de maneiras totalmente diferentes nas tradições matemáticas dos países que usam essas línguas, ou quando operações matemáticas são realizadas de maneiras diferentes em vários países¹³. (García, 2009, p. 204).

A utilização de livros didáticos escritos em língua portuguesa nas aulas de docência compartilhada exige adaptação e reflexão, dado que as temáticas abordadas por eles costumam apresentar caráter complexo e denso. A fim de atenuar as dificuldades observadas nessas práticas, é preciso que sejam estabelecidos mecanismos de colaboração entre os professores envolvidos, no intuito de criar um ambiente de aprendizagem mais propício à compreensão dos conteúdos abordados. Além disso, é importante que sejam adotadas estratégias pedagógicas que favoreçam o diálogo e a participação ativa dos estudantes nesse processo.

EXCERTO 4

No próximo Excerto, as professoras continuam dialogando sobre o desafio de explorar o livro didático em momentos de docência compartilhada, e, ao mesmo

¹³ No original: "The Luxembourg authorities wisely produce all their own primary school materials to take their peculiar situation into account, relying on foreign monolingual secondary school materials only at the stage where language competence is sufficiently developed. The Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in North-Rhineland-Westphalia (Germany) is particularly involved in the development of appropriate materials. Incompatibilities between the language of a textbook and its content-matter for a given curriculum are one of the major problems (see Drexel-Andrieu, 1993), particularly for culturally loaded subjects such as history and geography. But even sciences such as mathematics can cause problems, as when theorems, which carry the same name in German and French, are interpreted in totally different ways in the mathematics traditions of the countries using these languages, or when mathematical operations are carried out differently in various countries." (García, 2009, p. 204).

tempo, de investigar outras áreas do conhecimento e outros suportes, como atividades artísticas ou corporais, e a obra literária escolhida pelo 3º ano: *The Gruffalo*.

Com o objetivo de elucidar o que estava sendo deliberado neste trecho, apresentarei uma breve exposição acerca da obra *The Gruffalo* e das práticas pedagógicas que foram realizadas a partir desse livro. Escrito por Julia Donaldson, *The Gruffalo* relata a jornada de um pequeno rato em uma floresta, durante a qual ele se depara com três animais que são considerados seus predadores naturais: uma raposa, uma coruja e uma cobra. Na obra em questão, o rato consegue escapar desses animais ao criar a existência de um monstro (o *Gruffalo*), cuja comida preferida é cada um desses animais. A exploração desse livro é conduzida por meio da leitura, observação e reflexão sobre os conteúdos apresentados. Com o livro, foi possível explorar tópicos da ciência e as categorias de animais descritas em um dos capítulos, bem como atividades artísticas e físicas para envolver os estudantes na exploração. Durante a reunião em questão, a leitura do livro já estava em vias de ser concluída e as professoras estavam discutindo maneiras de retomar a leitura, seja por meio do estudo da autora do livro ou outros elementos presentes na obra.

Excerto 4 – “Eles gostam muito de criar, né?”

255	V: Eu amo! (risos) Pode ser, pode ser. Eu amo demais esse livro. Tem que ter.
256	J: Ai, sim. E a gente precisa explorar. E eu não sei... claro que não fazer a leitura, mas assim
257	falar um pouco mais da Julia Donaldson eu falo bastante e eles estão procurando, alguns se
258	interessaram pela autora. Não sei se a gente não... faz uma listinha assim pra eles e mostra
259	as capas, alguma coisa assim...
260	V: Pode ser, aham! Com certeza. O que que eu vou mostrar pra eles, que eu fiz ano passado
261	também? Tem a música do Gruffalo que ela... sabe que tem vídeo dela cantando a música do
262	Gruffalo, que inclusive eles fazem os sinais, das características do Gruffalo, em Libras. É muito
263	legal. Então... sim, com certeza. É explorar mais ela. Acho que a gente pode, quando voltar
264	das férias, a gente pode fazer toda uma exploração do Gruffalo. Daí no <i>all about book</i> , nas
265	atividades do <i>all about book</i> . Aprender a desenhar o Gruffalo, eles vão colar aquela atividade
266	do monstro, a gente pode fazer um perfil da Julia Donaldson lá no início, né? Uma cidadã
267	extraordinária (risos)!
268	J: (risos) Total! Guria! E que... não sei nem a palavra pra usar, mas foi uma sensação. Eles
269	queriam muito falar sobre o monstro!
270	V: (risos)
271	J: Teve uma aula que eu explorei com eles os monstros.
272	V: Ah, que amor! (risos)

273	J: Porque primeiro eles acharam que iam fazer o Gruffalo, né. Aí, “não, gente, vocês vão
274	imaginar um monstro com...”
275	V: (risos) Aham, eles gostam muito de criar, né? É que falta muito isso, principalmente esse
276	ano com o Bernoulli. Falta essa parte de criação, né? Queria muito fazer com eles, mas não
277	vai dar tempo é a fantastic creature, né?
278	J: Pois é...
279	V: Se a gente se organizar, talvez dê tempo em algum momento. Na última semana antes das
280	férias... fazer direto no <i>all about</i> .
281	J: Tá... Tá, mas nós não fizemos? Porque eu lembro de usar aqueles slides que tu fizeste com
282	wordsearch.
283	V: Eu não fiz esse ano. Ah, se tu fez, ótimo. Eu não consegui fazer, pra mim não deu tempo.
284	J: Tá, eu vou revisar, mas eu fiz e sei que não foi adiante. Bah, eu acho que foi quando eu fiquei
285	com covid e aí eu retornei...
286	V: Pode ser, acho que foi bem nessa época. Que eu também fiquei (risos), depois.
287	J: Não sei...
288	V: Mas pra mim não deu tempo. Bom, se der pra fazer a gente pode fazer nessa última semana,
289	né? Antes das férias ou depois, né? Também não tem problema.

Iniciamos a conversa realizando um momento de **tomada de decisão** em relação aos próximos passos após a conclusão da leitura do livro. É relevante mencionar que, antes da leitura de *The Gruffalo*, os estudantes já haviam lido outras obras da mesma autora, tais como *Sticky Man* e *Superworm*. A partir da sugestão da Joana, definimos que o próximo passo seria o estudo sobre a autora dos livros mencionados, Julia Donaldson, conforme as linhas 256 e 259 “J: Ai, sim. E a gente precisa explorar. E eu não sei... claro que não fazer a leitura, mas assim falar um pouco mais da Julia Donaldson eu falo bastante e eles estão procurando, alguns se interessaram pela autora. Não sei se a gente não... faz uma listinha assim pra eles e mostra as capas, alguma coisa assim...” A partir da sugestão da Joana, mencionei, entre as linhas 260 e 262, uma possibilidade de exploração do livro e da autora por meio de um vídeo da Julia Donaldson cantando uma música referente ao livro, realizando gestos na língua de sinais (erroneamente mencionada no trecho como Libras) que correspondiam às características do monstro *Gruffalo*: “O que que eu vou mostrar pra eles, que eu fiz ano passado também? Tem a música do *Gruffalo* que ela... sabe que tem vídeo dela cantando a música do *Gruffalo*, que inclusive eles fazem os sinais, das características do *Gruffalo*, em

Libras.”. Além disso, nas linhas 263 e 267, também sugeri uma possibilidade de exploração posterior à leitura, registros sobre a obra e a autora no livro “*All about book*” (suporte mencionado e descrito na [seção 5.2](#)): “Acho que a gente pode, quando voltar das férias, a gente pode fazer toda uma exploração do *Gruffalo*. Daí no *all about book*, nas atividades do *all about book*. Aprender a desenhar o *Gruffalo*, eles vão colar aquela atividade do monstro, a gente pode fazer um perfil da Julia Donaldson lá no início, né? Uma cidadã extraordinária (risos)!”

No excerto 4, as professoras também evidenciam um desejo voltado para um trabalho que se distancie dos livros didáticos, e aproxime os estudantes a outras formas do conhecimento, como criações artísticas e conversas descontraídas em aula sobre temáticas relacionadas ao *The Gruffalo*. Nesse Excerto, a professora Joana relata um momento inicial sobre a obra, antes da leitura, em que cada estudante fez a criação de um monstro que tinha características similares ao monstro *Gruffalo*. Nessa atividade, os estudantes apresentaram os seus monstros, e a perspectiva das professoras é relatada entre as linhas 268 e 275: “J: Total! Guria! É que... não sei nem a palavra pra usar, mas foi uma sensação. Eles queriam muito falar sobre o monstro! [...] J: Teve uma aula que eu explorei com eles os monstros. [...] J: Porque primeiro eles acharam que iam fazer o *Gruffalo*, né. Aí, “não, gente, vocês vão imaginar um monstro com...” [] V: (risos) Aham, eles gostam muito de criar, né?” A promoção de espaços em sala de aula para atividades que incentivem a criação é essencial para estudantes pertencentes a essa faixa etária. Em um breve **momento de reflexão conjunta**, as professoras enfatizam que a criação seguida da exploração das produções dos alunos é fundamental, uma vez que favorece um distanciamento dos momentos formais da sala de aula, como o estudo dos livros didáticos, conforme relato no trecho entre as linhas 275 e 276: “É que falta muito isso, principalmente esse ano com o Bernoulli. Falta essa parte de criação, né?”

Importa salientar que o livro didático Bernoulli, embora ofereça momentos lúdicos de criação, não é o único recurso capaz de propiciar esse elemento. É fundamental as oportunidades de criação dos estudantes para extrapolar os estudos nos materiais didáticos fornecidos pelo colégio.

Neste excerto, também estão evidenciados momentos de **alinhamento** entre as práticas. Aqui, as professoras retomam as suas disposições nos momentos de planejamento previamente combinados. No trecho entre as linhas 278 e 282, início os alinhamentos retomando um combinado anterior sobre realizar uma atividade que denominamos de *fantastic creature*, que era a criação de um monstro que possuía características de animais de Porto Alegre, conteúdo que estavam estudando, e também de animais mitológicos que exploramos, conforme as linhas 276 e 277: “Queria muito fazer com eles, mas não vai dar tempo é a *fantastic creature*, né?” Nesse instante, Joana constatou que já havia realizado a atividade em um momento anterior, o qual havia sido previamente acordado, conforme as linhas 281 e 282: “J: Tá... Tá, mas nós não fizemos? Porque eu lembro de usar aqueles slides que tu fizeste com *wordsearch*.” Observei que não realizei a atividade, e que teria que excluí-la do planejamento por não se encaixar mais no momento: “V: Eu não fiz esse ano. Ah, se tu fez, ótimo. Eu não consegui fazer, pra mim não deu tempo.” Compreender o ritmo da turma e observar as especificidades dela também pode fazer parte da prática de um educador. A mera execução de uma lista de tarefas, ou lista de atividades, apenas com finalidade de satisfazer o que é esperado desse profissional, é uma prática que precisa ser repensada pelos docentes. Retomando Freire (1996), o momento crucial na capacitação contínua dos professores é a reflexão crítica sobre a prática. Ao analisar de forma crítica a prática realizada no presente ou no passado, é possível aprimorar a prática futura.

De acordo com Schön (1983), professores enfrentam pressões para aumentar a eficiência em um contexto de demandas para ensinar “os fundamentos” com rigor, incentivos para encorajar a criatividade e a construção da cidadania, além da necessidade de ajudar os alunos a examinarem seus valores. O reconhecimento da incerteza, complexidade, instabilidade, singularidade e conflito de valores em determinadas profissões resultou no desenvolvimento do pluralismo profissional (Schön, 1983).

EXCERTO 5

No Excerto 5, o próximo a ser analisado, as professoras discutiram sobre como explorar o livro didático de ciências, que fazia parte de um projeto maior sobre os cinco

sentidos e a cidade de Porto Alegre, já explicada previamente na [seção 5.2](#). Os estudantes estavam realizando uma pesquisa científica relacionada aos sentidos, e cada turma era responsável por um dos cinco sentidos. As professoras decidiram explorar o livro em uma docência compartilhada, enfatizando o sentido do tato. Para isso, utilizaram legendas em inglês e respostas em português, a fim de proporcionar aos uma experiência de aprendizado significativa e coerente com a abordagem translíngue.

Além disso, concordaram em construir um tapete sensorial com os estudantes para explorar as especificidades do sentido do tato, com materiais trazidos pelas professoras, mas também com a possibilidade de os estudantes encontrarem elementos na escola para a construção das texturas do cartaz, explorando o repertório semiótico dos estudantes para construir sentido.

Inicialmente, no presente Excerto, observou-se que Joana e eu compreendemos como se deu o trabalho com o livro didático de ciências. Nesse ponto, houve a percepção de que as professoras regentes haviam conduzido a exploração do livro de maneira diferente daquela previamente acordada em reuniões anteriores. O acordo estabelecido era de que todas as unidades do livro de ciências sobre os cinco sentidos seriam exploradas durante momentos de docência compartilhada. No entanto, devido a diversos fatores, como conflitos de horários e desalinhamento de propostas, as professoras regentes da turma optaram por explorar individualmente algumas unidades do livro que se referiam aos cinco sentidos humanos. Como resultado, foram tomadas decisões preliminares para alinhar as práticas docentes, de modo que as unidades em questão fossem retomadas a fim de explorar os cinco sentidos.

Excerto 5 – “eu vou fazer questão de voltar lá”

298	V: Ah tá, entendi. E aí ciências a gente faz junto com elas que ciências tem o tato, né? Deixa
299	eu pensar aqui.
300	J: 102, 103 e 104... Deixa eu olhar aqui.
301	V: ... que é touch. O tato, né... E agora? É audição essa semana e depois vem o tato.
302	(pausa)
303	J: Pois é, agora que eu me dei conta porque agora com essa diferença de elas estarem em
304	ciências, agora vai ficar pronto o olhinho.
305	V: [Suspiro de desabafo].
306	J: [Risos] Né? O olhinho.
307	V: Sim, era isso que eu tava irritada!

308	J: A Fernanda já fez! Mas eu vou fazer questão de voltar lá.
309	V: Sim.
310	J: Vou fazer questão de voltar lá. Voltar lá e colocar...
311	V: É, não. Daqui a pouco só fala “gente, vamos pegar o livro de ciências para fazer... sei lá”.
312	Porque é muito legal esses... a gente não pode deixar essa exploração de lado. Tá, então o
313	tato tem bastante exploração que a gente pode fazer com eles... Dá pra fazer a Mystery Box,
314	né? Ou a gente pode fazer... aí é MUITO trabalhoso, mas seria muito legal que a gente
315	conseguisse fazer com eles um tapete sensorial ou uma folha sensorial. Que a gente trouxesse...
316	Opa, acho que travou... trouxesse materiais diferentes tipo algodão, folhas que eles têm que
317	pegar lá fora, né? Ou eles vão lá fora, seria legal né? Ah, eles vão lá fora e colocam coisas
318	que eles encontraram no pátio... uma pedrinha, uma graminha, uma florzinha caída e a gente
319	faz um... ai, eu não sei se tu tá me escutando porque tu tá travada pra mim... Tá, agora tô.
320	J: Tô escutando.
321	V: E eles fazem uma folha das sensações.
322	J: Sim. Mas a gente pode pedir alguns materiais, né? Eu acho que ir ali... mas ter algumas
323	coisas específicas, assim, softzinhas.
324	V: Não, mas se a gente... algodão será que não?
325	J: A florzinha.... Mas tipo... Algodão e lixa...
326	V: É, eu tenho bastante algodão aqui, acho que vou pegar. Porque aí, tipo assim, para colar é
327	só um tiquinho assim para colar na folha.
328	J: Sim.
329	V: Areia... Areia eu não tenho. Vou ver se o Germano tem, às vezes ele tem para colocar nas
330	plantas, ele tem às vezes areia. Tá, poderia ser algodão... Tu tem o que? Terra?
331	J: É, eu tenho terrinha.
332	V: Sim.
333	J: É, aquelas que a gente compra, sabe?
334	V: Mas eu acho que dava pra fazer... botar eles em grupo e cada grupo vai fazendo uma folha
335	A3 uma folha das sensações... não, como é que é o nome? Uma folha sensorial.
336	J: Uhum.
337	V: E aí a gente explora aquele vocabulário que tem, né? Soft. Rugoso, não sei como é em
338	inglês. Explora esse vocabulário e eles têm que botar uma legenda embaixo de cada um dos
339	materiais... E isso não precisa necessariamente ser junto com elas, né... A gente pode explorar
340	essas páginas... Tá e sim.. [risos] rindo que não é uma coisa que eu tô inventando, tá? Isso
341	tudo tá no livro, agora que eu vi.
342	[risos]
343	V: Deixa eu ver se as gurias colocaram pra pular isso... é elas estão pulando, sim. Tudo bem.
344	Tudo bem. A gente pode....
345	J: [conversa com o gato] não vi que tu tava aqui.
346	V: Tá, é 123...
347	J: Deixa eu só chegar lá que eu não cheguei ainda.
348	V: E aí é na 124.
349	J: Ah, sim. Aham. Tá, colete os materiais....

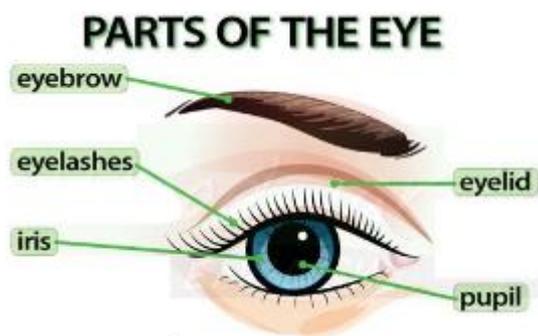
350	J: É importante ir atrás...
351	[risos encobrem parte do áudio]
352	V: E eu acho dá pra fazer, né? Com certeza. Tá e ali tem esse vocabulário: liso, rugoso, áspero,
353	quente, frio, duro, macio... enfim. Isso a gente pode então explorar com eles no quadro, botar
354	ali e eles fazem as legendas no cartaz, né? Como eles forem fazendo com os materiais que
355	eles quiserem. Acho que a gente pode dispor na classe de arroz, algodão e... deixa eu pensar...
356	J: Ah, sagu, hoje eu tava usando sagu....
357	V: Pode ser... Qual seria a textura do sagu?
358	J: Ah, vai ficar assim... se a gente for colar, vai ficar...
359	Acho que é rugoso.

Antes de iniciar a análise, vale retomar o que já foi mencionado na [seção 5.2](#) de que o produto final deste processo culminaria em uma mostra científica sobre o tema abordado, tornando-se essencial a construção do repertório lexical com os estudantes acerca das características sobre os cinco sentidos.

Entre as linhas 298 e 301, demos início ao diálogo delineando as opções para abordagem do estudo da percepção tátil, enquanto discutimos as páginas do livro que seriam exploradas durante o momento de docência compartilhada: “V: Ah tá, entendi. E aí ciências a gente faz junto com elas que ciências tem o tato, né? Deixa eu pensar aqui. [] J: 102, 103 e 104... Deixa eu olhar aqui. [] V: ... que é *touch*. O tato, né... E agora? É audição essa semana e depois vem o tato.”

Além disso, também conversamos sobre a necessidade de promover uma atividade sobre o sentido da visão, denominada como atividade do “olhinho” na ocasião. Nesse contexto, tomamos conhecimento de que a atividade referente à percepção visual havia sido elaborada posteriormente por nós, conforme relatado entre as linhas 303 e 304: “V: Pois é, agora que eu me dei conta porque agora com essa diferença de elas estarem em ciências, agora vai ficar pronto o olhinho.” A atividade do “olhinho” mencionada nesta conversa é um exercício que foi previamente programado com o propósito de registrar as partes do olho mencionadas no capítulo do livro de ciências. Essa atividade foi concebida e proposta pela professora de inglês Alice, que não estava presente na reunião em questão. A seguir, apresento essa atividade:

FIGURA 6 – PARTS OF THE EYE



Fonte: elaborado pelas participantes da pesquisa (2022)

Ao perceber que esse capítulo já havia sido explorado pelas professoras regentes das turmas, e que a atividade sobre as partes do olho havia ficado pronta apenas posteriormente a este trabalho, expressamos brevemente um descontentamento entre as linhas 305 e 310 “[] V: [Suspiro de desabafo]. [] J: [Risos] Né? O olhinho. [] V: Sim, era isso que eu tava irritada! [] J: A Fernanda já fez! Mas eu vou fazer questão de voltar lá. [] V: Sim. J: Vou fazer questão de voltar lá. Voltar lá e colocar...” Tomamos a decisão de retornar para esse capítulo do livro para explorar essas páginas, ainda que tivesse sido explorado previamente pelas professoras.

Em seguida, realizamos um momento de **tomada de decisões** sobre o capítulo que exploraria o sentido do tato. Começo a conversa sugerindo a produção de um tapete sensorial com diferentes texturas como produto final, conforme as linhas 314 e 321: [...]“mas seria muito legal que a gente conseguisse fazer com eles um tapete sensorial ou uma folha sensorial. Que a gente trouxesse...(...) materiais diferentes tipo algodão, folhas que eles têm que pegar lá fora, né? Ou eles vão lá fora, seria legal né? Ah, eles vão lá fora e colocam coisas que eles encontraram no pátio... uma pedrinha, uma graminha, uma florzinha caída e (...) V: E eles fazem uma folha das sensações.” O intuito dessa atividade foi explorar elementos da natureza que poderiam ser encontrados no ambiente escolar para desenvolver uma atividade sensorial, promovendo a construção de um repertório linguístico relacionado a texturas desses elementos, e ao sentido do tato. Em consonância com a translanguagem, essa prática promove a exploração do repertório semiótico do estudante, a fim de construir sentido do conteúdo novo.

Nesse sentido, as práticas estão de acordo com as descritas por Welp e García (2022) sobre práticas em ambientes translíngues e como elas podem promover uma formação integral, com a integração entre língua e conteúdo.

(...) os alunos pensem além de componentes curriculares e que sejam educados em diferentes línguas e conteúdos para contextos interdisciplinares locais e globais. Nesse sentido, língua e conteúdo caminham juntos para uma formação integral do educando, num movimento dinâmico em que novos recursos da língua se desenvolvem juntamente com os já existentes no repertório do aluno e, ao mesmo tempo, com os entendimentos conceituais que emergem a partir do trabalho colaborativo. (WELP; GARCÍA, p. 55)

Ao convidar os estudantes a buscar elementos fora da sala de aula, promovemos espaços de reflexão que vão além dos componentes curriculares, assim como sugerem Welp e García (2022).

A definição sobre quais texturas seriam utilizadas nessa atividade também foi essencial para realizar atividades prévias para construir com os estudantes esse repertório, conforme o trecho entre 352-355: “V: E eu acho dá pra fazer, né? Com certeza. Tá e ali tem esse vocabulário: liso, rugoso, áspero, quente, frio, duro, macio... enfim. Isso a gente pode então explorar com eles no quadro, botar ali e eles fazem as legendas no cartaz, né? Como eles forem fazendo com os materiais que eles quiserem. Acho que a gente pode dispor na classe de arroz, algodão e [...]” A ideia de convidar os estudantes para serem protagonistas nessa atividade a partir da busca de elementos que estavam presentes no ambiente escolar, reflete o que constitui a abordagem CLIL, que, segundo Souza (2019), baseia-se em cinco princípios básicos: integração entre língua, conteúdo e interdisciplinaridade; aprendizado ativo; autenticidade; ambiente de aprendizagem e ancoragem, conforme o trecho:

Qualquer que seja o nível de aplicação de CLIL, a abordagem segue cinco princípios básicos. Primeiro, é preciso ter focos múltiplos, isto é, preocupar-se não apenas com a integração entre língua e conteúdo, mas também com a interdisciplinaridade mantida por meio de projetos ou temas comuns entre os componentes curriculares ou grandes áreas do conhecimento, com apoio ao desenvolvimento e promoção de oportunidades de reflexão sobre o aprendizado e sobre seu processo. Em segundo lugar, cabe possibilitar o aprendizado ativo, no qual os aprendizes são protagonistas e vivenciam oportunidades de agir de modo colaborativo e cooperativo com seus pares. O terceiro princípio, a autenticidade, inclui os interesses dos estudantes, seus conhecimentos

prévios e relações percebidas entre as áreas do conhecimento, contribuindo também com a presença da voz deles no processo que vivenciam. O quarto item é o ambiente de aprendizagem, que deve ser enriquecedor e favorável à experimentação e ao desenvolvimento da conscientização linguística. Por fim, há a ancoragem, isto é, a concepção de construção do conhecimento a partir dos aprendizes – suas habilidades, atitudes, interesses e experiências; ao mesmo tempo que se consideram os diferentes estilos de aprendizagem, propicia-se o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade de maneira desafiadora. (SOUZA, 2019, p. 49)

A compreensão acerca desses princípios torna-se relevante para a promoção de ambientes de aprendizagem nos quais os docentes devem se empenhar na busca de elementos externos, a fim de incentivar um processo de construção do conhecimento de caráter holístico e abrangente.

EXCERTO 6

O objetivo de analisar o próximo Excerto é explorar a utilização de *sticky notes* (notas adesivas) como suporte para desenvolver as habilidades fundantes utilizando as estratégias que são compreendidas na perspectiva translíngue. Neste caso, os *sticky notes* utilizados serviram para o registro e compreensão de elementos-chave de conceitos que estavam sendo construídos com os estudantes. Contudo, esse recurso mencionado neste trecho já havia sido explorado em outras aulas, e estava sendo retomado na reunião.

Excerto 6 – O sticky note

396	V: Enfim, então acho que a gente pode fazer, né? Deixa eu só botar aqui então. Cartaz das
397	sensa.... Cartaz sensorial. Experiência página 124. Tá. Então a gente pode começar explorando
398	com a profe, que vai ser uma exploração bem rápida. A página 123, que fala sobre a pele, que
399	é o maior órgão do corpo humano, que recobre todo o nosso corpo, que com a pele a gente
400	pode perceber as sensações, que.... Eu já falei pra eles que na minha época o tato para mim
401	era só a mão. A mão fazia parte do tato. Mas na verdade o tato é todo nosso corpo, né?
402	Porque eu tô sentindo o tecido em todo corpo, né?
403	J: É, sim. E essa discussão apareceu ali quando a gente usou...
404	V: O stick note.
405	J: O último stick notes.
406	[inaudível]
407	J: Dizia I touch.... mas no livro usava o que mesmo?
408	V: Pele. Skin.
409	J: Pele, né?
410	V: É porque quando a gente aprendeu é que era mão. O tato era mão. E eu acho que foi uma

411	discussão foi evoluindo. Se tu procurar em vários lugares, diz que o tato é a mão. E na verdade
412	não é, né? O tato é todo corpo. Eu vou sentir em todo o corpo. Se eu passar a mão em um
413	lugar, numa superfície e se eu passar o braço numa superfície vai ser a mesma sensação.
414	J: Pois é... Por isso a ideia do tapete que tu falou seria legal para tirar eles, sabe...?
415	V: Aham. Exatamente.
416	J: Tá, então a gente pede pra eles pegarem, passarem o braço. Passar primeiro a mão e depois
417	passar o braço, passar o rosto, né?

Conforme mencionado anteriormente, o objetivo final do projeto relacionado ao sentido do tato consistia na elaboração de um tapete sensorial. Entretanto, antes da realização desse projeto, foi considerado fundamental promover a exploração, em docência compartilhada, do livro didático de ciências. Nessa reunião, as professoras estavam em fase de **tomada de decisões** acerca da melhor forma de explorar o livro didático antes de se iniciarem as atividades de confecção do tapete sensorial. Iniciei esse momento sugerindo a utilização do livro em conjunto com a professora regente, entre as linhas 397 e 400: “Então a gente pode começar explorado com a profe, que vai ser uma exploração bem rápida. A página 123, que fala sobre a pele, que é o maior órgão do corpo humano, que recobre todo o nosso corpo, que com a pele a gente pode perceber as sensações”.

Após essa definição, relato, entre as linhas 400 e 402, uma discussão que se deu em aula sobre o órgão responsável pelo tato, quando, na introdução sobre os cinco sentidos no livro de ciências, falamos sobre cada um deles e o órgão responsável por cada um. Os estudantes, nesse momento, questionaram se o órgão responsável pelo tato seria a mão, e retomei com eles que atualmente definiu-se que a pele é o órgão relacionado a esse sentido: “Eu já falei pra eles que na minha época o tato para mim era só a mão. A mão fazia parte do tato. Mas na verdade o tato é todo nosso corpo, né? Porque eu tô sentindo o tecido em todo corpo, né?” A professora Joana menciona que, em aula, os alunos da turma dela também trouxeram essa reflexão, conforme as linhas 403 e 404: “J: É, sim. E essa discussão apareceu ali quando a gente usou... [] V: O *sticky note*.”

Conforme mencionado anteriormente, no início da exploração sobre os sentidos do corpo humano, o livro de ciências apresenta cada um dos órgãos

responsáveis pelos sentidos. Nesse momento, promovemos atividades de registro utilizando notas adesivas (*sticky notes*) sobre os cinco sentidos e os órgãos responsáveis por cada um. Os estudantes realizaram essas atividades e colaram no livro. Uma das atividades de *sticky note*, apresentada a seguir, foi elaborada pela professora participante da pesquisa, Alice:

FIGURA 6 – STICKY NOTE



Fonte: elaborado pelas participantes da pesquisa (2022)

No livro *Translanguaging with Multilingual Students*, publicado em 2016 e editado por Ofelia García e Tatyana Kleyn, Herrera e Gaudreau (2016) examinam uma sala de aula em uma escola que oferece um programa bilíngue, na qual a professora responsável utiliza estratégias translíngues para promover aprendizagem. Nessa sala de aula, a professora (Ms. Montoya) recebe estudantes falantes de espanhol, e promove um ambiente translíngue através de discussões, atividades, trabalhos em grupo, entre outros. Uma das atividades propostas pela professora para avaliar a aprendizagem dos estudantes foi a utilização de *sticky notes* nas aulas de exploração e estudo junto ao livro didático (escrito em língua espanhola). Nos *sticky notes* os estudantes realizavam registros sobre os aprendizados, com resumos, ou registros sobre elementos que achavam adequados. De acordo com o relato, alguns estudantes utilizavam os registros nos *sticky notes* em língua inglesa para sintetizar o que entenderam em espanhol, ajudando-lhes a compreender e regular a sua compreensão do texto.

A utilização de *sticky notes* nessa pesquisa também serviu para sintetizar e registrar o conhecimento dos estudantes em língua inglesa. O aprendizado sobre os cinco sentidos, construído através da exploração de vídeos, músicas, e livro didático foi registrado utilizando notas adesivas, que foram posteriormente coladas no livro de ciências na unidade que explorava os cinco sentidos.

EXCERTO 7

No Excerto 7, o último nesta seção, as docentes procedem com os alinhamentos finais dos seus planos. As educadoras discutem suas visões acerca do que já foi concluído de *All About Book*, bem como o que ainda necessita ser realizado. Além disso, elas compartilham suas percepções a respeito do tempo despendido para a realização das atividades, bem como suas observações acerca delas. Ao término do encontro, expressam suas percepções sobre esse momento.

Excerto 7 – “Conseguimos pensar em tudo, então.”

461	J: Ah, sim. (pausa) Bom, então quando termina esse <i>all about animals</i> , aí a gente já cola no
462	<i>all about book</i> ?
463	V: Sim.
464	J: Tá.
465	V: Deixa eu só ver e não tem mais nada, tá? Mas isso a gente pode ver semana que vem, não
466	tem pressa. Acho que deu. Mas eu gosto de organizar porque tem uma turma que eu tô bem
467	adiantada com o <i>all about book</i> e eu sei que vai ter um momento que eu vou ter que dar uma
468	pausa com eles. Mas enquanto eu conseguir.... vou tacando-lhe ficha.
469	J: Aham.
470	V: Eu não sei onde que tá... ah, aqui. Eu vou fazer o seguinte. Eu vou passar o arquivo do all
471	about book pro segundo tri, tá? Se não a gente tem que ficar voltando...
472	J: Tá... Eu tava pensando agora, eu levei um tempinho do <i>all about</i> porque foi meeeeega... tá,
473	foi trabalhoso, mas foi mega legal a atividade dos <i>birthdays</i> . Ela levou tempo porque até eles
474	completarem, perguntar no grupo.... depois a gente fez um geralzão assim, eu perguntando
475	pra todos e bah, foi muito bom.
476	V: Ótimo, né?
477	J: Levou uns dois, talvez três momentos.
(...)	
488	V: Tá... É isso. Tá. É isso aí! Fechou... Ai, Joana.. cansei (risos). Cansei, mas foi produtivo.
489	Conseguimos pensar em tudo, então.
490	J: Uhum. Foi, foi mais de.... é a gente foi bem adiante e pensamos bem o que tava precisando
491	mesmo conversar.

Esse Excerto inicia com o questionamento de Joana sobre uma atividade que seria colada no “*All about book*”, conforme as linhas 461 e 462. Esse questionamento surgiu pelo fato de que, nos anos interiores, também foi utilizado esse livro de registros, e, por não possuir experiência com a organização das atividades que são coladas no “*All about*”, Joana precisa de ajuda para se organizar com ele: “Bom, então quando termina esse *all about animals*, aí a gente já cola no *all about book*?”

A Joana também realiza uma exposição acerca da utilização do *All about book* em sua turma. O relato apresentado pode ser considerado positivo, uma vez que evidencia um compromisso com a qualidade do processo educacional em detrimento da ênfase no tempo de realização da atividade, tal como observado no trecho entre as linhas 472 e 475 “Eu tava pensando agora, eu levei um tempinho do *all about* porque foi meeeeega... tá, foi trabalhoso, mas foi mega legal a atividade dos *birthdays*. Ela levou tempo porque até eles completarem, perguntar no grupo.... depois a gente fez um geralzão assim, eu perguntando pra todos e bah, foi muito bom.”

Concluo a análise deste momento com encerramento da conversa e da avaliação das professoras sobre o progresso alcançado durante a reunião. Ambas temos consciência da intensidade do trabalho que precisamos realizar, porém reconhecemos nossas demandas e refletimos que conseguimos fazer mais do que foi pensado, conforme o trecho entre as linhas 488 e 491: “V: Cansei, mas foi produtivo. Conseguimos pensar em tudo, então. [] J: Uhum. Foi, foi mais de.... é a gente foi bem adiante e pensamos bem o que tava precisando mesmo conversar.”

Nóvoa (2009) defende a escola como um espaço para a formação de professores, onde se realiza uma análise compartilhada das práticas docentes em uma rotina sistemática de supervisão, acompanhamento e reflexão. O intuito é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e conectar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educacionais nas escolas. A reunião analisada nesse contexto configura-se como um espaço de formação continuada de professores, que visa a criação de um ambiente propício para a transformação e a reflexão.

7.3 FASE 4 – REUNIÃO DE REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS – CONTEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE

A última fase da geração de dados consistiu em um encontro de comparação e reflexão entre mim e as professoras de inglês participantes da pesquisa sobre as práticas planejadas na reunião. O objetivo desta fase foi responder as duas últimas perguntas norteadoras:

De que forma as professoras percebem em sala de aula a implementação dos planos de aula e do material didático produzidos colaborativamente?

Como as professoras avaliam as suas percepções e anotações de campo em relação à implementação dos planos de aula e do material didático produzidos colaborativamente após as aulas terem sido ministradas?

Neste momento, serão apresentadas e discutidas as análises relacionadas às experiências vivenciadas em sala de aula durante a aplicação do material produzido colaborativamente. Foram levantadas questões sobre a aplicação do material e as dificuldades encontradas na implementação do planejamento, bem como compartilhadas percepções e ideias sobre possíveis adaptações ou melhorias no material e nas práticas pedagógicas. Essa etapa permitiu uma reflexão crítica sobre o processo de implementação do ensino bilíngue na escola em questão, contribuindo para um potencial aprimoramento das práticas docentes e para a compreensão do papel do tempo, da criação, da reflexão e do diálogo nesse processo. Magalhães (2018), ao trazer Vygotsky para escrever sobre processos colaborativos, afirma que:

Com base nas discussões de Vygotsky (1930 e 1934), colaborar é esse processo de construção com outros em que os sujeitos trabalham juntos na compreensão e transformação do mundo e, nesse processo, transformam outros, os contextos coletivos específicos de ação e a sociedade e, nesse processo, transformam a si mesmos. (...) Essas experiências coletivas pelas quais os seres humanos se constituem e transformam-se, constantemente e, do mesmo modo, criam e transformam seus contextos de ação, organizam-se pela relação entre dois construtos - Colaboração e Contradição. Trata-se de um contínuo movimento de percepção, participação, ação-reflexão que supõe uma prática que visa à articulação entre sujeitos, num processo constante, mútuo e recursivo de transformação de todos os envolvidos. (MAGALHÃES, 2018, p. 20)

Além de servir como um espaço para os ajustes finais dos planejamentos, a reunião analisada teve como propósito a promoção de discussões sobre as práticas escolares e seu impacto na formação continuada dos professores. Nesse sentido, buscou-se estimular um ambiente de reflexão e transformação, em consonância com as ideias de Magalhães (2018).

É importante destacar que a presente reunião foi convocada por mim, não tendo sido organizada pela instituição escolar. O encontro ocorreu um mês após a última sessão de planejamento, o que possibilitou que fossem compartilhados, durante a discussão, alguns relatos referentes às atividades desenvolvidas nos intervalos entre as reuniões de planejamento. O propósito da reunião consistiu em examinar a aplicação do material previamente planejado na reunião investigada. Entretanto, devido a alguns imprevistos, algumas das atividades planejadas tiveram de ser realizadas em momentos distintos.

Durante a reunião, as professoras puderam compartilhar suas percepções e experiências sobre a implementação das atividades definidas no planejamento. Enfatizei a importância de descrever e refletir sobre a prática docente. As professoras relataram suas vivências e desafios na sala de aula, destacando a relevância do planejamento e da organização das práticas educacionais para o sucesso da implementação do programa bilíngue no colégio. A partir dessas reflexões, a pesquisa pôde avançar na busca por uma compreensão mais aprofundada dos processos envolvidos na implementação do programa bilíngue na escola em questão.

Com o intuito de preservar a identidade das professoras envolvidas, foram adotados pseudônimos para referenciá-las, assim como o nome das professoras regentes e da coordenadora que são mencionadas no relato. Cada docente de língua inglesa trabalha em conjunto com as professoras regentes correspondentes às turmas em questão. A professora Joana, por sua vez, realiza a docência compartilhada com a professora Fernanda, enquanto a professora Alice desenvolve suas atividades em colaboração com a professora Nicole.

A análise da reunião reflexiva sobre a implementação do material planejado em momentos de reunião, foi conduzida por meio da identificação de padrões de interação presentes nas conversas, assim como se deu na análise posterior. Nesse contexto, os padrões foram categorizados em três aspectos distintos: reflexões, alinhamentos e desencontros. Ao iniciar a análise, os padrões foram primeiramente categorizados por

meio da atribuição de cores, em que o tom rosa indica momentos de reflexão, o tom azul-petróleo indica momentos de alinhamento e o tom amarelo-escuro indica momentos de desencontro. A figura a seguir, retirada da análise preliminar, ilustra essa categorização:

FIGURA 7 – ANÁLISE – REUNIÃO DE REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

- 230 V: Enfim... E você, Alice? Como foi essa atividade? Tu já me mandou até ali as notas de campo, mas...
- 231 A: Sim. Então, eu tenho um, como a Joana, né? Nós duas temos um agravante que é não estar presente
 232 sempre em todas as reuniões, né? Então isso sempre dificulta porque, enfim, a gente não tá
 233 acompanhando, a gente não se sente pertencente àquele planejamento, né? Porque eu não fiz parte dele
 234 na construção, né? (risos) quando ele acontece. Então fica mais difícil assim. Aí tem que contatar a
 235 Nicole de novo ou sempre pedir pra ti, Vanessa, né? Ou pra Joana o que que tá acontecendo. Isso já é
 236 um pouco assim mais.... Já torna o processo mais difícil, né? Aí eu acho que essa semana que vocês
 237 combinaram do tato, eu não estava na reunião, né?
- 238 V: Isso.
- 239 A: E aí, mas não foi por isso que eu não fiz no planejamento na semana que vocês fizeram também.
 240 Tinha aquela outra demanda das comic strips que eu também preferi dar uma ênfase, né? Porque a
 241 gente tinha, a princípio, a gente tinha um outro cronograma, né? Não o atual, então eu preferi tentar
 242 seguir os prazos que a gente precisa cumprir, né? E aí, além disso, eu não podia deixar atrasar o *Shine*
 243 *on*, não podia deixar atrasar o *all about*, não podia deixar atrasar o *Gruffalo*, que eu acho que eu comeci
 244 naquela semana e vocês já tavam fazendo, né. Então eu preferi fazer essas atividades e também, a
 245 Nicole não estava, no livro de ciências, na mesma unidade das gurias, enfim, nas mesmas páginas. Aí
 246 eu fiz na outra semana, né? Uma semana depois. Na semana do dia 11. Aí, então naquela semana ali
 247 do planejamento de vocês, eu não fiz nada daquele planejamento, entendeu? (risos) Basicamente isso.
 248 Mas, enfim... Eu sinto sempre isso, que eu tô sempre atrasada e não consigo seguir o planejamento
 249 certinho. Aí eu te mandei, não sei se tu quer que eu fale aqui para deixar gravado? Eu explico.

Fonte: Elaborada pela autora (2022)

MUDAR O TOM USADO NAS CONVERSAS

Os momentos de reflexão se configuram como momentos de interação em que eu e as professoras participantes da pesquisa expressamos nossas perspectivas acerca das práticas pedagógicas. Essas perspectivas envolveram reflexões sobre o tempo dedicado à realização das atividades, a experiência de docência compartilhada, a compreensão dos estudantes acerca do material apresentado e suas próprias práticas docentes.

No que se refere aos alinhamentos identificados na pesquisa, esses são caracterizados pelos momentos em que relatamos ter realizado as atividades

previamente definidas em reuniões de planejamento, ainda que estas tenham sido aplicadas em uma data posterior àquela inicialmente estabelecida.

Os momentos de desencontro, por fim, destacados no estudo, estão relacionados às interações em que identificamos a impossibilidade de concretizar o que havia sido planejado, decorrente de diversos fatores externos que serão abordados em detalhes na análise.

EXCERTO 8

Ao dar início às discussões, foi promovido um momento de agradecimento pelo envolvimento de todas na pesquisa. Nesse primeiro momento, expliquei que estava promovendo essa reunião de forma extraoficial, sem utilizar o tempo das reuniões oficiais da escola. Nesse relato, a professora Alice ressaltou a importância de se realizar esses encontros para refletir sobre as práticas e lamentou a impossibilidade de realizá-los com mais frequência. Além disso, brevemente, as professoras comentam sobre as suas percepções em relação à construção de um programa bilíngue. Além disso, menciono para as professoras que esse é um momento para refletirmos sobre a nossa prática e sobre como foi a implementação do que havíamos decidido em reunião, incluindo o que considerarmos que não funcionou.

Excerto 8 – “minha única maneira de construir, contribuir para pesquisa científica pra esse Brasil que tanto precisa”

11	V: Na verdade, isso que a gente tá fazendo é... não é oficial, né? Não é o colégio que tá...
12	A: Claro.
13	V: (que tá) oferecendo esse momento, então, assim, quero te agradecer por estar aqui...
14	A: Capaz!
15	V: fora do teu horário de trabalho.
16	A: É, a minha única. Atualmente a minha única maneira de construir, contribuir para pesquisa
17	científica pra esse brasil que tanto precisa, então eu me sinto muito honrada.
18	Ambas riem.
19	V: Ah, eu quero te ver no mestrado!
(...)	
39	V:[...] Ontem eu tava falando com a coordenação.
40	Como esse... como é incrível o que a gente faz e como é difícil. Como é difícil fazer o que a
41	gente faz... porque a gente tá construindo uma coisa do zero. E é muito trabalhoso! Dá vontade
42	de desistir muitas vezes.
43	A: Total, (risos) total...
44	V: Mas é bem difícil.

45	A: É muito... demandante, assim. E... Mas...
46	V: Mas vamos à luta, né?
(...)	
65	V: Bom, gurias... Primeiro quero... de novo, vou aproveitar que a Joana tá aqui, quer agradecer
66	vocês pela presença. E principalmente por ter tirado um tempinho de vocês para vir aqui e
67	contribuir com a minha pesquisa. Eu sei que não é fácil, né? A gente ter um momento pra
68	refletir sobre a prática, né? E como a gente não tem no colégio esse momento, a gente, às
69	vezes, tem que dar uma forçadinha, né? Para conseguir ele e para pensar sobre as nossas...
70	sobre as coisas que a gente faz, né? Acredito eu que se a gente fizesse isso mais vezes, as
71	coisas seriam diferentes, né? Se a gente conseguisse fazer junto com as profes... as coisas
72	seriam muito diferentes, né? Minha pesquisa fala muito sobre o professor, um pesquisador
73	reflexivo, professor reflexivo. Profissional reflexivo, que é o profissional que reflete sobre a sua
74	prática, né? E como faz bem tu olhar pra tua prática, para olhar para aquilo que tu tá fazendo,
75	tu escrever sobre aquilo que tu tá fazendo. Porque escrever, colocando pra fora, a gente
76	começa a rever algumas coisas, né? É que nem terapia.
77	Alice e Joana concordam.
78	V: Quando a gente faz terapia, a gente coloca pra fora, a gente organiza a nossa cabeça e a
79	gente começa a rever os nossos comportamentos, então... obrigada mesmo, gurias, pela
80	ajuda. Porque vocês vão ser essenciais na minha pesquisa... Vocês estão sendo essenciais, não
81	só na minha pesquisa, né? Na minha prática toda, tudo na vida, né? Tá? Bom... Gurias, então,
82	eu e a Joana fizemos o planejamento lá no dia 5 de julho, né? Nesse planejamento a gente
83	falou sobre duas aulas que a gente conseguiria fazer em docência compartilhada, né? Uma
84	das aulas seria uma aula de ciências sobre o tato, né? E a outra seria de multiplicação. Porém,
85	contudo, todavia, entretanto... não tem como a gente conseguir fazer aquilo pensando que a
86	gente tem contextos diferente de sala de aula, tem horários diferentes, tem professoras
87	diferentes, né? Então não tem o menor problema se aquilo lá não foi seguido. Acho que faz
88	parte da vida de professor o nosso planejamentos mudarem, a nossa vida mudar, as coisas
89	mudarem. E às vezes mudam ali na hora, né? Ou tipo, ah, vou entrar daqui 10 minutos na sala
90	de aula e tive uma ideia muito boa, vou fazer isso e vamos ver se vai dar certo, né? Então
91	acho que ser professor é isso, né? As vezes a gente fica esperando uma coisa que a gente
92	planejou que vai ser maravilhosa e chega lá e muda tudo, né? Então não tem problema se
93	vocês não conseguiram fazer exatamente aquilo que foi planejado. Acho que também é um
94	momento de pensar “Ah, não foi feito aquilo” por que não foi aquilo? “ah, vi que na hora
95	que não deu certo, não era bem aquilo.” quem sabe da próxima vez a gente faz de um jeito
96	diferente. Então é isso, gurias. Não sei se alguma de vocês quer começar contando como foi a
97	aula de vocês... Primeiro eu acho que podemos falar sobre a aula sobre o... tato, né?

No momento inicial de reunião, conversamos sobre a reflexão sobre as nossas práticas. Inicialmente, agradei as envolvidas, e, ao mesmo tempo, retomei que esse momento não é promovido pela instituição, conforme os trechos entre as linhas 11 e

15 “V: Na verdade, isso que a gente tá fazendo é... não é oficial, né? Não é o colégio que tá... [] A: Claro. [] V: (que tá) oferecendo esse momento, então, assim, quero te agradecer por estar aqui... [] A: Capaz! [] V: fora do teu horário de trabalho.” Muitas vezes a falta de tempo e a sobrecarga de trabalho dificultam a realização de momentos de formação continuada, o que pode prejudicar a prática reflexiva nesse processo. É importante que as instituições promovam momentos de formação e aprimoramento para seus profissionais, de modo a possibilitar uma percepção ampliada sobre o contexto em que está inserido, examinando de forma sistêmica abordagens que pode aprender com sua própria experiência ou de outras pessoas (Schön, 1982).

A constatação de Alice de que atualmente a única maneira de contribuir para a pesquisa científica é participando dessa investigação, nas linhas 16 e 17 “A: É, a minha única. Atualmente a minha única maneira de construir, contribuir para pesquisa científica pra esse brasil que tanto precisa, então eu me sinto muito honrada.” reflete a (baixa) probabilidade das instituições de promoverem espaços que incentivem a produção acadêmica. Além disso, quando um educador está inserido em um contexto que ocupa boa parte do seu tempo, a procura por aprimoramento acadêmico se torna um obstáculo, visto que a demanda de um educador costuma ultrapassar os limites do colégio e invadem a vida pessoal desse profissional.

Nóvoa (2009), ao escrever sobre a formação de professores, afirma que é fundamental que o ensino seja valorizado e reconhecido, assim como outros campos de trabalho acadêmico e criativo, com o objetivo de evidenciar a riqueza e complexidade dessa atividade. Além disso, é necessário que haja um fortalecimento das práticas e dispositivos de formação de professores, que devem estar embasados em pesquisas que abordem questões relacionadas à atuação docente e ao ambiente escolar . Ainda em relação a essa definição, o autor afirma que:

Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (Nóvoa, 2009, p.7)

A instituição, em 2023, vem promovendo momentos de estudo e reflexão através de encontros periódicos para explorar textos relacionados à educação bilíngue, docência compartilhada, atuação docente, entre outros.

Na passagem compreendida entre as linhas 82 e 92 do texto, é abordada a possibilidade de a aplicação do que foi pensado na reunião de planejamento não ter se concretizado da maneira como havia sido inicialmente concebido: “V: porém, contudo, todavia, entretanto... não tem como a gente conseguir fazer aquilo pensando que a gente tem contextos diferente de sala de aula, tem horários diferentes, tem professoras diferentes, né? Então não tem o menor problema se aquilo lá não foi seguido. Acho que faz parte da vida de professor os nossos planejamentos mudarem, a nossa vida mudar, as coisas mudarem. E às vezes mudam ali na hora, né? Ou tipo, ah, vou entrar daqui 10 minutos na sala de aula e tive uma ideia muito boa, vou fazer isso e vamos ver se vai dar certo, né? Então acho que ser professor é isso, né? As vezes a gente fica esperando uma coisa que a gente planejou que vai ser maravilhosa e chega lá e muda tudo, né? Então não tem problema se vocês não conseguiram fazer exatamente aquilo que foi planejado. Acho que também é um momento de pensar “Ah, não foi feito aquilo” por que que não foi aquilo? “ah, vi que na hora que não deu certo, não era bem aquilo.” quem sabe da próxima vez a gente faz de um jeito diferente”. Tomei a decisão de iniciar a reunião dessa forma para que as participantes da pesquisa entendessem que aquela reunião tinha como um dos seus propósitos oferecer um espaço para que as participantes pudessem discutir os desafios que haviam surgido no decorrer do planejamento das atividades escolares. A dificuldade de realização das atividades previstas no planejamento não deve ser vista como um problema. Garantir esse fato visa conscientizar as professoras de que a sobrecarga de trabalho é um fator a ser considerado em nossa profissão e que a pressão para cumprir todas as atividades planejadas não deve ser exclusivamente atribuída aos professores. Diversos fatores podem afetar a execução do planejamento, como o tempo disponível em sala de aula, a colaboração de outras professoras, o surgimento de eventos escolares, entre outros.

A imprevisibilidade é um fator constante nessa profissão, e a reflexão sobre o inesperado também se constitui como um momento que está em consonância com a teoria do Schön de reflexão-na-ação. Como apontado por Schön (1982), a reflexão-na-ação se torna essencial diante da experiência de surpresas, sejam elas agradáveis ou indesejadas. Nesse sentido, assim como um arremessador de beisebol que reflete sobre seus hábitos que o fizeram vencer uma partida ou um musicista de jazz que reflete sobre o sentido da música que está criando em conjunto com outros músicos,

o professor também precisa refletir sobre a sua prática diante da imprevisibilidade do ambiente escolar (Schön, 1982). É por meio dessa reflexão que o professor poderá identificar as suas práticas bem-sucedidas e ajustá-las para lidar com as surpresas que surgirem. Além disso, de acordo com o autor, a reflexão-na-ação permite que o professor desenvolva um conhecimento tácito, ou seja, um conhecimento implícito que se manifesta na prática, que é fundamental para lidar com a imprevisibilidade da sala de aula. Desse modo, a reflexão-na-ação torna-se uma ferramenta fundamental para a formação de professores que desejam atuar de forma reflexiva diante das situações imprevisíveis que surgem no cotidiano escolar.

EXCERTO 9

No Excerto 9 da gravação das professoras em reunião, foram abordados tópicos relacionados aos alinhamentos e desencontros dos planejamentos, bem como a importância das notas de campo para a reflexão sobre as práticas docentes. As professoras também discutiram sobre as dificuldades de realizar atividades em conjunto com os professores de especializadas¹⁴, devido às interrupções e alterações repentinas nos planejamentos, essa temática também será abordada no [Excerto 13](#). A escassez de tempo na sala de aula para realizar todas as atividades planejadas também foi um tema abordado, assim como a não realização de algumas atividades. Essas discussões evidenciaram que o planejamento é apenas uma pequena etapa no processo de ensino, sendo influenciado por diferentes variáveis, como o tempo disponível, o alinhamento com as professoras regentes da turma, entre outros fatores que impactam na aplicação do material didático.

Neste Excerto, as professoras também conversam sobre o encontro com a escritora Cris Dias, autora do livro “O Monstro do Guaíba”, que estava sendo lido pelos estudantes. O encontro com a autora também influenciou no planejamento.

Excerto 9 - “É isso aí. Vida real”

101	J: Ali, deixa eu ver, eu anotei... Assim, eu não tenho o costume de anotar, de fazer essas notas
102	de campo, né? Por pura... Por hábito mesmo, né...
103	V: E não tem tempo, Joana!
104	J: E, claro que, como tu disse antes, seria super super super bom e essencial a gente fazer isso.
105	Até porque eu fui fazendo meio na marra, né? Bah, lembrava e escrevia. Aí tem um que eu
106	não achei aqui.

¹⁴ Professores de educação física, religião, robótica e música

107	[Risos]
108	J: Porque nem sempre a gente tá ali com material para anotar ou eu não tenho o costume
109	também de fazer o iPad. Aí depois fiquei pensando nisso... poxa, sabe? Super tranquilo fazer
110	uma pastinha já no iPad, o iPad já tá com a gente, é só a gente anota, né? Mas é questão de
111	costume mesmo... no dia 11 a gente tinha programado fazer junto o Bernoulli de matemática
112	e nós programamos e eu depois lembrei que eu precisava terminar as <i>comic strips</i> com eles,
113	né? Era uma última correção e eles precisavam passar essa correção a limpo, né? Então nós
114	fizemos, acabamos fazendo isso. E a Fernanda acabou fazendo a matemática.
115	V: Aham.
116	J: Então o que a gente penso que pudesse o bilíngue, acabou rolando só com a professora
117	regente.
118	V: É isso aí. Vida real.
119	J: É... Depois o <i>Shine On</i> tranquilo, a gente fez sobre a natureza. O <i>Shine On</i> , ele é bem tranquilo
120	pra mim, por exemplo, na terça-feira... ele tá entre segunda e terça, assim, mas (inaudível)
121	nas terças porque eu não tenho tanto tempo com a turma. Eu acabo pegando música de quinze
122	me quinze dias, então eu tenho cinquenta minutos a menos com eles, né? De quinze em quinze
123	dias.
124	V: Sim.
125	J: Então acaba que o <i>Shine On</i> , ele é mais rapidinho mesmo e acaba fechando bem. No dia 13,
126	tinha programado fazer uma grande parte do <i>Gruffalo</i> e finalizar com o vídeo na sexta-feira...
127	deixa eu ver. Não, eu tinha planejado finalizar ele na quarta.
128	V: Sim
129	J: ...E como aquele... deixa eu ver... Sim, a Cris Dias tava com covid e aí ela voltou, acabou
130	ficando pra esse dia.
131	V: Sim.
132	J: Aí eu peguei o encontro com a Cris Dias. Aí não foi feito o <i>Gruffalo</i> . Deixa eu ver... É, naquele
133	dia a gente praticamente não teve aula. Eu voltei pra sala com eles e só conversamos porque
134	faltava tipo uns 10 minutos.

O início dessa conversa é marcado brevemente pela **reflexão** sobre a importância de realizar notas de campo sobre as práticas escolares, conforme o trecho entre as linhas 101 e 105: “J: Ali, deixa eu ver, eu anotei... Assim, eu não tenho o costume de anotar, de fazer essas notas de campo, né? Por pura... Por hábito mesmo, né... [] V: E não tem tempo, Joana! [] J: E, claro que, como tu disse antes, seria super super super bom e essencial a gente fazer isso. Até porque eu fui fazendo meio na marra, né? Bah, lembrava e escrevia.”. De acordo com Saldaña (2013), as anotações de campo, referem-se à documentação escrita pelo pesquisador durante a observação participante, podendo

incluir as respostas pessoais e subjetivas do observador e suas interpretações sobre as suas práticas. Nesse caso, a professora menciona a importância de realizar anotações sobre as suas práticas, mas lamenta que a prática não é comumente realizada, seja por falta de tempo ou hábito. Retomo aqui também a concepção de Nóvoa (2009) sobre importância de trazer a formação de professores de volta para os próprios professores, destacando que a promoção de processos formativos embasados em pesquisas somente fará sentido se forem estabelecidos internamente à profissão.

Em seguida, a Joana relata como foi a sua experiência no que diz respeito ao combinado sobre a exploração do livro de matemática em docência compartilhada. Joana, entre as linhas 111 e 118 relata o motivo que a levou a não realizar essa atividade em conjunto com a professora: “no dia 11 a gente tinha programado fazer junto o Bernoulli de matemática e nós programamos e eu depois lembrei que eu precisava terminar as *comic strips* com eles, né? Era uma última correção e eles precisavam passar essa correção a limpo, né? Então nós fizemos, acabamos fazendo isso. E a Fernanda acabou fazendo a matemática. [...] J: Então o que a gente pensou que pudesse ser com o bilíngue, acabou rolando só com a professora regente. [IV: É isso aí. Vida real.”. A percepção de que estava atrasada no planejamento, ou seja, **desalinhada** das colegas nessa parte evidencia a carga de trabalho das professoras e as demandas que lhes são estabelecidas. Muitas vezes, as professoras precisam ajustar suas práticas para garantir o progresso dos alunos ou cumprir outros prazos urgentes. Esse é o caso deste trecho, em que as professoras estavam finalizando a produção das histórias em quadrinhos (conforme explicado anteriormente) e tiveram de deixar a atividade em docência compartilhada em segundo plano para terminar a história sobre animais.

O encontro com a escritora Cris Dias também influenciou no planejamento, e a professora Joana relata que a leitura do livro “The Gruffalo” não foi realizada nesse momento, conforme o trecho entre as linhas 132 e 134: “J: Aí eu peguei o encontro com a Cris Dias. Aí não foi feito o *Gruffalo*. Deixa eu ver... É, naquele dia a gente praticamente não teve aula. Eu voltei pra sala com eles e só conversamos porque faltava tipo uns 10 minutos.” Devido à imprevisibilidade e desalinhamento causados pelo encontro com a autora do livro, a professora, nesse caso, teve de rever o seu planejamento naquele dia.

Magalhães (2018) afirma que, diante das incertezas e vulnerabilidades presentes nos contextos escolares, é importante criar zonas de diálogo e colaboração que permitam aos participantes agir de forma crítica e intencional. Nessa situação, a docente percebeu a relevância do momento de diálogo com a autora do livro que estava sendo estudado pelos alunos e compreendeu que seguir o plano de aula, só para realizar um alinhamento de planejamento previamente definido, não seria pertinente.

EXCERTO 10

A seção a seguir abordará a importância do planejamento e da comunicação entre a equipe docente, especialmente no contexto da docência compartilhada. No Excerto 10, surgem novamente as questões relacionadas aos **desencontros** no planejamento e as decisões que precisam ser tomadas para garantir o cumprimento do que foi acordado. Foi discutido o papel da garantia dos tempos de aula e das conversas entre as professoras da turma na seleção do que faz sentido ou não para cada grupo de alunos em momentos de **reflexão**. Além disso, foi abordado o relato da professora Joana sobre a exploração do livro de ciências na unidade sobre o sentido do tato e sua experiência de trabalho em docência compartilhada. Foram analisadas as analogias feitas pela professora sobre essa relação e um relacionamento/casamento. Nesse trecho também trago a analogia do tango, que é a dança que uso para caracterizar esse movimento entre a professora de inglês e a professora regente.

Aqui, enfatizou-se a necessidade de reflexão sobre a importância da comunicação e do planejamento coletivo, a fim de evitar imprevistos e garantir a qualidade das atividades desenvolvidas em aula.

Excerto 10 – “A gente vai aprendendo a se comunicar com o olhar, né?”

155	J: E, na sexta-feira, dia 15, que a gente tinha programado junto com a profe também o tato.
156	Nós iniciamos porque eu tenho... sexta-feira é o dia que a Fernanda sai mais cedo. Ai a gente
157	tem uns 30 minutos. Das 4:30 até às 5:00. 40 minutos juntas. Então a sexta é um dia que a
158	gente curte deixar pra fazer esse primeiro momento juntas e caso precise finalizar, eu finalizo.
159	Nós iniciamos o tato juntas, mas aí eu achei legal, falei pra Fernanda, nós iniciamos e a
160	experiência, que é o cartaz sensorial, a gente combinou de deixar pra segunda. Pra próxima
161	segunda. Porque eu achei que precisava ali colocar o <i>Gruffalo</i> para não ficar muito atrasada.
162	V: Uhum.

163	J: Então nós iniciamos juntas o Bernoulli de ciências e a experiência ficou que, que precisava
164	ainda para finalizar as ciências ficou para a outra semana e eu finalizei com o grupo.
165	V: E como é que foi a tua, não sei se tu lembra, se tu anotou. Como é que está sendo, como é
166	que foi usar nesse dia o Bernoulli junto com a profe? A profe faz mais coisas?... Vocês
167	conseguem fazer o tango, que eu falo. O tango é um pouco tu faz, um pouco a outra fala...
168	Vocês conseguiram fazer essa proposta assim juntas ou foi mais a profe que conduziu? Como
169	é que foi essa condução do Bernoulli?
170	J: Quando a gente combina, né? Nos planejamentos assim “ah tá, esse conteúdo a gente vai
171	fazer junto com o bilíngue”. É bem legal, tá funcionando bem. A gente combina ali rapidinho
172	quais que ela vai focar mais, quais os que ela deixa pra eu focar também, sabe? Alguns
173	exercícios é bem legal que eles consigam fazer eu com eles, né? E eu fazer a correção...
174	alguns.... Nós vemos rapidinho assim e combina: esses eu consigo fazer, pode deixar. A gente
175	vai combinando. Já teve momentos assim que a gente conversou e ela: “Ah, eu preciso dar
176	conta disso”, né? Aí, tipo assim, sei lá, 20, 30 minutos a gente combina de ela usar pra fazer,
177	tá? Quando não é no nosso planejamento que a gente combinou de fazer algo no momento
178	bilíngue. Já aconteceu de ela, de eu dar tempo de ela finalizar alguma coisa e tal. Mas é bem
179	legal, a gente tá conseguindo e foi até surpreendente assim, sabe? Fazer essa assim... super
180	compartilhado assim.
181	V: Que ótimo.
182	J: Em alguns momentos eu consigo também fazer assim, na fala dela, né? Se a gente já tem
183	assim tipo, né? Se eu faço um assim e já vou falando, ela: “ok”, sabe? Bem legal, assim. O
184	que foi bem surpreendente da Fernanda, assim.
185	V: A gente vai aprendendo a se comunicar com o olhar, né? É muito louco.
(...)	
188	A: Esses dias eu tava... Eu também te interrompi, desculpa. Mas era só por essa questão do
189	olhar... Esses dias eu tava conversando alguma coisa na... ah, eu me lembrei. A gente tava
190	conversando na sala dos professores que é engraçado porque, por exemplo, com as profs,
191	com quem eu tenho docência compartilhada há mais tempo... Com uma delas menos, mas eu
192	conheço ela há mais tempo, né? Tem mais intimidade com elas. É engraçado que quando uma
193	tá muito... com as emoções atrapalhadas, tá muito nervosa, tá muito estressada, parece
194	sempre que a outra não tá. Assim, é sempre esse, é aquele relacionamento que a gente vai se
195	equilibrando, sabe? Quando uma sai do eixo, parece que a outra sabe que “tá, calma, agora
196	eu tenho que ser a tranquila da relação”, né? Com as crianças, enfim. Enfim, essa coisa do
197	olhar, né? Do equilibrar, assim. Que é muito interessante, né? Que é algo que a docência
198	compartilhada proporciona, né? Essa relação, assim, com os nossos colegas de... uma relação
199	mais próxima, né? Mais íntima, assim.
200	J: Uhum.
201	V: Não, e às vezes, tem vezes que não acontece. Tu olha pra outra pessoa e a pessoa não tá
202	tipo te respondendo, né? É tipo um relacionamento assim... (risos)
203	A: Exatamente. É totalmente, é um casamento assim. Aí eu falei assim “é, é um casamento,
204	parece um casamento”. (...)

O relato sobre a exploração do livro didático em docência compartilhada inicia com a constatação de que não seria possível realizar todos os passos que foram combinados previamente (exploração do livro didático e atividade do cartaz sensorial) em uma só aula, em decorrência da saída da professora regente antecipadamente nesse dia, conforme mencionado entre as linhas 156 e 158: “Nós iniciamos porque eu tenho... sexta-feira é o dia que a Fernanda sai mais cedo. Ai a gente tem uns 30 minutos. Das 4:20 até às 5:00. 40 minutos juntas. Então a sexta é um dia que a gente curte deixar pra fazer esse primeiro momento juntas e caso precise finalizar, eu finalizo.” Ficou combinado entre as professoras que a atividade do cartaz sensorial seria realizada na semana seguinte, para garantir a exploração do livro entre as professoras, assim como a professora Joana relata entre as linhas 159 e 161: “Nós iniciamos o tato juntas, mas aí eu achei legal, falei pra Fernanda, nós iniciamos e a experiência, que é o cartaz sensorial, a gente combinou de deixar pra segunda. Pra próxima segunda. Porque eu achei que precisava ali colocar o *Gruffalo* para não ficar muito atrasada.” Em minha análise, julgo a decisão de adiar a atividade para a semana seguinte como acertada, tendo em vista a relevância da reflexão crítica sobre a qualidade da exploração dos recursos disponibilizados pela instituição. É imprescindível que a docente seja consciente de que a escolha pela postergação de uma atividade pode gerar resultados positivos tanto para o seu planejamento quanto para a sua prática pedagógica, tendo em vista que uma abordagem apressada apenas com o intuito de atender as demandas de planejamento pode comprometer a excelência das atividades pedagógicas.

Através desse Excerto, é possível compreender como se dá a docência compartilhada entre a professora Fernanda e Joana. Inicialmente, questiono como está sendo a experiência em conjunto com a professora da turma, e retomo o conceito do tango ([explorado na seção 4.6](#)) nesse contexto, entre as linhas 165 e 169: v: (..) Como é que está sendo, como é que foi usar nesse dia o Bernoulli junto com a profe? A profe faz mais coisas?... Vocês conseguem fazer o tango, que eu falo. O tango é um pouco tu faz, um pouco a outra fala... Vocês conseguiram fazer essa proposta assim juntas ou foi mais a profe que conduziu? Como é que foi essa condução do Bernoulli?. Joana responde ao questionamento e faz um breve relato dessa experiência entre as linhas 170 e 174 “J:

Quando a gente combina, né? Nos planejamentos assim “ah tá, esse conteúdo a gente vai fazer junto com o bilíngue”. É bem legal, tá funcionando bem. A gente combina ali rapidinho quais que ela vai focar mais, quais os que ela deixa pra eu focar também, sabe? Alguns exercícios é bem legal que eles consigam fazer eu com eles, né? E eu fazer a correção... alguns.... Nós vemos rapidinho assim e combina: esses eu consigo fazer, pode deixar. A gente vai combinando.”. O relato da professora evidencia, de forma breve, a dança mencionada previamente. Nesse caso, a dança tem um caráter de improviso, visto que Joana relata que as combinações sobre como serão algumas aulas em dupla são feitas momentos antes da aplicação do material: “a gente combina ali rapidinho”, ou seja, momentaneamente, como será feita a exploração dos livros e das atividades planejadas. Além disso, a professora também descreve, entre as linhas 175 e 177, que alguns momentos das aulas em docência compartilhada oportunizam para a professora da turma períodos para a correção de atividades que não têm relação com materiais aplicados pela dupla: “Já teve momentos assim que a gente conversou e ela: “Ah, eu preciso dar conta disso”, né? Aí, tipo assim, sei lá, 20, 30 minutos a gente combina de ela usar pra fazer, tá?”. A decisão de proporcionar tempos de correção é feita pensando também nas demandas que são atribuídas as professoras regentes. Às professoras de língua inglesa acaba, por muitas vezes, sendo imputada a responsabilidade de dar conta não apenas de suas atividades, mas também de outras práticas. O tempo, como sempre, é uma questão frequente nas nossas práticas

As professoras também conversam sobre os momentos de docência compartilhada e sobre uma linguagem não-verbal, que acaba sendo construída pelas professoras nesses momentos de aula. Essa linguagem é brevemente relatada por Alice entre as linhas 189 e 195: “A: A gente tava conversando na sala dos professores que é engraçado porque, por exemplo, com as profs, com quem eu tenho docência compartilhada há mais tempo... Com uma delas menos, mas eu conheço ela há mais tempo, né? Tem mais intimidade com elas. É engraçado que quando uma tá muito... com as emoções atrapalhadas, tá muito nervosa, tá muito estressada, parece sempre que a outra não tá. Assim, é sempre esse, é aquele relacionamento que a gente vai se equilibrando, sabe?”. A sintonia entre as

professoras, assim como ocorre em um tango, é um fator essencial para que a prática ocorra de forma fluída e natural. Compreender a linguagem corporal da dupla e agir de acordo com os sinais que estão sendo comunicados faz parte da rotina dos professores que atuam em docência compartilhada. De forma indireta, a professora Alice trouxe também o tópico da autorregulação entre as professoras. De acordo com Sroufe (1995), a autorregulação é definida como a capacidade de monitorar e modular as emoções, cognições e comportamentos, a fim de alcançar um objetivo ou se adaptar às demandas cognitivas e sociais de situações específicas. No processo educacional de docência compartilhada, a autorregulação pode funcionar para equilibrar as emoções entre duas pessoas que trazem consigo demandas emocionais e bagagens distintas. Entre as linhas 195 e 199, esse processo é retratado nas palavras da Alice: “Quando uma sai do eixo, parece que a outra sabe que “tá, calma, agora eu tenho que ser a tranquila da relação”, né? Com as crianças, enfim. Enfim, essa coisa do olhar, né? Do equilibrar, assim. Que é muito interessante, né? Que é algo que a docência compartilhada proporciona, né? Essa relação, assim, com os nossos colegas de... uma relação mais próxima, né? Mais íntima, assim”. Percebe-se que as relações se desenvolvem ao longo do tempo, e não de forma instantânea. No entanto, assim como em um tango, a compreensão e entendimento sobre as formas de agir dos parceiros é fundamental nesse processo. Em consonância com Magalhães (2018):

Para essa pesquisadora, colaborar é descrito como um processo dinâmico em que os participantes assumem, deliberadamente, riscos emocionais e intelectuais para construir uma relação de mutualidade e interdependência produtiva. (MAGALHÃES, 2018, p. 28)

EXCERTO 11

No Excerto 11, serão apresentados **reflexões** e **desencontros** que ocorreram durante a aplicação das atividades definidas no planejamento. Além disso, será abordada a importância do entendimento da visão do colégio e de toda a equipe em relação à docência compartilhada e à educação bilíngue. Para que o entendimento sobre esse contexto seja uma unidade entre toda a equipe, torna-se necessária a promoção de mais momentos de formação continuada sobre educação bilíngue e

docência compartilhada, evitando, assim, situações nas quais as professoras não estão em sintonia sobre as decisões tomadas em reuniões de planejamento.

Durante a reunião inicial de planejamento, havia sido acordado o trabalho com o livro de matemática e multiplicação, bem como com o livro de ciências. Entretanto, durante a aplicação desse planejamento, houve um desencontro em que a professora regente explorou sozinha o que havia sido acordado para ser explorado em docência compartilhada em matemática. Em vez disso, a professora sugeriu trabalhar com o livro de língua portuguesa sem considerar diversos aspectos importantes, como a dificuldade em trabalhar nesse componente curricular, a falta de planejamento em conjunto e a responsabilidade compartilhada de seguir o planejamento acordado. Esses desencontros ocorrem muitas vezes porque as professoras regentes das turmas precisam dar conta de muitas demandas e acabam seguindo o planejamento de acordo com o ritmo da turma na aplicação do material planejado.

Além disso, também é mencionado o fato de que uma das professoras participantes da pesquisa não participa de todas as reuniões de planejamento por atuar em mais de um nível de ensino, conforme mencionado previamente. Por não conseguir participar do planejamento, Alice acompanha os registros na tabela de planejamento, e analisa, junto com a professora da turma (Nicole), as propostas que serão trabalhadas.

Excerto 11 – “Eu não fiz nada daquele planejamento, entendeu?”

221	V: É. Autorregulação, né? Tá... perfeito. Teve alguma outra proposta, Joana?
222	Que tu conseguiu fazer com ela depois, assim, de matemática, da multiplicação ou de
223	ciências?
224	J: Guria, assim ó. Até essa, depois do recesso... não... Bah, eu até posso pensar ali durante a
225	semana antes do recesso, que daí foi, né? A próxima semana. Mas assim, depois do recesso
226	a gente não fez mais nada juntas porque eu até perguntei pra ela assim: “tá, né? Precisando
227	na geografia....” que a Fernanda comentou. Daí ela “não, já fiz.” Aí eu meio que insisti, assim:
228	“tá, mas vamos fazer juntas, não tem nada, né” e ela “ah, português, então”... Daí eu... (risos)
229	Bah, mas português eu teria que dar o espaço pra ela, né? Não sei.
230	V: Não, muito difícil. Português não dá.
231	J: Daí acabou não rolando.
(...)	
236	[...] Então a gente não teve o tempo pleno de planejar,
237	fazer o planejamento, né? E é isso. Depois se a gente não tem planejamento,
238	a gente não consegue fazer essas coisas, né? Vai ser sempre muito informal.

239	Tá acontecendo comigo. Muito assim. Eu encontro as gurias no corredor e falo “ó, o que que
239	tu acha de a gente fazer geografia essa semana?” Daí elas “ó, to no volume 5, pensa aí o que
241	a gente pode fazer juntas no volume 5”, daí eu “tá, vamo lá”. Ata, o volume 5 é o volume ali
242	que a Alice tinha mandado no grupo. Então tá. Mas aí fica uma coisa... Parece meu primeiro
243	ano no colégio.
244	J: Uhum.
245	V: Enfim... E você, Alice? Como foi essa atividade? Tu já me mandou até ali as notas de
246	campo, mas...
247	A: Sim. Então, eu tenho um, como a Joana, né? Nós duas temos um agravante que é não estar
248	presente sempre em todas as reuniões, né? Então isso sempre dificulta porque, enfim, a gente
249	não tá acompanhando, a gente não se sente pertencente àquele planejamento, né? Porque eu
250	não fiz parte dele na construção, né? (risos) quando ele acontece. Então fica mais difícil assim.
251	Aí tem que contatar a Nicole de novo ou sempre pedir pra ti, Vanessa, né? Ou pra Joana o que
252	que tá acontecendo. Isso já é um pouco assim mais.... Já torna o processo mais difícil, né? Aí
253	eu acho que essa semana que vocês combinaram do tato, eu não estava na reunião, né?
254	V: Isso.
255	A: E aí, mas não foi por isso que eu não fiz no planejamento na semana que vocês fizeram
256	também. Tinha aquela outra demanda das comic strips que eu também preferi dar uma
257	ênfase, né? Porque a gente tinha, a princípio, a gente tinha um outro cronograma, né? Não o
258	atual, então eu preferi tentar seguir os prazos que a gente precisa cumprir, né? E aí, além
259	disso, eu não podia deixar atrasar o <i>Shine On</i> , não podia deixar atrasar o <i>all about</i> , não podia
260	deixar atrasar o <i>Gruffalo</i> , que eu acho que eu comecei naquela semana e vocês já tavam
261	fazendo, né. Então eu preferi fazer essas atividades e, também, a Nicole não estava, no livro
262	de ciências, na mesma unidade das gurias, enfim, nas mesmas páginas.

Início a análise desse trecho com a exposição de Joana sobre as possibilidades de alinhamento relativo à exploração do livro de geografia anteriormente acordado entre as docentes. No entanto, Joana relata a inviabilização do alinhamento com a professora regente da turma, em razão de a docente regente ter já explorado os tópicos que haviam sido previamente estabelecidos para serem abordados em momentos de docência compartilhada, conforme evidenciado entre as linhas 225 e 229: “Mas assim, depois do recesso a gente não fez mais nada juntas porque eu até perguntei pra ela assim: “tá, né? Precisando na geografia....” que a Fernanda comentou. Daí ela “não, já fiz.” Aí eu meio que insisti, assim: “tá, mas vamos fazer juntas, não tem nada, né” e ela “ah, português, então”... Daí eu... (risos) Bah, mas português eu teria que dar o espaço pra ela, né? Não sei. A possibilidade do trabalho em conjunto utilizando o livro didático de

português pode ser possível mediante planejamento prévio e conversas pontuais entre as professoras sobre como será a exploração do livro. Nesse trecho da conversa, a professora regente sugeriu o uso do livro de português com dois propósitos principais: dar conta das demandas pessoais de estudo com a turma e trabalhar em docência compartilhada, independentemente do planejamento. Novamente, Joana, enquanto professora de língua, precisou tomar a decisão de não realizar o trabalho em conjunto por entender que não havia sido realizado um plano para dedicar-se ao livro naquela semana. Essa tomada de decisões de forma improvisada também é apontada nos trechos entre 236 e 241: “Então a gente não teve o tempo pleno de planejar, o planejamento, né? E é isso. Depois se a gente não tem planejamento, a gente não consegue fazer essas coisas, né? Vai ser sempre muito informal. Tá acontecendo comigo. Muito assim. Eu encontro as gurias no corredor e falo “ó, o que que tu acha de a gente fazer geografia essa semana?” Daí elas “ó, to no volume 5, pensa aí o que a gente pode fazer juntas no volume 5”, daí eu “tá, vamo lá”.” Quando o planejamento não ocorre como o previsto, ou quando é necessário dar conta de outras demandas que não o planejamento de atividades para a semana seguinte, a elaboração do que será realizado ocorre de forma inesperada e espontânea. Nesse caso, os momentos de docência compartilhada ocorrem de uma forma menos fluída e natural. A elaboração de atividades para explorar as temáticas que são definidas dessa forma muitas vezes acontece em instantes antes das aulas, o que acarreta adversidades no momento da aula. Utilizando a analogia da dança do tango proposta na pesquisa, seria como se os dançarinos estivessem dançando de forma dessincronizada. Cada um teria sua própria coreografia em mente e, ao se encontrarem nos bastidores para a apresentação, compartilhariam seus passos apenas instantes antes da realização da performance.

De acordo com Magalhães (2018), colaborar em contextos sociais de formação envolve ações intencionais dos participantes em escutar o outro para compreender seu ponto de vista e agir, concordar, discordar, retomar ou complementar ideias colocadas, além de propiciar compartilhamento de novos significados. A autora ressalta que o processo colaborativo é organizado pela linguagem da argumentação e tem sempre um enfoque de coparticipação crítica, possibilitando mútua internalização e interdependência produtiva para desenvolver uma visão

compartilhada e transformadora do objeto em discussão. Nesse sentido, a relação entre a professora regente da turma e a professora de língua tem um papel importante nesse processo, promovendo reflexões ao entenderem em conjunto a prática nesse contexto.

Seguindo a conversa, a professora Alice fala sobre o planejamento e sobre a impossibilidade de participar de todas as reuniões por atuar em mais de um nível de ensino, linhas 247 e 250: “Nós duas temos um agravante que é não estar presente sempre em todas as reuniões, né? Então isso sempre dificulta porque, enfim, a gente não tá acompanhando, a gente não se sente pertencente àquele planejamento, né? Porque eu não fiz parte dele na construção, né?” Essa fala de Alice evidencia a importância da presença de todas as professoras nas reuniões de planejamento, bem como na construção das decisões relacionadas ao trabalho em equipe. A ausência de algumas professoras dificulta o acompanhamento e a compreensão do planejamento, prejudicando a sensação de pertencimento em relação ao trabalho em equipe. Nesse sentido, é crucial garantir que todas as professoras estejam presentes nas reuniões e que as decisões sejam tomadas de forma conjunta. No entanto, nem sempre isso acontece e, por isso, pode haver divergências nas atividades desenvolvidas. A tabela para registro das atividades e a pasta com os materiais elaborados são recursos importantes para minimizar a sensação de desorganização e garantir que todas as professoras possam acompanhar o trabalho realizado.

Continuando a análise, é importante ressaltar o desencontro das propostas apresentadas durante a reunião, mencionado por Alice nas linhas 255 e 262: “E aí, mas não foi por isso que eu não fiz no planejamento na semana que vocês fizeram também. Tinha aquela outra demanda das comic strips que eu também preferi dar uma ênfase, né? Porque a gente tinha, a princípio, a gente tinha um outro cronograma, né? Não o atual, então eu preferi tentar seguir os prazos que a gente precisa cumprir, né? E aí, além disso, eu não podia deixar atrasar o *Shine On*, não podia deixar atrasar o *all about*, não podia deixar atrasar o *Gruffalo*, que eu acho que eu comecei naquela semana e vocês já tavam fazendo, né. Então eu preferi fazer essas atividades e também, a Nicole não estava, no livro de ciências, na mesma unidade das gurias, enfim, nas mesmas páginas.” A fala de Alice evidencia a sobrecarga de

demandas que as professoras enfrentam no dia a dia. Ela relata ter dado ênfase a atividades específicas em detrimento de outras, a fim de cumprir prazos e evitar atrasos em atividades que considerava importantes. Além disso, a falta de alinhamento entre as professoras da turma também é um obstáculo para o cumprimento do planejamento. Conforme exemplificado por Alice, quando uma professora aborda um tema em uma determinada semana que estava previsto para ser trabalhado em outra semana, cria-se uma situação de desencontro, dificultando a organização e a condução do trabalho em equipe. Nesse sentido, é importante ressaltar que o planejamento conjunto e o alinhamento entre as professoras são essenciais para que o trabalho em equipe seja eficiente e produtivo. Dessa forma, é fundamental que todas as professoras da turma estejam cientes e comprometidas com as atividades planejadas, evitando desencontros que prejudicam a condução do trabalho.

Retomando Magalhães (2018), a colaboração consiste em estabelecer relações em que conflitos cognitivos e afetivos não sejam segregados, mas sim utilizados de forma mútua para promover a internalização e a interdependência produtiva, com o objetivo de promover uma visão transformadora e compartilhada do objeto em discussão.

EXCERTO 12

No Excerto 12, são discutidas, novamente, as dificuldades enfrentadas pelas professoras para aplicar o material planejado, devido ao **desencontro** entre as demandas de trabalho das professoras regentes da turma. Conforme relatado anteriormente, essa reunião de reflexão sobre a prática se deu um mês após a reunião de planejamento inicial. Por esse motivo, Alice relata que conseguiu fazer o que estava planejado, mas de outra forma e uma semana depois que Joana e eu havíamos aplicado o material. Para tanto, Alice relatou a necessidade de planejar atividades extras para explorar a unidade de ciências em conjunto com a professora regente, com base no que as outras professoras já haviam feito, visto que a professora regente já estava adiantada. Além disso, a **reflexão** sobre a impossibilidade de planejar fora do horário de trabalho e a dificuldade de realizar um planejamento adequado caso tivesse outros compromissos no mesmo horário é conduzida.

A retomada do conteúdo sobre o tato e a realização da atividade do pôster sensorial em docência compartilhada também são descritas, com a participação da

professora regente para realizar intervenções sobre a organização da turma. Esses temas serão explorados e discutidos nesta seção, a fim de compreender as implicações do **desencontro** e **alinhamento** de demandas de trabalho e das práticas de docência compartilhada nesse contexto.

Excerto 12 – “a vida real é assim, né?”

273	V: Então tudo bem se não conseguiu fazer naquela semana porque tinha uma série de
274	demandas e a vida real é assim, né? Tu conseguiu fazer essa proposta em outro momento e
275	foi lindo. Eu fiquei muito triste porque eu não fiz ela antes, que eu não fiz ela depois porque
276	ficou muito legal o jeito como tu pensou ali.
277	A: É, então. O que eu sinto também do planejamento? Tudo muito a gente planejou, foi
278	planejado... imagina... se era pra ter acontecido no dia 11, então foi planejado na semana
279	anterior, tá? E eu não fiz na semana do dia 11 e mesmo assim eu tive que ficar planejando
280	naquela semana que... então, assim... Tava planejado, mas não tava feito, sabe? É uma coisa
281	assim também, que eu sempre preciso trabalhar muito mais pra produzir muito mais fora do
282	horário que é destinado pra isso. Vocês também, óbvio, eu acredito. Aí fica sempre eu indo
283	procurar a Nicole pra ver o que que é, como é que tá, o que que a gente faz... Aí eu penso no
284	que a gente pode fazer, baseado no que vocês também fizeram, nas experiências de vocês
285	porque vocês também, normalmente eu que tô atrasada e aí eu falo com a Nicole, ela diz que
286	tá ok. Aí ela tinha visto, acho que no dia anterior, ou alguns dias antes, a Joana no pátio com
287	as crianças, vendo as coisas do tato e aí ela sugeriu que a gente fizesse algo assim e aí eu
288	comecei, explorei com as crianças. Eu já tinha feito uma outra parte do livro dos sentidos, eu
289	que iniciei a ... vocês também, eu acho, né? Iniciei a unidade dos sentidos, então eles já tinham
290	falado comigo sobre isso. Foi, as crianças se engajaram bastante, elas gostaram bastante
291	dessa proposta e a gente montou, assim. Então eu e a Nicole conversamos de manhã e aí eu
292	já montei o material aquela manhã. Imagina se eu trabalhasse... Eu tenho compromisso de
293	manhã, mas eu não trabalho, então imagina se eu trabalhasse de manhã? Não teria como
294	fazer isso, né? Porque aí eu conversei com ela de manhã e já fui fazer a atividade correndo
295	pra poder dar conta disso de tarde. Aí, durante a atividade eu explorei mais com as crianças,
296	né? Fui retomando com eles o que que era o tato, que órgão a gente usava para sentir... Eles
297	tiveram dificuldade, né? Eles sempre acham que é com as mãos, mas é a pele. E eu fui falando
298	em inglês e as crianças compreenderam bastante, algo que já tá me deixando tranquila, que
299	eles tão com uma compreensão melhor. E a Nicole, nesse momento dessa explicação inicial,
300	dessa retomada do tato, ela mais interveio pra pedirem que eles respeitassem o silêncio,
301	respeitassem a minha vez de falar, respeitassem a vez do colega porque eles se empolgam, é
302	uma turma com essa característica. Eles são muito empolgados, muito inteligentes, mas não
303	conseguem se aquietar. Então ela mais nesse momento ficou intervindo nesse sentido, não
304	contribuindo pra minha fala na explicação, mas pra controlar a turma. E aí a gente foi pra rua,
305	a Nicole foi junto, a gente interagiu com as crianças, a gente tirou foto. Aí depois, na volta, a
306	gente foi montar os cartazes com os itens que eles buscaram na rua. Aí eu e a Nicole, a gente
307	foi passando, foi interagindo com os grupos, ajudando cada grupo na maneira que eles

308	precisavam e quando eu saí, eles ainda não tinham terminado. Aí a Nicole terminou com eles,
309	deu um tempo a mais pra eles terminarem e eles terminaram a atividade com a Nicole. Foi isso

A análise desse Excerto se inicia com a conversa entre mim e Alice em relação ao que foi planejado por ela sobre o sentido do tato. Nesse caso, relato a percepção sobre o trabalho desenvolvido por Alice na exploração desse sentido, que foi realizado posteriormente à minha prática. Lamento que não consegui fazer o mesmo que Alice, nas linhas 274 e 276: “V: Tu conseguiu fazer essa proposta em outro momento e foi lindo. Eu fiquei muito triste porque eu não fiz ela antes, que eu não fiz ela depois porque ficou muito legal o jeito como tu pensou ali.” A partir desse relato, refletimos sobre a necessidade de produzir fora do horário designado para isso, conforme as linhas 281 e 283: A: É uma coisa assim também, que eu sempre preciso trabalhar muito mais pra produzir muito mais fora do horário que é destinado pra isso. Vocês também, óbvio, eu acredito. Aí fica sempre eu indo procurar a Nicole pra ver o que que é, como é que tá, o que que a gente faz...” Na análise dessa fala, podemos observar uma situação comum para muitos professores, que é a necessidade de trabalhar fora do horário destinado para planejamento de aulas, a fim de produzir mais e alcançar os objetivos planejados. A fala da Alice sobre a necessidade de produzir materiais de forma imprevista continua entre as linhas 291 e 295: “Então eu e a Nicole conversamos de manhã e aí eu já montei o material aquela manhã. Imagina se eu trabalhasse... Eu tenho compromisso de manhã, mas eu não trabalho, então imagina se eu trabalhasse de manhã? Não teria como fazer isso, né? Porque aí eu conversei com ela de manhã e já fui fazer a atividade correndo pra poder dar conta disso de tarde”

Ainda nesse Excerto, Alice descreve o que foi realizado durante uma aula em docência compartilhada. Ela observa que, naquele momento, a professora titular da turma se envolveu mais na revisão dos acordos comportamentais dos alunos do que na exploração do material didático de ciências, conforme o trecho entre as linhas 299 e 304: “E a Nicole, nesse momento dessa explicação inicial, dessa retomada do tato, ela mais entrevistou pra pedirem que eles respeitassem o silêncio, respeitassem a minha vez de falar, respeitassem a vez do colega porque eles se empolgam, é uma turma com essa característica. Eles são muito empolgados, muito inteligentes, mas não conseguem se aquietar. Então ela mais nesse momento ficou intervindo

nesse sentido, não contribuindo pra minha fala na explicação, mas pra controlar a turma.” No contexto em questão, a participação da professora regente foi motivada pela observação comportamental dos estudantes e pela necessidade de realizar intervenções específicas. É comum que a professora regente exerça uma grande influência sobre os estudantes, devido ao vínculo que é estabelecido entre eles durante o tempo que passam juntos em sala de aula, bem como às práticas que são desenvolvidas ao longo desse processo. Em algumas situações, os estudantes tendem a recorrer à professora regente para obter orientações em relação à organização, em vez de buscar ajuda com a professora de língua inglesa. Esse comportamento observado reforça a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal, pois sugere que os estudantes veem a professora regente, o par mais experiente, como uma referência em termos de organização e atuação.

EXCERTO 13

No Excerto 13, discute-se amplamente o conceito de "pegar especializada", que se refere à prática de as professoras de língua participarem das aulas ministradas pelos professores de Educação Física, Robótica, Religião e Música. Cada um desses professores dispõe de um tempo para a realização de suas aulas. As aulas de Educação Física têm a duração de um período/semana, de Robótica, de dois períodos/quinzena, de Música, um período/semana e de Religião, 30min/semana. Nesse contexto, emerge a problemática da dificuldade de realizar atividades em conjunto com esses professores, devido à falta de tempo para o planejamento colaborativo. Assim, o planejamento é frequentemente informal, realizado através de conversas nos corredores sobre possibilidades de atividades em conjunto. Vale ressaltar que esse desencontro e a existência de lacunas no planejamento geram consequências significativas, como no caso em que uma professora precisa participar das aulas de Robótica e Educação Física, enquanto outra professora de língua inglesa não participa dessas aulas, mas sim da de Religião. Considerando que os tempos de especializadas são diferentes, a realização das atividades que foram planejadas precisa ser abordada em outros momentos, o que pode gerar sobrecarga de trabalho para as professoras. É importante mencionar que, a partir do ano de 2023, essa dinâmica já não se aplica mais, devido à impossibilidade de um momento de

planejamento conjunto com os professores especializados. Como resultado, as professoras de língua inglesa não participam mais das aulas de especializadas.

No Excerto 13, as professoras também trazem à tona o conceito de "pegar a saída" das professoras. Especificamente, o termo refere-se ao período em que as professoras regentes desfrutam de uma folga semanal previamente combinada com a coordenação, durante a qual as professoras de língua inglesa são responsáveis pela turma. Tal situação dificulta a realização de atividades em docência compartilhada, uma vez que as professoras da turma não estão disponíveis. Nesse sentido, as professoras decidiram, no ano de 2023, utilizar esses momentos para trabalhar com o livro didático de língua inglesa e elementos específicos das aulas do componente curricular. É importante ressaltar que essa decisão visa contornar os desafios impostos pela falta de disponibilidade das professoras regentes durante esses períodos, visando manter um processo de ensino e aprendizagem que faça sentido com a abordagem escolhida pela instituição.

EXCERTO 13 – “tu pega muita especializada!”

345	V: Eu te falei que eu acho uma sacanagem que tu pega muitas especializadas, guria.
346	A: Pois é. Eu pego todas as saídas das professoras, né?
347	V: Sim.
348	A: E pego o primeiro ano, né?
349	V: A única possibilidade é tu pegando as especializadas, será?
350	A: Eu acho que daí eu não troco de horário, eu não consigo ficar trocando, sabe?
351	V: Mas o meu horário é fixo. O meu horário é fixo, ahah.
352	A: Ah...
353	V: Só troca sexta-feira.
354	A: É, pois é. Posso falar com a AMANDA sobre isso.
355	V: Porque coitada, nossa, meu deus do céu! Tu pega muita especializada. Cada dia que eu
356	falo contigo tu fala “hoje vou pegar música, vou pegar religião” e eu falo “meu deus, imagina
357	se eu tivesse nessa situação?” eu ia estar num desespero!
358	A: É, a única especializada que eu não pego é educação física.
359	V: É e é a única que eu pego. E robótica de quinze em quinze dias com uma turma só.
360	J: Ah, é. Eu fiquei numa situação que eu pego especializada, pego só música e educação física,
361	mas só de quinze em quinze dias, então uma semana eu consigo dar bem conta e na outra
362	tem esse tempo.
363	A: É, por exemplo, essa semana eu não tive nada de especializada. Essa semana foi show.

Anteriormente mencionou-se que a participação das professoras nas aulas ministradas por professores especializados suscita preocupação entre as professoras

de inglês, dado que elas compreendem as exigências em relação ao planejamento e, conseqüentemente, constataam a impossibilidade de alinhamento durante os períodos de docência compartilhada com os docentes especializados. Nas linhas 355 e 357, começo a conversa demonstrando comoção em relação a Alice, ao observar que ela participa de muitas aulas de professores especializados: “V: Porque coitada, nossa, meu deus do céu! Tu pega muita especializada. Cada dia que eu falo contigo tu fala “hoje vou pegar música, vou pegar religião” e eu falo “meu deus, imagina se eu tivesse nessa situação?” eu ia estar num desespero!” , ao que Joana responde, nas linhas 335 e 339, que entre as possibilidades, essa é a única organização possível que foi oferecida para ela, devido ao fato de atuar em mais de um nível de ensino e participar de atividades diferentes relacionadas aos níveis: “A: É, a única especializada que eu não pego é educação física. [...] J: Ah, é. Eu fiquei numa situação que eu pego especializada, pego só música e educação física, mas só de quinze em quinze dias, então uma semana eu consigo dar bem conta e na outra tem esse tempo. Na linha 363. a professora Alice menciona também a sua participação nessas aulas A: É, por exemplo, essa semana eu não tive nada de especializada. Essa semana foi show.” Na presente interação, evidencia-se por parte das docentes uma preocupação relacionada à possibilidade de participação nas aulas ministradas por professores especializados, visto o potencial desalinhamento do planejamento e compreensão da necessidade de adiamento ou exclusão de determinadas atividades do plano. É comum, no âmbito desta pesquisa, a presença de relatos acerca da impossibilidade de adesão integral ao plano de aulas, devido a eventos que escapam ao controle do docente. Tal fato possibilita uma reflexão acerca da concepção do professor como um executor de tarefas, que necessita cumprir uma lista de conteúdos e atividades, a fim de obter êxito em sua prática pedagógica. É importante ressaltar que essa visão tem sido incorporada de forma gradual pelos docentes, sendo necessário atentar-se para que a educação não seja concebida como uma mercadoria a ser comercializada, tampouco uma meta a ser alcançada por meio da execução de uma lista de tarefas.

Retomando os escritos de Schön (1983) sobre a multiplicidade de funções de um docente, o autor argumenta que, em determinadas áreas profissionais, a

compreensão da incerteza, complexidade, singularidade e conflito de valores tem impulsionado o desenvolvimento do pluralismo profissional. Nesse sentido, há o entendimento implícito de que é necessário cumprir uma lista de tarefas e demandas para que esse trabalho seja considerado completo. Diferentes perspectivas sobre a prática profissional, divergentes visões sobre o papel do profissional, valores centrais da profissão, conhecimentos e habilidades pertinentes tornaram-se valiosas (Schön, 1983).

EXCERTO 14

O trecho em questão apresenta um relato pessoal, além de retomar aspectos importantes do referencial teórico sobre pesquisa colaborativa. Conforme essa abordagem, o pesquisador é um participante ativo do processo de pesquisa, intervindo conforme as necessidades que surgem. É relevante destacar que, nesse caso, desempenho o papel de pesquisadora principal, o que certamente exerce uma influência nas expectativas e objetivos quanto à realização das atividades planejadas. Ademais, consegui cumprir todas as atividades previstas devido a fatores diversos, entre os quais se destaca a autonomia na organização de horários, decorrente do fato de trabalhar apenas com o 3º ano do Ensino Fundamental, diferentemente das outras professoras, que atuam em outros anos de escolaridade e precisam lidar com as demandas específicas de cada um deles, o que implica uma menor flexibilidade em relação à participação nas aulas ministradas por professores especializados. Esse aspecto evidencia a importância da organização dos horários e da flexibilidade dos docentes na implementação dos planejamentos, a fim de garantir uma prática docente autônoma, crítica e reflexiva.

Nesse momento, estava realizando o relato sobre como foi o trabalho com o livro de matemática e a multiplicação em docência compartilhada. Além disso, também relato como foi a exploração do livro de ciências e do sentido tato.

Excerto 14 – “eu consegui fazer todas as atividades que tavam lá na tabela”

366	V: Eu pego uma turma só, que eu pego robótica, né? Então uma turma que não tá com as
367	outras, as outras tão muito avançadas e uma tá, tipo assim, MUITO atrasada. Mas é isso aí,
368	né? Bom, vou falar pra vocês como foi a minha experiência essa semana, né? Gente, eu
369	consegui fazer todas as atividades que tavam lá na tabela, não com todas as turmas. Como
370	eu tenho três turmas, com cada turma é uma experiência diferente, mas eu não vou contar
371	aqui como foi com cada uma, tá? Deixa eu só ver o que tinha em cada dia porque... tá... Então,

372	na segunda-feira a gente trabalhou com matemática, né? Eu explorei com eles, a gente fez a
373	exploração sobre multiplicação, né? Eles tavam começando a aprender multiplicação e a
374	professora fez uma exploração inicial porque eles perguntavam muito por que eles tavam
375	trabalhando com multiplicação só agora, só em julho, sendo que eles já viram multiplicação
376	no segundo ano, por muito tempo. Aí parou totalmente a multiplicação e aí retomaram no
377	meio do ano, né? A multiplicação e eles começaram a perguntar muito isso. Aí a profe fez
378	toda uma explicação, toda uma retomada e aí no início do capítulo, ele conta uma historinha
379	de umas crianças que tão fazendo um bolo e elas falam como é diferente tu precisar fazer
380	quatro bolos e usar seis ovos em cada ou fazer seis bolos e usar quatro ovos em cada. Apesar
381	de ser o mesmo resultado, são duas diferentes, né? E aí a profe fez toda essa explicação que
382	nem eu sabia, então vou lá e vou aprendendo junto com a profe, né? Porque por mim... Quando
383	eu aprendi, era a mesma coisa! 6x4, 4x6, dá no mesmo e é isso aí (risos). Aí ela falou que
384	não, que é diferente, né? Apesar de serem as mesmas fórmulas, no resultado, são duas
385	fórmulas diferentes, né? E aí a gente fez uma retomada bem boa de números nessa aula, né?
(...)	
391	V: Então a gente fez uma retomada dos números em inglês, aí eu explorei com eles como que a
392	gente fala essas contas em inglês, né? Aí eu comecei com os de “mais”, que alguns já sabiam,
393	né? “ <i>How do I say ‘um mais um’ in English</i> ” Um mais um é dois <i>in English</i> . Um mais dois é...
394	três menos um... Tu esquece esses cinco minutos na reunião e ignora... Três menos um é tal...
395	E aí a gente foi pra vezes, né? Aí eu perguntei “E aí, gente. <i>How do I say ‘tananan’</i> vezes
396	‘tananana’ <i>in English</i> ? Daí eles: “/Vizes/!”.
397	[professoras riem]
398	V: Aí eu “não, é times!”. Aí a gente explorou bastante esse times. Times, times, times. Então
399	eu deixei vários fazendo contas, eu ia pedindo pra eles me dizerem aquelas contas em
400	inglês, então foi muito bom pra gente praticar os números. Foi uma aula que eu saí
401	satisfeita, com essa turma que eu consegui fazer.
(...)	
425	V: Então no livro de ciências, como eu já tinha feito aquele <i>sticky notes</i> dos sentidos com eles,
426	que eles já tavam bem habituados em como dizer aqueles sentidos em inglês, a gente
427	começou com a exploração... Eu vou falar de uma das turmas, tá? Eu fiz com todas as
428	turmas, mas eu vou falar de uma que eles fechavam os olhos e aí eu perguntava “ <i>what can</i>
429	<i>you smell?</i> ”, aí eles me diziam o que eles tavam cheirando. “ <i>What can you hear? What can</i>
430	<i>you touch</i> ” e aí eles abriam os olhos e “ <i>what can you see?</i> ” Então eu tava só aguçando os
431	sentidos deles nesse momento inicial. Que a gente falou e a profe falou muito isso, sobre
432	quando uma pessoa perde algum dos sentidos, os outros acabam ficando mais aguçados,
433	né? E o livro fala sobre isso também, então a gente tava explorando esse livro ao mesmo
434	tempo. Aí eu comecei a focar a parte do <i>touch</i> , né? Então eles tocaram em várias coisas
435	diferentes dentro da sala de aula e aí a gente fez uma lista de texturas no quadro, né? Essa
436	lista de texturas eu tentei fazer em inglês com eles. Eles foram adquirindo o novo repertório
437	porque eles não conheciam esse repertório, mostrei um videozinho pra eles também, sobre
438	as texturas diferentes, mas eles não conhecem. Até eu tive que pesquisar algumas coisas
439	que eram muito diferentes pra mim. Então a gente fez uma lista de texturas no quadro e eu

440	pensei junto com eles sobre como a gente poderia refazer essas texturas usando os
441	materiais que a gente tinha ali.
(...)	
459	V: Tá bom, então. Agora acredito... As pontas de lápis, eles podiam usar adesivos que eles
460	tinham, tinha, cola, enfim. Para criar essas texturas diferentes. As profes interviam,
461	falando sobre tapete sensorial que é feito com crianças. Que geralmente
462	crianças pequenas fazem tapetes sensoriais porque elas tão aprendendo a entender as
463	texturas que tem diferentes no mundo, então elas gostam de colocar tudo na boca, gostam
464	de tocar em tudo. Então elas mostraram pra eles alguns tapetes sensoriais e aí eu falei que a
465	gente ia fazer, então, uma reprodução daquilo. Claro, numa escala menor, numa folha, numa
466	folha A3 com os materiais que a gente tinha (...)

Nas linhas 368 e 369, começo o relato constatando que realizei as atividades que estavam planejadas para a semana: “Gente, eu consegui fazer todas as atividades que tavam lá na tabela, não com todas as turmas.” Conforme mencionado anteriormente, a realização de todas as atividades planejadas pode ser resultado de uma série de ações, como uma maior possibilidade de organização de horários oferecida a mim, o que difere em relação a Alice e Joana, que atuam em outros níveis, e dispõem de horários menos flexíveis. Além disso, considero que a minha posição como pesquisadora principal nessa análise pode ter interferido na conclusão das atividades, com o objetivo de reportá-las aqui. No entanto, é importante salientar que essa prática é comum na minha experiência profissional. Por sempre participar de um nível de ensino por vez, consigo organizar as demandas semanalmente para realizá-las sem (muita) influência externa. Ainda assim, vejo nessa análise uma possibilidade de observar a minha prática de forma crítica e reflexiva, considerando os elementos previamente observados. De acordo com Menegossi e Gasparotto (2016), a pesquisa é conduzida em colaboração com o professor e não apenas para ele, o que apresenta uma diferença significativa. Os autores afirmam que o pesquisador emprega a realidade investigada como objeto de estudo, permitindo assim a construção de conhecimento a partir desse contexto, além de descrevê-lo, explicá-lo e até mesmo intervir nele.

Nas linhas 377 e 385, relato a experiência em docência compartilhada junto com uma das professoras, ao explorar o livro de matemática e o conteúdo da multiplicação. Nesse caso, assumo a posição de aprendiz junto à professora, ao compreender o conteúdo em conjunto com os estudantes: “Aí a profe fez toda uma

explicação, toda uma retomada e aí no início do capítulo, ele conta uma historinha de umas crianças que tão fazendo um bolo e elas falam como é diferente tu precisar fazer quatro bolos e usar seis ovos em cada ou fazer seis bolos e usar quatro ovos em cada. Apesar de ser o mesmo resultado, são duas diferentes, né? E aí a profe fez toda essa explicação que nem eu sabia, então vou lá e vou aprendendo junto com a profe, né? Porque por mim... Quando eu aprendi, era a mesma coisa! 6×4 , 4×6 , dá no mesmo e é isso aí.” Aí ela falou que não, que é diferente, né? Apesar de serem as mesmas fórmulas, no resultado, são duas fórmulas diferentes, né?

No livro *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, o autor Donald S. Schön relata uma pesquisa no campo da educação que foi realizada por um grupo de pesquisadores do Instituto de Massachussetts de Tecnologia (*Massachusetts Institute of Technology*) para os professores, em torno da noção de reflexão e experimentação e da ideia de ensinar de Tolstoi. Nesse projeto, os professores foram incentivados a explorar suas intuições sobre tarefas consideradas simples em áreas como matemática, física, música, entre outras. Durante o experimento, foi observado que os professores permitiram-se ficar confusos em relação a assuntos que deveriam conhecer, e, ao conceberem essas confusões, também passaram a pensar formas diferentes de aprender e ensinar, colocando-se no lugar de seus estudantes (Schön, 1983, p. 66). O autor continua a descrição do experimento, ao relatar as percepções dos professores em relação às suas práticas:

Os professores estão surpresos com o sentido por trás do erro de um aluno. Em cada instância, o praticante permite-se experimentar surpresa, perplexidade ou confusão em uma situação que ele considera incerta ou única. Ele reflete sobre os fenômenos diante dele e sobre as compreensões anteriores que foram implícitas em seu comportamento. Ele realiza um experimento que serve para gerar tanto uma nova compreensão dos fenômenos quanto uma mudança na situação¹⁵. (SCHÖN, 1983, p. 68).

¹⁵ No original: “The teachers are astonished by the sense behind a student's mistake. In each instance, the practitioner allows himself to experience surprise, puzzlement, or confusion in a situation which he finds uncertain or unique. He reflects on the phenomena before him, and on the prior understandings which have been implicit in his behavior. He carries out an experiment which serves to generate both a new understanding of the phenomena and a change in the situation.” (SCHÖN, 1983, p. 68).

Assumir a posição de aprendiz permite ao professor observar a sua prática de forma abrangente, refletindo sobre os fenômenos que antecedem e sucedem a sua prática. Nesse processo, o docente, ao compreender que não é o detentor de todo conhecimento, pode compreender outras formas de atuação e promover mudanças sobre a sua prática.

Sigo a análise com o trecho entre as linhas 391 e 393, relatando a continuação desse trabalho com os estudantes na construção e utilização do repertório lexical relacionado aos números e à multiplicação: “Então a gente fez uma retomada dos números em inglês, aí eu explorei com eles como que a gente fala essas contas em inglês, né? Aí eu comecei com os de “mais”, que alguns já sabiam, né? “*How do I say ‘um mais um’ in English*”. A utilização do repertório linguístico dos estudantes revelou-se fundamental para proporcionar um ambiente de aprendizagem em consonância com as abordagens da pesquisa. Nesse sentido, os discentes puderam mobilizar seus conhecimentos prévios e concepções prévias a fim de construir novos saberes, fazendo uso de todo o seu repertório linguístico. Cumpre destacar que, durante a pesquisa, foi observado um episódio significativo de interação com os estudantes, no qual estes se engajaram na tentativa de identificar os termos relacionados à multiplicação em língua inglesa, entre as linhas 395 e 396: Aí eu perguntei “E aí, gente. *How do I say ‘tananan’ vezes ‘tananana’ in English?* Daí eles: “/Vizes/!”. Nesse momento, eles mesclaram seus conhecimentos prévios em sua língua com a fonética da língua inglesa, transformando a palavra “vezes” em “/vizes/”.

Como argumentado por García e Wei (2014), a abordagem translíngua se estende ao repertório de práticas semióticas individuais, transformando-as em recursos dinâmicos e móveis que podem se adaptar às situações sociolinguísticas globais e locais. Além disso, a translíngua também se ocupa da construção social da linguagem e do bilinguismo em que os falantes operam. De acordo com os autores, a translíngua consiste em uma atividade social e cognitiva que transcende as práticas convencionais de criação de significado e os conteúdos estabelecidos. A abordagem translíngua é transdisciplinar, pois emerge das possibilidades contextuais nas interações complexas de multilíngues, permitindo uma compreensão mais ampla e integrada da linguagem e do conhecimento

A nomeação da língua, nesse caso, surge, por uma demanda institucional para avaliar e evidenciar esse conhecimento de forma categorizada. Essa concepção de línguas nomeadas vai de encontro ao conceito de bilinguismo dinâmico, que, de acordo com García (2009), concebe esse processo de uma forma que contemple múltiplas práticas linguísticas e sociais, e que entende que a categorização das línguas não se adequa a esse movimento que está em constante movimento. Por outro lado, nesse caso, a atividade tem o potencial de desenvolver a consciência linguística dos educandos através dos contrastes entre as duas línguas, e, dessa forma, promover a identidade bilíngue dos sujeitos.

Partindo para a exploração do livro de ciências, entre as linhas 427 e 431, relato a experiência que realizei com os estudantes a fim de retomar os conhecimentos deles sobre os cinco sentidos: “Eu fiz com todas as turmas, mas eu vou falar de uma que eles fechavam os olhos e aí eu perguntava “*what can you smell?*”, aí eles me diziam o que eles estavam cheirando. “*What can you hear? What can you touch*” e aí eles abriam os olhos e “*what can you see?*” Então eu tava só aguçando os sentidos deles nesse momento inicial.”. Em seguida, nas linhas 431 e 434, menciono brevemente a participação da professora regente nessa atividade, auxiliando na produção desse conhecimento ao promover uma discussão sobre esse assunto: “a profe falou muito isso, sobre quando uma pessoa perde algum dos sentidos, os outros acabam ficando mais aguçados, né? E o livro fala sobre isso também, então a gente tava explorando esse livro ao mesmo tempo.”. Nos momentos de docência compartilhada, o papel das professoras que estão atuando pode modificar, de acordo com as situações que se sucedem. Nem sempre consegue-se roteirizar tudo que irá acontecer nesse momento, mas a atenção da professora regente e a sintonia entre ela e a professora de inglês são elementos essenciais para que o entendimento sobre a atuação compartilhada, seja por parte dos estudantes, das famílias, os professores ou da instituição, seja plena. Assim como num tango, o parceiro de dança precisa observar os passos da parceira, realizando leituras comportamentais, e agir conforme os sinais não-verbais.

O relato sobre a exploração do que envolve o sentido da percepção tátil segue no trecho entre as linhas 434 e 439: “Aí eu comecei a focar a parte do *touch*, né? Então eles tocaram em várias coisas diferentes dentro da sala de aula e aí a gente fez uma lista de

texturas no quadro, né? Essa lista de texturas eu tentei fazer em inglês com eles. Eles foram adquirindo o novo repertório porque eles não conheciam esse repertório, mostrei um videozinho pra eles também, sobre as texturas diferentes, mas eles não conhecem. Até eu tive que pesquisar algumas coisas que eram muito diferentes pra mim.”. A metodologia CLIL desempenhou um papel fundamental na ampliação do vocabulário dos estudantes no que diz respeito às texturas. Isso se deve ao fato de que, por meio dessa abordagem, os alunos foram expostos a uma linguagem interconectada com o conteúdo, permitindo que eles desenvolvessem seu repertório de maneira contextualizada e significativa.

O relato sobre a atividade relativa ao tapete sensorial se sucedeu entre linhas 460 e 466: “As profes interviram, falando sobre tapete sensorial que é feito com crianças. Que geralmente crianças pequenas fazem tapetes sensoriais porque elas tão aprendendo a entender as texturas que tem diferentes no mundo, então elas gostam de colocar tudo na boca, gostam de tocar em tudo. Então elas mostraram pra eles alguns tapetes sensoriais e aí eu falei que a gente ia fazer, então, uma reprodução daquilo. Claro, numa escala menor, numa folha, numa folha A3 com os materiais que a gente tinha.”, evidenciando os momentos de construção conjunta da produção do cartaz. Nesse caso, observa-se o papel da professora regente no processo, promovendo espaços de discussão que incentivem reflexões sobre as vivências dos estudantes em outros momentos.

A prática conjunta das professoras está em consonância com as afirmações de Nóvoa (2009) sobre as competências coletivas dos docentes. De acordo com o autor,

Hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipas pedagógicas. A competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho. (NÓVOA, 2009, p. 16)

EXCERTO 15

Neste Excerto, as professoras compartilham suas perspectivas gerais para o terceiro ano. Elas também mencionam uma atividade que foi proposta fora do

planejamento, relacionada ao tema do lixo, que surgiu durante a exploração do livro de geografia. As professoras discutem como os alunos refletiram sobre esse assunto. Durante essa atividade, os alunos aprenderam sobre a coleta de lixo em outros países, incluindo um modelo proposto pelo governo australiano de coleta de lixo automática com um caminhão que realiza o serviço sem a necessidade de profissionais de coleta de lixo.

Excerto 15 – “vamos lá, vamos falar sobre isso, então”

518	A: (...) Porque, na verdade, sempre (sempre, não), mas agora no final da minha
519	carreira em escola de idiomas, que eu já tinha mais experiência, eu sempre dava aula pra
520	níveis mais avançados e de adolescentes ou de adultos. Eu já não dava aula pra criança há
521	muito tempo. Eu fui voltar a dar aula no colégio, lá no Beija-Flor. E eu sempre discuti muito,
522	muito, muito, o lugar que eu trabalhava antes tinha um material de muita discussão e eu acho
523	que isso (no) terceiro ano é muito legal, que a gente já pode fazer discussões mais
524	profundas com as crianças. Não que o primeiro ano não seja capaz e eu acho que isso é uma
525	coisa que, enfim, que eu consigo fazer com as profs, que também acreditam nisso... É que
526	muitas vezes eu sinto que as professoras subjagam a capacidade de pensamento crítico das
527	crianças. Então elas optam por não discutir ou não aprofundar um assunto porque elas têm
528	um pré-julgamento que a criança não é capaz de compreender aquilo. Não é capaz de
529	compreender e fazer uma reflexão sobre aquele assunto. Sendo que é um assunto que faz
530	parte da vida da criança, vários assuntos assim. Então isso sempre é uma coisa que sempre
531	me deixou chateada, já trabalhei com algumas colegas em que isso era mais difícil ainda e,
532	enfim, hoje eu sinto mais liberdade com as colegas que eu tenho (...)
(...)	
545	V: deixa só eu fazer um comentário. Eu fui mostrar o vídeo da Austrália pra eles, né? E todo
546	mundo “Nossa, que legal, meu deus do céu, como é que...” aí teve uma guria que falou
547	assim “tá, mas ninguém vai trabalhar, então, nisso? Não tem mais ninguém trabalhando
548	nisso?” Aí eu falei: “hmm, vamos lá, vamos falar sobre isso, então. Aqui no Brasil, esse
549	sistema que a gente tem, ele gera muitos empregos. Se fosse nesse sistema que a gente tá
550	vendo aqui no vídeo, talvez muitas pessoas iriam perder o emprego. Eles falaram “ah, então
551	tem um lado bem negativo, né?”. É, viu só? (risos).

O relato que dá início a essa análise, entre as linhas 521 e 524, traz uma **reflexão** de Alice sobre as possibilidades de trabalho com os estudantes do 3º ano do ensino fundamental: “E eu sempre discuti muito, muito, muito, o lugar que eu trabalhava antes tinha um material de muita discussão e eu acho que isso (no) terceiro ano é muito legal, que a gente já pode fazer discussões mais profundas com as crianças.”. Aqui, Alice relata que no 3º ano a promoção de discussões mais amplas com os estudantes deve ser

viabilizada. O relato segue com uma breve reflexão sobre o papel da criticidade dos docentes nesse processo, conforme o trecho entre as linhas 425 e 430: “É que muitas vezes eu sinto que as professoras subjogam a capacidade de pensamento crítico das crianças. Então elas optam por não discutir ou não aprofundar um assunto porque elas têm um pré-julgamento que a criança não é capaz de compreender aquilo. Não é capaz de compreender e fazer uma reflexão sobre aquele assunto. Sendo que é um assunto que faz parte da vida da criança, vários assuntos assim.”. A reflexão de Alice sobre as possibilidades de uma prática crítica com os estudantes está em consonância com Nóvoa (2009), que propõe que a escola seja vista como o ambiente de formação para professores, onde se realiza a análise conjunta das práticas docentes por meio de uma rotina sistemática de acompanhamento, supervisão e reflexão. De acordo com o autor, a intenção é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e integrar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educacionais nas escolas.

Em seguida, relato uma aula em que foi realizada a exploração de um vídeo sobre um sistema de coleta de lixo na Austrália. Nesse vídeo, conhecemos um sistema que é feito totalmente de forma automática, no qual o único trabalhador envolvido seria o motorista do caminhão de lixo. Ao explorar o vídeo com os estudantes, relato a reflexão realizada por uma das estudantes, entre as linhas 546 e 551: “aí teve uma guria que falou assim “tá, mas ninguém vai trabalhar, então, nisso? Não tem mais ninguém trabalhando nisso?” Aí eu falei: “hmmm, vamos lá, vamos falar sobre isso, então. Aqui no Brasil, esse sistema que a gente tem, ele gera muitos empregos. Se fosse nesse sistema que a gente tá vendo aqui no vídeo, talvez muitas pessoas iriam perder o emprego. Eles falaram “ah, então tem um lado bem negativo, né?”. É, viu só?”. A reflexão promovida pelas crianças também pode refletir na necessidade de uma educação crítica, pautada nas transformações sociais. Segundo Freire (2011), uma das responsabilidades da educação crítica é facilitar a recriação do processo crítico de pensar e falar por meio da recriação do seu contexto. O autor afirma que a pedagogia deve desempenhar um papel em ajudar a reformular esse pensamento.

EXCERTO 16

No último Excerto de análise desta dissertação, observa-se um momento de reflexão em que as professoras destacaram a importância do grupo de profissionais envolvidos no funcionamento da instituição, não se limitando apenas ao corpo docente. Ainda, houve uma menção breve a uma tentativa de aula em docência compartilhada que não se concretizou. Cabe ressaltar que o diálogo entre as professoras retomou uma preocupação em relação à colaboração entre as docentes e sua importância para o desenvolvimento do ensino.

Nesse sentido, é possível perceber a relevância da análise das práticas educacionais e do diálogo entre os profissionais da área para o desenvolvimento de ambientes que promovam a criticidade e a reflexão. É importante que se busquem formas de fomentar a colaboração e a troca de experiências entre os profissionais, a fim de promover uma melhoria contínua no processo educativo.

Excerto 16 – “a gente não tem uma docência compartilhada só nós e a professora, né?”

612	A: É. E tem mais isso, né? A gente não tem uma docência compartilhada só nós e a
613	professora, né? Tem todo o grupo de <i>teachers</i> , todo grupo de... e esse é um ano que tem
614	três <i>teachers</i> , não é nem duas <i>teachers</i> , são três <i>teachers</i> ! Então, sabe? Claro, muitas vezes
615	a gente fica só nós e a professora, mas tem isso. Tem um grande grupo, tem os grupos, tem
616	os subgrupos (risos) e tem os pares.
617	V: Ontem eu cheguei na aula pronta pra dar uma aula em docência compartilhada e foi
618	marcada uma reunião com a professora no horário da minha aula (risos). Entendeu?
619	A: Acontece.

No momento final de reunião, Alice retoma a importância da unidade de toda a equipe nesse processo, conforme o trecho entre as linhas 612 e 616: “A gente não tem uma docência compartilhada só nós e a professora, né? Tem todo o grupo de *teachers*, todo grupo de... e esse é um ano que tem três *teachers*, não é nem duas *teachers*, são três *teachers*! Então, sabe? Claro, muitas vezes a gente fica só nós e a professora, mas tem isso. Tem um grande grupo, tem os grupos, tem os subgrupos (risos) e tem os pares.”, ao que a professora Joana relata, nas linhas 617 e 618, uma situação que ilustra a importância da unidade nesse trabalho e da dificuldade de promover espaços de docência compartilhada sem a professora

regente da turma: “Ontem eu cheguei na aula pronta pra dar uma aula em docência compartilhada e foi marcada uma reunião com a professora no horário da minha aula (risos). Entendeu?”

Finalizo esta análise com a afirmação da Ofelia García, no livro *Bilingual Education in the 21st Century (2009)*, sobre a importância da unidade de trabalho de todas as pessoas envolvidas na educação bilíngue, que extrapola os limites da sala de aula:

A educação bilíngue não pode ter sucesso a menos que toda a escola esteja envolvida em fomentar o uso de mais de uma língua nas dependências. Isso inclui desde sinais e anúncios públicos que reflitam um ambiente multilíngue até colaboração estruturada entre professores de língua e de conteúdo para suavizar as discrepâncias entre níveis e abordagens ao uso da língua adicional. Todo o pessoal deve promover igualmente uma abordagem positiva ao multilinguismo o tempo todo, evitando especialmente feedback sutilmente negativo aos alunos por parte de professores e funcionários que possam valorizar mais a língua dominante¹⁶. (GARCÍA, 2009, p. 207).

A citação de Ofelia Garcia (2009) destaca a importância do envolvimento de toda a escola na promoção de um ambiente de educação bilíngue. Para que a educação bilíngue seja bem-sucedida, não basta que apenas alguns professores ou alunos participem desse movimento. É necessário que toda a comunidade escolar esteja engajada na criação e manutenção de um ambiente que valorize a diversidade linguística e cultural.

Isso implica um comprometimento institucional com políticas linguísticas apropriadas, com a formação de professores capacitados para trabalhar em ambientes bilíngues, com a adoção de recursos didáticos adequados e com a promoção de interações significativas nesse ambiente. Somente assim, será possível promover uma educação bilíngue de qualidade, capaz de expor os estudantes a um ambiente linguística e culturalmente plural e prepará-los para um mundo globalizado e multicultural.

¹⁶ No original: “ Bilingual education cannot succeed unless the whole school is involved in fostering the use of more than one language on the premises. This goes from signs and public announcements reflecting a multilingual environment, to structured collaboration between language and content-matter teachers to smooth out discrepancies between levels and approaches to use of the additional language. All personnel should equally promote a positive approach to multilingualism at all times, particularly avoiding subtle negative feedback to pupils on the part of teachers and staff who might value more the dominant language.” (García, 2009, p. 207).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi investigar, descrever e analisar os elementos que constituem o processo de planejamento, aplicação e reflexão colaborativos na educação bilíngue em uma escola privada de Porto Alegre. Para realizar a investigação, foi adotada uma metodologia qualitativa e colaborativa, alinhada à etnografia escolar, a fim de investigar um fenômeno dentro de seu contexto e experienciá-lo usando ferramentas adequadas.

Inicialmente, realizei entrevistas com as professoras da escola para compreender suas concepções de língua e suas perspectivas em relação à educação bilíngue. O objetivo era observar como essas perspectivas se alinham às práticas observadas na próxima etapa, a reunião de planejamento compartilhado. Essa análise evidenciou a importância de momentos de formação continuada para as professoras que atuam nesse contexto, a fim de que se alinhem às abordagens definidas pela instituição e estejam de acordo com as perspectivas de uma educação que possibilite a formação de um sujeito capaz de agir no mundo de forma crítica e reflexiva.

Na segunda etapa, foi realizada uma reunião de planejamento para definir as temáticas que seriam exploradas em momentos de docência compartilhada, as atividades sobre as temáticas e a definição de adaptações necessárias no material didático fornecido pela instituição. Essa reunião foi gravada e transcrita, o que permitiu a análise dos dados gerados nesse momento. A análise permitiu responder à segunda pergunta de pesquisa, que diz respeito à identificação de padrões de interação que emergiram a partir da colaboração entre as professoras no planejamento colaborativo nesse contexto. Nessa etapa, foi possível observar três padrões que se repetiram durante a interação: os momentos de reflexão conjunta, os alinhamentos entre as professoras e as tomadas de decisão. Nos momentos de reflexão, emergiram elementos como a relevância da promoção de espaços colaborativos de planejamento de materiais, a importância da reflexão sobre as demandas da instituição e, por fim, a importância da formação dos professores para a adequação dos materiais didáticos para o contexto de educação bilíngue. Nos momentos de alinhamentos, as professoras realizaram ajustes aos seus planejamentos para que as práticas estivessem em consonância. Já nas tomadas de decisão, foram observados momentos em que as professoras definiram as temáticas a serem exploradas, as adaptações nos materiais e as atividades que seriam utilizadas nas práticas.

Na terceira etapa da pesquisa, as professoras participantes realizaram notas de campo, nas quais registraram suas práticas, podendo adotar uma abordagem reflexiva e apresentar suas perspectivas sobre as atividades realizadas ou uma abordagem objetiva, apenas descrevendo as atividades. Nessa etapa, a pergunta de pesquisa visou observar como as professoras percebem a implementação dos planos de aula produzidos de forma colaborativa. As anotações realizadas possibilitaram elucidar como se sucederam as práticas.

Já na quarta e última etapa da pesquisa, foi realizada uma reunião de reflexão sobre as práticas entre as professoras participantes, também gravada e transcrita, o que permitiu a análise integral dos elementos que surgiram dessas interações. Nessa etapa, foi possível responder à quarta pergunta de pesquisa, que se relaciona com a forma como as professoras avaliam a implementação das aulas posteriormente planejadas na segunda etapa de geração de dados. Ao analisar os dados gerados, foi possível identificar, mais uma vez, padrões de interação. Observou-se momentos de reflexão, alinhamentos e desalinhamentos. Nos momentos de reflexão, as professoras puderam analisar de forma crítica e reflexiva suas práticas. Nesse caso, percebeu-se a importância da compreensão do planejamento por todas as professoras da equipe (regentes e de língua inglesa), do entendimento sobre o conceito de docência compartilhada, da promoção de espaços colaborativos de reflexão das práticas e da importância do tempo para a produção de materiais e para a realização de atividades. Nos momentos de alinhamentos as professoras dialogavam sobre as práticas planejadas anteriormente, e apresentavam as suas perspectivas sobre a realização delas. Por fim, nos momentos de desalinhamento, as professoras apresentaram os motivos pelos quais os planos de aula não foram mantidos. Dentre os motivos descritos estavam a falta de tempo para a realização das atividades, o acompanhamento das professoras regentes na realização das atividades, entre outros.

A partir da análise dos dados obtidos, pode-se concluir que esse é um processo complexo que requer uma abordagem colaborativa e reflexiva para acontecer. Por meio das gravações de reuniões de planejamento e reflexão e das notas de campo, foi possível compreender a dinâmica e os desafios envolvidos no processo de planejamento, aplicação e reflexão no contexto de educação bilíngue. Essa

compreensão pode fornecer reflexões pertinentes para avaliar as condições nas quais esse processo ocorre.

Os estudos de Schön (1983) sobre reflexão na ação e num profissional reflexivo, García (2009) sobre o tema da educação bilíngue no século XXI, fornecendo uma análise crítica das políticas e práticas de educação bilíngue em todo o mundo, García e Wei (2014) sobre a translinguagem e possíveis caminhos na educação considerando essa abordagem, Magalhães (2018) sobre a prática colaborativa e a criação de ZDPs em ambientes escolares e Liberali (2019) sobre a educação bilíngue no contexto brasileiro foram fundamentais para a compreensão dos resultados desta pesquisa.

Essa pesquisa pode auxiliar na formação continuada de professores e em práticas na educação bilíngue, além de fomentar o debate sobre as implicações desse tipo de abordagem educacional. A promoção de espaços de reflexão colaborativa, a flexibilidade e a adaptação para lidar com as mudanças e desafios que surgem ao longo do caminho são fundamentais para a compreensão dos processos que acontecem na construção de uma educação bilíngue e para a construção de ambientes de mudança e equidade na educação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Dialogic Imagination**. Austin: University of Texas Press, 1983.

BASE Nacional Comum Curricular. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

BOURDIEU, P. **Espíritos de Estado: gênese e estrutura do campo burocrático**. In: _____. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papius 1996.

BUSCH, Brigitta. **Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived experience of language**. London: King's College London, 2015.

CAVALCANTI, Marilda 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.

CLARK, Herbert H. **O uso da linguagem**. Cadernos de tradução (Porto Alegre). Porto Alegre, RS, 2000.

COOK, Lynne; FRIEND, Marilyn. **Co-teaching: Guidelines for creating effective practices**. Focus on exceptional children, v. 28, 1995.

DIEKER, Lisa A.; MURAWSKI, Wendy W. **Co-teaching at the secondary level: Unique issues, current trends, and suggestions for success**. The High School Journal, v. 86, n. 4, p. 1-13, 2003.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social**. Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014.

DIRETRIZES Curriculares Nacionais. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192K.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Literacy: Reading the word and the world**. Routledge, 2005.

GALEANO, Eduardo. **Las palabras andantes**. Montevideo, Uruguay: Ediciones del Chanchito, 1993.

GARCEZ, Pedro de Moraes; BULLA, Gabriela Da Silva; LODER, Leticia Ludwig. **Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de**

dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 30, p. 257-288, 2014.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHLATTER, Margarete; "**Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística**", p. 13-36. In: Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas. São Paulo: Blucher, 2017.

GARCÍA, Ofelia et al. **The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning.** Philadelphia, PA: Caslon, 2017.

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual education in the 21st century: A global perspective.** John Wiley & Sons, 2009.

GARCÍA, Ofelia; KLEYN, Tatyana. **Translanguaging with multilingual students. Learning from classroom moments.** New York, London, Routledge, 2016.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Language, bilingualism and education.** In: Translanguaging: Language, bilingualism and education. Palgrave Pivot, London, 2014. p. 46-62.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GODÓY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** Revista de Administração de empresas, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GRBICH, Carol. **An introduction: Qualitative data analysis.** London, UK: Sage. Grootenhuis, MA, & Last, BF (1997). Predictors of parental emotional adjustment to childhood cancer. *Psycho-Oncology*, v. 6, n. 2, p. 115-128, 2007.

HORIKAWA, Alice Yoko. **Pesquisa Colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos.** Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. ISSN 2237-759X, v. 18, 2008.

JEFFERSON, Gail. **Issues in the transcription of naturally occurring talk: caricature versus capturing pronunciational particulars.** *Tilburg papers in language and literature.* 1983. 34: 1-12.

LINCOLN, Yvonna; GUBA, Egon. **Naturalistic inquiry.** Beverly Hills: Sage, 1985.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias De Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MAGALHÃES, M.C.C. **A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos**. In: MAGALHÃES, M. C .C. **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas, SV: Mercado de Letras, 2004. p. 45-62.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **Formação contínua de professores: a organização crítico-colaborativa para transformação**. Linguagem: Estudos e pesquisas, v. 22, n. 2, p. 17-35, 2018.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, S. S. **O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas**. Vygotsky: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, v. 270, p. 53-78, 2009.

MEGALE, Antonieta Heyden. **Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais**. The Specialist, v. 39, n. 2, 2018.

MEGALE, Antonieta. **Educação bilíngue no Brasil**. Organização: Edição: Richmond. Fundação Santillana, 2019.

MICHELETTO, I. B. P.; LEVANDOVSKI, A. R. **Ação-reflexão-ação: processo de formação**. UENP, 2008. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1448-8.pdf>. Acesso em: 2022

MILES, Matthew B.; HUBERMAN, A. Michael. **Qualitative data analysis: An expanded sourcebook**. Sage, 1994.

NIKULA, Tarja. CLIL: **A European approach to bilingual education**. Encyclopedia of Language and Education; 2016.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992.

NÓVOA, António. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice**. Sage publications, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; GARRIDO, Elsa; MOURA, MO de. **Pesquisa colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores**. Reunião Anual da Anped, v. 24, p. 1-21, 2001.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**- 2ª Edição. Editora Feevale, 2013.

RIBEIRO, Elisa Antônia et al. A perspectiva da entrevista a investigação qualitativa. 2008.

SALDAÑA, Johnny. **The coding manual for qualitative researchers**. The coding manual for qualitative researchers, p. 1-440, 2013.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro M. Línguas adicionais (espanhol e inglês). **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. v. 1, p. 127-172. Porto Alegre, 2009

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner**. New York, 1979.

SEIDMAN, I. E. **Interviewing as qualitative research**. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences. Columbia: Teachers College Press, 1991

SHOHAMY, Elana. **Language policy: Hidden agendas and new approaches**. Routledge, 2006.

SOUZA, R. C. **Metodologias para a educação bilíngue**. Educação bilíngue no Brasil. São Paulo: Fundação Santillana, p. 43-56, 2019.

SROUFE, L. A. **Emotional development: The organization of emotional life in the early years**. New York: Cambridge University Press. 1995.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Basics of qualitative research techniques**. 1998.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. **O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis**. In: Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, Rio de Janeiro, v. 8, n. 30, p. 01-14, jul./set. 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

WELP, Anamaria Kurtz; DIDIO, Álvaro Rutkoski; FINKLER, Bibiana. **Questões contemporâneas no cinema e na literatura: o desenho de uma sequência didática para o ensino de inglês como língua adicional**. BELT-Brazilian English Language Teaching Journal, v. 10, n. 2, p. e35861-e35861, 2019.

WELP, Anamaria; GARCÍA, Ofelia. **A pedagogia translíngue e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro**. Ilha do Desterro, v. 75, p. 47-64, 2022.

ZANETTE, Marcos Suel. **Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil**. Educar em Revista, p. 149-166, 2017.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PROFESSOR

Projeto: Formação de professores no processo de planejamento, elaboração e aplicação de materiais didáticos em um programa bilíngue no ensino fundamental

Convidamos você a participar da pesquisa “Formação de professores no processo de planejamento, elaboração e aplicação de materiais didáticos em um programa bilíngue no ensino fundamental”, cujo objetivo é compreender o papel dos momentos de formação de professores na elaboração e aplicação de material didático no contexto de educação bilíngue. A sua participação nesta pesquisa consiste em i) responder a uma entrevista que visa conhecer suas impressões sobre a educação bilíngue, sua concepção de língua e de aprendizado de línguas; ii) gravação em áudio e vídeo de sua participação em encontros de planejamento e formação entre as professoras e a pesquisadora, com duração aproximada de 50 minutos, previstos para acontecer de forma presencial durante a reunião de planejamento, sem interromper o fluxo de trabalho; iii) análise documental dos planos de aula elaborados por você e pelas participantes da pesquisa; iv) realização de anotações de campo sobre a implementação do material didático em sua turma; vi) gravação em áudio e vídeo de sua participação em reunião de cerca de 50 minutos para a avaliação sobre as anotações de campo produzidas por vocês e pelas outras participantes durante a etapa anterior. Os dados gerados serão gravados em áudio e em vídeo para posteriormente serem transcritos e analisados. Os resultados da pesquisa serão divulgados na dissertação da discente Vanessa Zaniol, podendo ser publicados em produções científicas, oficinas de formação de professores, ou outras formas de divulgação. Os dados gerados ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora principal e, após o término do estudo, serão arquivados por, no mínimo, dez anos. Assumimos os participantes como interlocutores ao longo da pesquisa e buscamos, assim, contribuir com a prática reflexiva do professor formador, bem como com o ensino e aprendizagem de língua adicional. Os riscos envolvendo esta pesquisa são:

tomar o tempo do participante ao responder a entrevista; possível percepção de ter seu trabalho criticado, porém enfatizamos que o objetivo deste estudo não é fazer uma avaliação negativa de quaisquer etapas do seu trabalho docente. Para proteger a sua identidade, comprometemo-nos a utilizar nomes fictícios quando formos nos referir a sua pessoa ou a qualquer informação que possa identificá-la. Você tem o direito de recusar-se a participar das gravações ou optar por não responder a determinadas perguntas, e isto não acarretará penalização ou constrangimento. Você poderá inclusive retirar a sua participação nesta pesquisa a qualquer momento durante ou depois de sua realização, e esses dados serão descartados. Sua participação é voluntária, e, sendo assim, não haverá pagamento por sua participação, e você também não terá nenhum tipo de despesa ao participar deste estudo. Ressaltamos que a assinatura deste TCLE não exclui a possibilidade de o participante buscar indenização diante de eventuais danos decorrentes de participação na pesquisa, como preconiza a Resolução 466/12.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. As dúvidas com relação à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos com:

Comitê de Ética em Pesquisa/UFRGS

Prédio da Reitoria – 2º andar – Campus Central

Av. Paulo Gama, 110 – 90040-060 -- Porto Alegre, RS

Telefone: (51) 3308- 3787

E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

OBS.: O Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS mantém as atividades à distância e as reuniões estão sendo realizadas por Webconferência todas as quintas-feiras, das 8hs às 11hs da manhã.

**Informação sobre fechamento de pauta das reuniões do CEP: informamos aos pesquisadores e à comunidade acadêmica que a pauta das reuniões do CEP/UFRGS é encerrada sempre às 12h de quarta-feira. Neste período, o atendimento da secretaria acontece apenas através do e-mail: etica@propesq.ufrgs.br

• Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo, ou se acreditar que algum prejuízo pode ser causado por sua participação no estudo, por favor, entre em contato com:

Profa. Dra. Anamaria Kurtz de Souza Welp

Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 219 – Campus do Vale

Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS

Telefone: (51) 3308-7081

E-mail: anamaria.welp@ufrgs.br

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos da presente pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Data: ____/____/____.

Assinatura do participante

Gratas por sua participação,

Anamaria Kurtz de Souza Welp (Professora -PPG/Letras)

Vanessa Zaniol

Vanessa Zaniol (Mestranda – PPG/Letras)

APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Programa de Pós-graduação em Letras

Projeto: **“Planejar-Produzir-Aplicar - Formação de professores no processo de planejamento, elaboração e aplicação de materiais didáticos em um programa bilíngue no ensino fundamental”**

Instituto de Letras – Campus do Vale

Av. Bento Gonçalves, 9500, Porto Alegre – RS – (51) 3308-7081

Porto Alegre, Abril de 2022

À Coordenadora Pedagógica Geral do Colégio

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Eu, **Vanessa Zaniol**, discente do curso de mestrado em Linguística Aplicada do PPG Letras, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob a orientação da professora **Anamaria Kurtz de Souza Welp** (professora doutora do PPG Letras), venho solicitar a V. Sa. a autorização para coleta de dados nessa instituição com a finalidade de realizar a pesquisa de iniciação científica intitulada **“Planejar-Produzir-Aplicar - Formação de professores no processo de planejamento, elaboração e aplicação de materiais didáticos em um programa bilíngue no ensino fundamental”**. O objetivo principal do estudo é compreender como se dá o processo colaborativo entre a pesquisadora e as professoras de língua inglesa num contexto de educação bilíngue, no 3º ano do ensino fundamental, em uma escola da rede privada de Porto Alegre, RS, durante o planejamento, a construção e a implementação do material didático a ser utilizado nas aulas.

A coleta de dados ocorrerá mediante a gravação de voz e vídeo, e registros documentais nos seguintes momentos: i) entrevista em escrito para compreender as impressões sobre a educação bilíngue, concepção de língua e de aprendizado de línguas das professoras; ii) encontros de planejamento e formação entre as professoras de língua inglesa e a pesquisadora, com duração aproximada de 50 minutos, previstos para acontecer de forma presencial durante a reunião de planejamento, sem interromper o fluxo de trabalho; iii) análise documental dos planos

de aula elaborados pelas professoras; iv) realização de anotações de campo sobre a implementação do material didático em sua turma; v) reunião de cerca de 50 minutos para a avaliação sobre as anotações de campo produzidas durante a etapa anterior. Esta coleta será realizada no ano de 2022 entre os meses de maio e setembro.

Igualmente, assumo o compromisso de utilizar os dados obtidos somente para fins científicos, bem como de disponibilizar os resultados obtidos para esta instituição.

Agradecemos antecipadamente e esperamos contar com sua colaboração.

Atenciosamente,

Vanessa Zaniol

Discente PPG Letras UFRGS

Eu, **Anamaria Kurtz de Souza Welp**, responsabilizo-me pelo trabalho científico da aluna **Vanessa Zaniol**.

Anamaria Kurtz de Souza Welp

Profa. Dra. PPG Letras UFRGS

APÊNDICE C - TEXTO QUE ORIENTARÁ O CONVITE DE RECRUTAMENTO DOS PROFESSORES

Prezada professora,

O estudo que pretendo desenvolver se propõe a compreender o papel dos momentos de formação de professores na elaboração e aplicação de material didático no contexto de educação bilíngue. Para isso, a geração de dados da pesquisa consistirá i) entrevista feita por escrito através de formulário com as professoras de inglês participantes, para conhecer suas impressões sobre a educação bilíngue, suas concepções de língua e de aprendizado de línguas; ii) gravação em áudio, vídeo e registro dos encontros de planejamento e formação entre as professoras e a pesquisadora, com duração aproximada de 50 minutos, previstos para acontecer de forma presencial, sem interromper o fluxo de trabalho; iii) análise documental dos planos de aula elaborados pelas professoras participantes da investigação; iv) realização por parte das participantes de anotações de campo sobre a implementação do material didático em suas turmas; v) gravação em áudio, vídeo e registro de reunião de cerca de 50 minutos para a avaliação sobre as anotações de campo produzidas durante a etapa anterior.

Os dados gerados serão gravados para posteriormente serem transcritos e analisados. Os resultados da pesquisa serão divulgados na dissertação da discente Vanessa Zaniol, podendo ser publicados em produções científicas, oficinas de formação de professores, ou outras formas de divulgação. Os dados gerados ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora principal, professora doutora Anamaria Kurtz de Souza Welp, e, após o término do estudo, serão arquivados por, no mínimo, dez anos. Assumimos os participantes como interlocutores ao longo da pesquisa, e buscamos, assim, contribuir com a prática reflexiva do professor formador, bem como com o ensino e aprendizagem de língua adicional.

Os riscos envolvendo esta pesquisa são: tomar o tempo dos participantes ao responder ao questionário/entrevista; possível percepção de ter seu trabalho criticado, porém enfatizamos que o objetivo deste estudo não é fazer uma avaliação negativa de quaisquer etapas do seu trabalho docente. Para proteger a sua identidade, comprometemo-nos a utilizar nomes fictícios quando formos nos referir a sua pessoa ou a qualquer informação que possa identificá-la. Você tem o direito de recusar-se a

participar das gravações ou optar por não responder a determinadas perguntas, e isto não acarretará penalização ou constrangimento. Você poderá inclusive retirar a sua participação nesta pesquisa depois das gravações, e esses dados serão descartados. Sua participação é voluntária, e, sendo assim, não haverá pagamento por sua participação, e você também não terá nenhum tipo de despesa ao participar deste estudo.

Sendo você professora de língua inglesa, no ensino fundamental, da escola que conta com a educação bilíngue em seu currículo e que será o local onde a pesquisa será desenvolvida, solicito a sua autorização para entrevistá-la e gravar em áudio e vídeo os nossos encontros de formação e reunião pedagógica, bem como anotar e consultar as suas anotações de campo pertinentes à pesquisa durante esses momentos.

Desde já agradeço.

Cordialmente,

Vanessa Zaniol.

APÊNDICE D - TERMO DE USO DE IMAGENS**TERMO DE USO DE IMAGENS**

Por favor, leia, preencha e assine este Termo de uso de imagens. Ao assinar este documento, eu autorizo as pesquisadoras Vanessa Zaniol e Anamaria Kurtz de Souza Welp a usarem minha imagem produzida ou cedida por meio de vídeos para fins da pesquisa intitulada “Formação de professores no processo de planejamento e elaboração de materiais didáticos em um programa bilíngue no ensino fundamental”. A presente autorização é concedida a título gratuito e definitivo, abrangendo o uso das imagens acima mencionadas na divulgação dos resultados da referida pesquisa na dissertação da discente Vanessa Zaniol e em outras produções científicas relacionadas ao estudo em questão.

Nome completo:

Ao assinar este termo eu concordo com o disposto supracitado

Data: ____/____/____

Assinatura_____

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA A ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA

1. Qual a sua formação?
2. Há quanto tempo você ministra aula de Língua Inglesa? Há quanto tempo atua na Escola Margarida?
3. O que é língua para você?
4. O que você entende por Educação Bilíngue?
5. Como você explica o processo de ensino/aprendizado de língua?
6. Você segue algum método para realizar o planejamento das aulas para este contexto? Se sim, qual?
7. Quais estratégias você utiliza para promover o desempenho das tarefas propostas para os alunos nas suas aulas?

Fonte: Elaborado pela autora