UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA CARVALHO MIZUKAMI

**Que bilinguismo é esse? Concepções presentes no Projeto Político-
Pedagógico de escolas que se autodenominam bilíngues**

RIBEIRÃO PRETO - SP
2020

ADRIANA CARVALHO MIZUKAMI

Que bilinguismo é esse? Concepções presentes no Projeto Político-Pedagógico de escolas que se autodenominam bilíngues

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Ciências, Área: Educação.

Orientadora: Prof^a Livre Docente Ana Claudia Balieiro Lodi

Ribeirão Preto – SP
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

MIZUKAMI, Adriana Carvalho

Que bilinguismo é esse? Concepções presentes no Projeto Político-Pedagógico de escolas que se autodenominam bilíngues, 2020.

140 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientador: LODI, Ana Cláudia Balieiro.

1. Bilinguismo. 2. Projeto Político-Pedagógico. 3. Educação Bilíngue.

Nome: MIZUKAMI, Adriana Carvalho

Título: Que bilinguismo é esse? Concepções presentes no Projeto Político-Pedagógico de escolas que se autodenominam bilíngues.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências, Área de Concentração: Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

Ao Criador, que habita em mim, em todos e em tudo;

Agradeço as pessoas que contribuíram de forma direta ou indireta na realização desta dissertação, mas com gratidão especial:

À minha orientadora Ana Claudia Balieiro Lodi, presente do Criador na minha vida, por me resgatar quando estava perdida (e foram inúmeras vezes), por acreditar na minha capacidade e nunca me abandonar. Gratidão eterna!;

Aos Professores da FFCLRP (USP): Noeli Rivas, Gláucia M. da Silva, Elmir de Almeida, Geraldo Romanelli; Fernanda Rodrigues (UFSCar); Terezinha de Jesus Machado Maher (Teca) (UNICAMP); Sandra Marques (UNESP); Cristina Lacerda (UFSCar); Leonardo Peluso (UdelaR);

Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas de Mikhail Bakhtin (FFCLRP-USP) que sempre contribuem com suas diversas vozes, e que me constituíram ao longo do tempo que estivemos juntos;

À Dra. Vera Soriani, Dra. Cláudia Kallas, Ms. Flávia Furlan, Ms. Tereza Cristina Carvalho, Maria Cristina Ferreira (Cris da biblioteca), Sandra Helena Ferreira Rosa (Secretária do PPG Educação/-FFCLRP-USP), cuja ajuda foi essencial para a concretude desse trabalho;

À Ariéle, Elaine, Veridiane, que foram minhas companheiras de jornada uspiã na alegria e na tristeza, na saúde e na doença, brincando e chorando, e que se tornaram amigas confidentes;

Aos meus amigos que compreenderam o meu afastamento, minhas escolhas e torceram para meu sucesso;

Ao meu pai (*in memoriam*) e minha mãe, que mesmo não compreendendo a complexidade deste trabalho e respeitando o momento que eu não podia estar com eles, sempre foram meu porto seguro, meu refúgio, minha força ancestral presente de todos os dias.

À Anna Luisa Scheidegger, minha sobrinha, meu grande amor!

Que bilinguismo é esse? Concepções presentes no Projeto Político-Pedagógico de escolas que se autodenominam bilíngues

Resumo: Com o propósito de investigar qual concepção de bilinguismo permeia a proposta de educação bilíngue de escolas que se autodenominam bilíngues em uma cidade do nordeste do estado de São Paulo, esta pesquisa, de cunho qualitativo e documental, foi realizada. Para que tal objetivo fosse alcançado, buscou-se nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas que aceitaram participar da pesquisa, identificar os elementos que compõem os documentos, compreender quais as perspectivas teóricas (linguísticas/educacionais) os estruturam e analisar como essas escolas concebem o aluno bilíngue. Como aporte teórico desse trabalho procurou-se estabelecer um diálogo com as concepções de Mikhail Bakhtin e seu Círculo, assim como com outros autores. Tornou-se necessário, inicialmente, discorrer sobre algumas perspectivas linguísticas que abordam a concepção de língua, bilinguismo e educação bilíngue, tendo em vista que esses são conceitos/ideias que carregam, historicamente, vários sentidos. Foram abordadas também questões referentes ao planejamento escolar, que se materializa nas instituições por meio de seu PPP. Das 144 instituições de Educação Básica pertencentes a rede privada de ensino do município, 03 escolas se autodenominavam bilíngues. Destas, 02 ofereceram a oportunidade para que a pesquisa fosse realizada, doravante escolas A e B. Compreendeu-se no PPP da escola A, que a presença de diferentes perspectivas teóricas (cognitivas e sociais) compondo o documento, revelaram um trabalho educacional semelhante ao vivenciado pelas escolas italianas de *Reggio Emilia*. Seu aluno constituiu-se bilíngue por meio da adoção de um currículo integrado, no qual o inglês e o português são utilizados nas relações cotidianas da escola, em todo ambiente escolar, como decorrência de seu programa de imersão. Neste sentido, a concepção de bilinguismo da escola A possibilita que os alunos vivam a língua em sua integridade concreta, transitando entre dois sistemas semióticos. A escola B apresentou sua proposta pedagógica norteadada pela perspectiva de Jean Piaget, revelando assim, a presença de um sujeito cognitivo, protagonista de sua aprendizagem. Contudo, a proposta bilíngue dessa instituição ocorre por meio de um currículo optativo desenvolvido em período distinto daquele destinado às aulas regulares, por meio da adoção de um material de uma editora européia. Desta forma, entende-se que o aluno se constitui bilíngue apenas por aprender uma segunda língua. Somado a esses dados, identificou-se ainda nos dois PPPs, a presença de um discurso por meio do qual se compreende que ser bilíngue – português/inglês – será determinante para que os alunos tenham melhor desempenho em diferentes áreas de suas vidas.

Palavras-chave: Bilinguismo. Projeto Político-Pedagógico. Educação Bilíngue.

What bilingualism is this? Present conceptions in the Political-Pedagogical Project of schools that call themselves bilingual.

Abstract: In order to investigate which conception of bilingualism permeates bilingual education proposal of schools that call themselves bilingual in a city in the northeastern state of São Paulo, this research, qualitative and documentary nature, was held. For this objective to be achieved, we sought the political-pedagogical projects (PPP) schools that agreed to participate, to identify the elements of the documents, understand that the theoretical perspectives (language / education) the structure and analyze how these schools conceive the bilingual student. As theoretical basis of this study we sought to establish a dialogue with the views of Mikhail Bakhtin and his Circle, as well as other authors. It became necessary, initially, to discuss some linguistic perspectives that approach the conception of language, bilingualism and bilingual education, considering that these are concepts / ideas that carry, historically, several meanings. Issues related to school planning were also addressed, which materialize in institutions through its PPP. 144 of the Basic Education institutions belonging to private schools of the city, 03 schools called themselves bilingual. From those, 02 offered the opportunity for the research to be carried out, henceforth schools A and B. It was understood in the PPP of school A, that the presence of different theoretical perspectives (cognitive and social) composing the document, revealed an educational work similar to the one experienced by the Italian schools of *Reggio Emilia*. Its student was bilingual through the adoption of an integrated curriculum, in which English and Portuguese are used in everyday school relations, in every school environment, as a result of his immersion program. In this sense, the concept of bilingualism at school A allows students to live the language in its concrete integrity, transiting between two semiotic systems. School B presented its pedagogical proposal guided by the perspective of Jean Piaget, thus revealing the presence of a subject cognitive, protagonist of his learning. However, the purpose of this bilingual institution occurs through an optional curriculum developed in a different period from that for regular classes, through the adoption of material from an European publisher. Thus, it is understood that the student is bilingual just by learning a second language. In addition to these data, it was also identified in the two PPPs, the presence of a speech through which it is understood that being bilingual - Portuguese / English - will be decisive for students to have better performance in different areas of their lives.

Keywords: Bilingualism. Political-Pedagogical Project. Bilingual Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Escolas de Educação Básica filiadas ao sindicato.....	66
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Composição do documento da escola A	69
Tabela 2 – Composição do documento da escola B.....	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abebi	Associação Brasileira de Ensino Bilíngue
CBI	<i>Content-Based Instruction</i>
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i>
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas
COVID - 19	<i>Corona Virus Disease - 2019</i>
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPA	Ensino através da Metodologia de Projetos de Aprendizagem
EUA	Estados Unidos da América
ESL	<i>English as a Second Language</i>
FFCLRP	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto
GU	Gramática Universal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério da Educação
Mercosul	Mercado Comum do Sul
OEBi	Organização das Escolas Bilíngues
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEB III	Professor de Educação Básica III
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SEB	Secretaria da Educação Básica
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TM	<i>Trademark</i>
UbD	<i>Design®</i>

UdelaR	<i>Universidad de la República</i>
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unifran	Universidade de Franca
UNIP	Universidade Paulista
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO 1 - CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, BILINGUISMO e EDUCAÇÃO	
BILÍNGUE	23
1.1 Considerações sobre alguns estudos/perspectivas que abordam as concepções de língua e bilinguismo no século XX.....	24
1.2 Transitando entre línguas: uma forma diferente de conceber (viver) a língua e o bilinguismo	28
1.3 Educação bilíngue	32
1.4 Educação bilíngue em contexto brasileiro.....	34
1.4.1 Educação bilíngue de grupos minoritários	35
1.4.1.1 Educação Indígena	36
1.4.1.2 Educação de Surdos.....	36
1.4.1.3 Educação em contextos de Escolas de Fronteiras	37
1.4.1.4 Educação em contextos de imigração.....	38
1.4.2 Educação bilíngue de elite	39
CAPÍTULO 2 - PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....	47
2.1 Projeto Político-pedagógico: uma concepção de educação.....	47
2.2 Elementos essenciais em um PPP	54
CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	62
3.1 As escolas da rede particular do município	64
3.2 Caracterização das escolas	68
3.2.1 Escola A	68
3.2.2 Escola B	69
3.3 A coleta de dados	69
3.3.1 Caracterização dos documentos	70
3.3.1.1 O PPP da escola A	70
3.3.1.2 O PPP da escola B	71
3.4 Procedimentos de análise de dados	73
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DE DADOS	76
4.1 Os elementos essenciais presentes nos PPPs das escolas A e B	76

4.1.1 Apresentação das escolas	76
4.1.2 Finalidades e Objetivos	79
4.1.3 Estrutura Administrativa	80
4.1.4 Estrutura Pedagógica	80
4.1.4.1 O Currículo	80
4.1.4.2 Programa de imersão	84
4.1.4.3 O planejamento pedagógico.....	85
4.1.4.4 Acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica	86
4.1.4.5 Acompanhamento e avaliação dos alunos	87
4.1.4.6 Momento para capacitação da equipe	87
4.1.5 A questão da autonomia	89
4.1.6 Participação das comunidades interna e externa à escola.....	89
4.2 Perspectivas teóricas (linguísticas/educacionais) e o trabalho pedagógico das escolas A e B.....	91
4.3 O aluno das escolas A e B	111
CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICES	134

APRESENTAÇÃO

Inspirada na palestra do Prof. Dr. Leonardo Peluso (UdelaR), realizada na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP), em junho de 2018, na qual o pesquisador mencionou a importância de se marcar o lugar discursivo do indivíduo que fala ao se apresentar, me apresento. Adriana, mulher, espiritualista, descendente de imigrantes japoneses (paternos), heterossexual, professora, pesquisadora. A partir desse meu lugar de fala, o leitor poderá compreender melhor os discursos que perpassam esta pesquisa, assim como as vozes que me constituíram, que me constituem e que certamente me constituirão.

Por eu ter nascido em um lar tão fortemente marcado pelo bilinguismo português-japonês¹, fez com que isso refletisse diretamente na pessoa em que eu me tornei, nas escolhas que eu fiz e faço. Ao revisitar minhas memórias de infância, assim como Alegre (2016), surpreendi-me lembrando situações que vivi quando pequena. Lembro-me de meu pai dizendo que era desnecessário aprender japonês, que essa língua não ajudaria em nada, que era conversa 'de gente grande'. Mas hoje, após tantos anos, percebo que esse posicionamento dele era um reflexo dos acontecimentos que ocorreram no Brasil no período pós Segunda Guerra Mundial e de ditadura militar, como quando sua professora lhe batia ao ouvi-lo falar em japonês, em função das políticas de proibição de línguas estrangeiras.

Mesmo sendo-me negado o direito de aprender a língua de meus avós paternos (japonês), eu a vivia, pois a convivência com eles me fez perceber que eu estava em um mundo bilíngue e bicultural. Eu transitava (mais intensamente) entre essas duas línguas, duas culturas diferentes, entre palavras que se misturavam, entre discursos que se completavam.

'- Vá pedir benção para a *Bāchan*² e para o *Jīchan*³!', diziam meus pais, misturando aí palavras, culturas, crenças, sem perceber que eles também já viviam/transitavam entre línguas. Esses fatos, e tantos outros que ocorreram, reverberaram em toda minha vida, nas experiências que vivi, sempre despertando em

¹ Apesar de evidenciar a influência do bilinguismo português-japonês pelo qual vivi, não descarto a influência das diferentes línguas que me constituíram/constituem, as indígenas, as africanas, as de imigrantes, entre outras.

² Sinônimo de avó em japonês.

³ Sinônimo de avô em japonês.

mim, a curiosidade em conhecer outras línguas, outras culturas, outros lugares, outros saberes.

Já na década de 1980, fui arrebatada pelas melodias norte-americanas tão em voga no período. *Like a virgin*, *Thriller*, *Money for nothing* e tantas outras músicas que tocavam nas rádios, eram cantadas por mim 'de cor e salteado, de ouvido' sem que eu tivesse tido qualquer tipo de ensino dessa língua. Naquela época, dos discos de vinil e letras impressas em revistas de música que eram vendidas nas bancas de jornais, o ensino de uma língua inglesa somente se iniciava na escola na antiga 5ª série, atual 6º ano do ensino Fundamental I em toda rede de ensino da Educação Básica.

As famílias que desejavam que seus filhos aprendessem uma segunda língua, geralmente o inglês, logo os colocavam em cursos de idiomas antes mesmo de iniciarem os estudos dessas línguas nas escolas. Essas famílias, na maioria das vezes, pertenciam a um grupo social com poder aquisitivo maior (esse não era o meu caso), que valorizavam o aprendizado da língua para tornar a viagem à *Disney* mais compreensível, ou mesmo investir no futuro profissional de seus filhos. O interessante é que até hoje ouço esse mesmo discurso sobre a importância em se aprender uma segunda (terceira) língua.

O primeiro curso de inglês que tive a oportunidade de fazer, se deu por volta dos meus 15 anos, em uma pequena escola que utilizava o método de mnemotécnica⁴. Lembro-me que antes de ir para as aulas, eu tinha que estudá-las utilizando fitas cassetes que continham os exercícios de repetição para a prática do *listening* e do *speaking*. As aulas aconteciam geralmente em grupos reduzidos ou até mesmo individualmente.

Apesar de todos aqueles conflitos que constituem um adolescente que precisa decidir que caminho seguir profissionalmente, sabia que minha área era a de Humanas. Nesse contexto, e o que mais se aproximava do que me encantava, tinha que estar relacionado ao estudo de línguas. Então, no ano de 1995, iniciei meus estudos no curso de Letras (Tradutor-Intérprete) com habilitação em língua portuguesa e língua inglesa, na Faculdade Ibero-Americana de Letras e Ciências Humanas na cidade de São Paulo.

Por motivos de força maior, tive que retornar ao interior paulista, terminando meus estudos na Universidade Paulista (UNIP), ao mesmo tempo em que exercia a

⁴A Mnemotecnica é uma técnica de memorização por meio de condicionamento que visa desenvolver as quatro habilidades cognitivas para o aprendizado de inglês conhecidas como *reading*, *listening*, *writing* e *speaking* (ler, ouvir, escrever e falar).

função de professora particular de língua inglesa para crianças e de secretária bilíngue em uma escola de idiomas. Ou seja, somente estudar nunca foi uma opção. Eu precisava trabalhar para custear meus estudos. Nesse sentido, cursar uma universidade, tornou-se um desafio em todos os sentidos, mas também uma grande vitória.

Com o término de minha graduação (mas sempre trabalhando) fiz meu primeiro curso de inglês como segunda língua, *English as a Second Language* (ESL), no exterior, em Nova York, realizando assim, ao mesmo tempo, um sonho de viajar para o exterior e viver uma outra língua/cultura fora do Brasil. Posteriormente, tive a oportunidade de conhecer outros países (Suíça, Itália, Alemanha, Áustria, França, Portugal, México), principalmente em decorrência do casamento de minha irmã com um suíço, residente em uma região desse país onde se fala o dialeto suíço-alemão e o alemão. Em sua casa, vivemos/transitamos principalmente entre quatro línguas: português, inglês, alemão e suíço-alemão.

No início do ano 2000, comecei a lecionar como professora de inglês em uma escola particular da cidade de Ribeirão Preto, ministrando aulas para todo o ensino regular. Entre os anos de 2003 a 2006, trabalhei em escolas de cursos de idiomas, onde tive a oportunidade de conhecer outro contexto para o ensino de línguas, outros métodos, outras abordagens, que foram me constituindo como professora de língua inglesa. Nesse período, particularmente em 2004, senti a necessidade em aprimorar meus conhecimentos e fui em busca de uma especialização em língua inglesa (*latu senso*), na Universidade de Franca (Unifran).

No ano de 2007, decidi retornar para o âmbito de sala de aula do ensino regular da rede privada, ministrando aulas para alunos da educação Infantil e ensino fundamental I e II. Nesse contexto permaneci até 2017. Concomitantemente, em 2014, após realizar concurso público para o cargo de professora da educação básica (PEB-III), fui admitida para lecionar a língua inglesa na rede pública da cidade de Ribeirão Preto para as classes de ensino fundamental II.

Desde então, esse é o local onde desenvolvo meu trabalho como docente. Pouco tempo antes porém, por volta de 2010, surge um novo cenário nesse contexto. Uma nova modalidade de ensino de línguas estrangeiras em algumas escolas da rede particular, é apresentado: a educação bilíngue. Em consequência desse novo horizonte, e por ocupar uma posição profissional que estava diretamente relacionada à área, muitas pessoas me abordavam com questionamentos a respeito deste. Impossibilitada de responder a essas perguntas, pois não conhecia o trabalho desenvolvido por elas,

comecei a me questionar: o que é ser bilíngue? Ser bilíngue implicaria em falar duas línguas? Na existência de pais com diferentes nacionalidades? Em frequentar uma escola bilíngue?

Enfim, a partir desses questionamentos, somado ao meu desejo em ampliar meus conhecimentos, surgiu a necessidade (ou talvez inquietude) em pesquisar, de forma sistemática, o que ocorria em termos de educação bilíngue em território nacional. Foi então que, no ano de 2016, comecei a frequentar, como aluna especial, as aulas do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP -USP). A disciplina ministrada pela Prof^a. Associada Ana Claudia B. Lodi, intitulada "Educação, linguagens e culturas: a diversidade constitutiva das escolas regulares e de espaços educacionais bilíngues" trazia as concepções teóricas do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin. No mesmo ano, comecei a frequentar o grupo de estudos bakhtinianos coordenado pela mesma professora.

Finalmente, no ano de 2017, ingressei como mestranda no Programa de Pós-graduação da FFCLRP - USP, sob a orientação da Prof^a. Lodi, dando início a minha pesquisa. Ao me deparar com esse novo contexto, comecei a transitar por um processo de (re)avaliação e de transformação daquilo que me constituiu por tantos anos e que já não se adequava mais a minha nova forma de perceber o mundo.

Conhecer a teoria bakhtiniana mais profundamente, pois na graduação ele não é muito discutido, ajudou a tirar-me da minha zona de conforto e vivenciar novas situações, tanto na vida acadêmica como profissional e pessoal. Aceitar e compreender que é na minha relação com meu outro que vou me constituindo, não foi fácil. Pesquisar, refletir, desconstruir, foram processos que causaram dores profundas, mas também que me transformaram e me levaram a ser quem eu me tornei (mesmo que provisoriamente).

Somado a isso, já as portas da defesa, fomos arrebatados por um inimigo invisível - o Corona vírus (COVID - 19); e em meio a uma pandemia mundial, com a partida de milhares de pessoas e ao caos econômico que se agravou, a vida foi transformada! Passamos a fazer *home office*, por causa do *lockdown*. Nesse período, as *lives* bombaram! E como não podíamos sair, *delivery* e *take out* se tornaram opções para se comer algo diferente. Mais do que nunca translinguar se fez presente... línguas entrelaçadas... vividas e sentidas... mesmo em tempos de discursos e atos tão agressivos,

xenofóbicos, racistas, sexistas, termino essa dissertação acreditando que especialmente por meio da educação, conseguiremos transformar...e ser transformados!

INTRODUÇÃO

A expansão das escolas bilíngues no Brasil⁵; em um mundo globalizado, pais buscam escolas bilíngues⁶; escolas bilíngues se espalham pelo país. Isso é bom – e custa caro⁷. Títulos como esses podem ser encontrados com frequência atualmente, em matérias *on-line*, de jornais e de revistas, e em propagandas de *outdoors*. Visando compreender a origem desses discursos em sua historicidade, tornou-se necessário retroceder um pouco no tempo.

Conforme discutiu Rodrigues (2010)⁸, após a não obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras no currículo nacional prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, houve uma alteração na condição e no lugar que essas línguas ocupavam nas instituições escolares, na medida em que este ensino passou a ser desenvolvido como atividade extracurricular, complementar⁹. Este fato acabou por determinar uma desvalorização gradual das disciplinas que se dedicavam ao ensino dessas línguas nas escolas públicas “e ao fracasso com que até a atualidade se identifica o seu ensino” (RODRIGUES, 2010, p.92).

No entanto, o contexto educacional brasileiro a partir da LDB/61, indicava um crescente interesse pelas línguas veiculares¹⁰, em especial ao inglês; fato que acabou por gerar uma equação onde língua estrangeira se tornou o equivalente a inglês. Tal ocorrência também foi observada por David (2007), para quem a opção em adotar o inglês como língua estrangeira

⁵ MARINI, E. A expansão das escolas bilíngues no Brasil. **Educação**, São Paulo, n. 251, 2018. Disponível em: <<https://www.revistaeducacao.com.br/expansao-das-escolas-bilingues-no-brasil/>>. Acesso em: 17 out. 2019.

⁶ ALVAREZ, L. Em mundo globalizado, pais buscam escolas bilíngues. **Estadão**, São Paulo, 15 set. 2019. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,em-escolas-bilingues-portugues-e-quase-acessorio,70003010279>>. Acesso em: 17 out. 2019.

⁷ VIEIRA, M. C. Escolas bilíngues se espalham pelo país. Isso é bom – e custa caro. **Veja**, São Paulo, n. 2649, 2019. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/educacao/escolas-bilingues-se-espalham-pelo-pais-isso-e-bom-e-custa-carro/>>. Acesso em: 17 out. 2019.

⁸ Rodrigues (2010) analisa a memória discursiva sobre o ensino de línguas estrangeiras (principalmente do espanhol) em contexto escolar nos arquivos jurídico e legislativo no Brasil a partir de 1757. Entre as várias questões que a pesquisadora apresenta, evidencia-se o caminho percorrido para a inserção das diferentes línguas estrangeiras no currículo nacional em documentos oficiais e na legislação brasileira.

⁹ Segundo Rodrigues (2010, p.88) “tanto no ciclo ginásial [fundamental II] quanto no colegial [ensino médio], o Conselho Federal de Educação determinava as disciplinas obrigatórias comuns de cada série em todos os estabelecimentos de ensino médio do país e delegava aos conselhos estaduais a função de completar as grades curriculares com outras disciplinas também obrigatórias e com disciplinas optativas”.

¹⁰ Segundo Zoppi-Fontana (apud Diniz, 2008, p.108) língua veicular se refere à “língua da sociedade, de transmissão burocrática, de troca comercial”.

pode estar ligad[a] aos fatores históricos decorrentes da influência da economia dos EUA predominante no cenário mundial após a II Guerra Mundial, [assim como] à dinâmica de intercâmbio mundial por meio, principalmente, dos avanços tecnológicos (p.70).

Esta situação em relação ao ensino de língua estrangeira, no entanto, foi revista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que dispôs sobre sua obrigatoriedade nos anos finais do ensino fundamental. Essa alteração havia acontecido há algum tempo antes para o ensino médio, por meio da Resolução nº 58, de 22 de dezembro de 1976 (RODRIGUES, 2010). Esse cenário foi novamente alterado recentemente com a Lei nº 13.415 de 2017, que dispõe, em seu Artigo 26, parágrafo 5, que "no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa" (BRASIL, 2017) como língua estrangeira obrigatória. No que diz respeito ao ensino médio,

os currículos incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, Artigo 35, § 4).

A partir das determinações legais tornando obrigatório o ensino da língua inglesa a partir dos anos finais do ensino fundamental, uma nova possibilidade de mercado foi aberta na rede particular de ensino, que, progressivamente, aumentou o oferecimento terceirizado de disciplinas voltadas ao ensino de inglês, cujo “auge se deu na segunda metade da década de 90” (RODRIGUES, 2010, p.92). Além disso, a disciplina (ou atividades voltadas à aprendizagem do inglês) passou também a ser oferecida para os demais níveis de ensino, como para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Acrescenta-se a este dado outra alteração identificada, pela presente pesquisa, na matriz curricular das escolas particulares de um município do nordeste do estado de São Paulo: antigamente eram destinadas duas horas/aula para o ensino da língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental e médio; atualmente, foram encontradas matrizes curriculares que propõem aulas de inglês diárias e para todos os níveis de ensino¹¹.

¹¹Conforme os artigos 23 e 24 da LDB (BRASIL, 1996), a distribuição da carga horária das disciplinas é flexível, principalmente as de inglês em toda Educação Básica (LEFFA, 1999). Contudo, nas escolas estaduais paulistas, a Resolução SE nº 81, de 16 de dezembro de 2011, que estabelece diretrizes para a

Compreende-se que essas mudanças foram ocasionadas como reflexo de alguns fatores, em especial à legislação brasileira a partir da LDB/96 e, posteriormente, aos avanços tecnológicos associados as questões mercadológicas.

Uma outra modalidade de ensino que se tornou mais evidente, a partir da década de 2010, relaciona-se à educação bilíngue. Essa, existente no Brasil já há algum tempo (mesmo que pouco divulgada), refere-se àquela desenvolvida em dois grupos. O primeiro grupo, denominado de contexto de minorias, refere-se as escolas indígenas, as escolas de Libras-português¹², as escolas de fronteiras e as escolas em contexto de imigração. No segundo grupo, a que alguns autores denominam de educação bilíngue de “elite”, cenário onde se tornou mais evidente esse ensino, encontram-se as escolas internacionais e as escolas bilíngues, que estão relacionadas, mais especificamente, a um grupo social que possui um maior poder econômico (AVELAR, 2018; CAVALCANTI, 1999; FLORY; MEGALE, 2018; MELLO, 2010; MOURA, 2009; SILVA, 2012; SILVA-SPEAKS, 2017; SOUZA, 2009).

Nesse segundo contexto se desenvolveu essa pesquisa, que visou conhecer de que forma a educação bilíngue de elite, especificamente em um município do nordeste paulista, tem sido concebida por escolas que se autodenominam bilíngues, por meio da análise dos respectivos Projetos Políticos - Pedagógicos (PPPs). Para que esse objetivo fosse alcançado, buscou-se responder às seguintes questões, que representam os objetivos específicos desta investigação:

- a) Quais os elementos compõem os Projetos Político-Pedagógicos das instituições?
- b) Quais perspectivas teóricas (linguísticas/educacionais) estruturam os documentos?
- c) Como essas escolas concebem o sujeito bilíngue?

Para a concretude de tal ato, buscou-se uma aproximação com o arcabouço teórico do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (1895-1975) e seu Círculo¹³, assim

organização curricular do ensino fundamental e médio, determina que as aulas de Língua Estrangeira Moderna (inglês), devem ser desenvolvidas com a carga horária de 2 (duas) aulas semanais.

¹²Embora com regulamentação própria, muitas vezes a educação indígena e de surdos bilíngue não é concretizada na prática.

¹³De acordo com Yaguello (2006), o Círculo de Bakhtin, liderado por ele na década de 1920, era composto por teóricos de diferentes áreas do conhecimento, dentre eles, Volochínov, Medviédiev, Chagall, Sollertinsky, entre outros.

como com outros autores que dialogam com o pensamento bakhtiniano (AMORIM, 2004; LODI, 2013, 2017). A fim de ser possível ainda uma melhor compreensão das diferentes vozes que compuseram os PPPs, foram trazidos também outros discursos na composição desse trabalho (GARCIA; WEI, 2014; LIBÂNEO, 2004; MAHER, 2007; MEGALE, 2018, 2019; TAVANO; ALMEIDA, 2018; VEIGA, 2010).

Para a organização desta dissertação foram construídos cinco capítulos. No primeiro foram abordadas algumas breves considerações a respeito das diferentes concepções de língua e bilinguismo, produzidas nos mais variados contextos e momentos da história, oriundas de distintas perspectivas teóricas, para, posteriormente, serem discutidos alguns aspectos da educação bilíngue, principalmente em contexto brasileiro.

O segundo capítulo foi constituído por questões referentes ao planejamento escolar realizado pelas escolas e que se materializa na construção do Projeto Pedagógico-Curricular ou Projeto Político-Pedagógico (PPP). Em verdade, mais que um planejamento, esse documento revela a concepção de educação que perpassa cada instituição. Além disso, foram apresentados alguns elementos essenciais que deveriam compor um PPP.

O terceiro capítulo tratou dos procedimentos metodológicos utilizados para a construção da pesquisa. Inicialmente, um breve cenário sobre o contexto onde as escolas analisadas se encontram foi apresentado. Ademais, aspectos como procedimentos de coleta de dados, caracterização das escolas e dos documentos, e os procedimento de análise de dados compõem este capítulo.

No quarto capítulo realizou-se a análise de dados dos PPPs. A princípio, foram apresentados os elementos essenciais encontrados nos documentos, para logo em seguida serem trazidas as perspectivas teóricas (linguísticas/educacionais) que sustentam, segundo os documentos, o trabalho pedagógico realizado nas instituições. Em sua finalização, foi apresentado como as escolas concebem seu aluno, seu sujeito bilíngue.

Em seguida, no quinto capítulo, foram realizadas as considerações finais desse estudo, buscando assim responder os objetivos dessa pesquisa e contribuir com os estudos da linguagem e da educação bilíngue. Para concluir, apresentaram-se as referências utilizadas na construção da pesquisa.

CAPÍTULO I

CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Há tempos a academia tem discutido o que seria bilinguismo e quem seria o sujeito bilíngue, fato que pode ser observado ao se considerar a vasta literatura sobre o tema, produzida em distintos momentos da histórica e a partir de perspectivas teóricas que concebem língua e o sujeito que dela faz uso de formas, por vezes, divergentes. Nesse sentido, qualquer tentativa de se encontrar uma definição única de bilinguismo implicaria, necessariamente, em uma conceituação "suficientemente ampla (...) [capaz de] abarcar todos os tipos existentes"(MAHER, 2007, p. 79), como por exemplo, a concepção de que ser bilíngue diz respeito "à capacidade de fazer uso de mais de uma língua"(Idem, Ibidem). Embora se reconheça ser esta a visão mais conhecida e, portanto, aquela em circulação social na atualidade, admite-se também ser ela bastante genérica, impedindo a compreensão de quem é de fato o sujeito bilíngue e o que significaria usar uma língua.

Como apresentar todas as teorias que tratam da temática fugiria ao escopo desta pesquisa, optou-se, neste capítulo, por trazer apenas aquelas concepções presentes, de forma direta ou indireta, nos documentos analisados para esta pesquisa. Serão também apresentados estudos que se contrapõem a elas, na medida em que eles auxiliaram na realização de uma leitura crítica dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, especialmente no que tange à maneira como elas compreendem seus alunos e suas práticas a fim de torná-los bilíngues – logo em sua concepção de bilíngüismo.

Para finalizar, serão discutidas as diferentes formas nas quais a educação bilíngue é compreendida e desenvolvida em países em que ela é realidade há muitos anos, como Estados Unidos e Canadá, para, posteriormente, apresentar esta modalidade de educação nos diferentes contextos brasileiros em que ela se assenta: a educação bilíngue de grupos minoritários e a educação bilíngue de elite.

1.1 Considerações sobre alguns estudos/perspectivas que abordam as concepções de língua e bilinguismo no século XX

Na literatura da área, reconhece-se que os primeiros estudos linguísticos, base para que outros pesquisadores estudassem e apresentassem suas compreensões a respeito do bilinguismo, datam do início do século XX, e são atribuídos ao suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913)¹⁴. Os estudos de Saussure foram influenciados pelo pensamento positivista do século XIX, cujo objetivo se baseava "na observação e na descrição das leis que regem os fatos sociais, sem se preocupar com a busca das causas" (BERTUCCI, 2008, p.68). Foi neste contexto que Saussure desenvolveu seu estudo de enorme relevância para a época e para as Ciências Humanas, pois, segundo Nascimento e Nascimento (2011, p.34), "ao delimitar o objeto dos estudos da linguagem e, portanto, ao instaurar a disciplina Linguística, ele conseguiu articular o pensamento positivista da época aos estudos da linguagem e dar à Linguística o status de ciência".

Para chegar ao objeto de seu estudo – a língua – ele a isolou de todos os demais fatos da linguagem, e tal abstração teórica acabou determinando um método que tornava possível estudar e compreender o funcionamento interno da língua em uma perspectiva sincrônica – o estruturalismo.

A língua era por ele concebida como a dimensão social da linguagem, produto de uma coletividade, e, portanto, passível de ser estudada, diferentemente da fala, concebida como a dimensão individual da linguagem. Nesse sentido, para Saussure, a estruturação do sistema composto por signos linguísticos¹⁵ não depende do falante, à medida que, ao nascer, o falante da língua encontra as associações constitutivas do sistema linguístico já prontas. Desse modo, ao falar, cabe a ele "buscar as palavras com que pretende formar seu discurso, mas, também (...) estabelecer as relações que visam organizar essas palavras em sentenças" (RODRIGUES, 2008, p.17), que podem variar a depender daquele que fala.

Em função disso, a fala não era objeto da linguística saussuriana, muito embora ele a reconhecesse como a realização da língua, assim como a necessidade de sua submissão às leis de funcionamento da língua a fim de se alcançar o sentido pretendido.

¹⁴ O surgimento da linguística moderna vincula-se, em grande parte, à publicação da obra póstuma de Saussure, o *Cours de linguistique générale* (Curso de linguística geral), de 1916, escrita a partir das anotações realizadas por seus alunos. Suas contribuições exercem influência até os dias atuais nos estudos linguísticos.

¹⁵ União arbitrária entre uma imagem acústica, o significante, e um conceito, o significado, que pode ser compreendido como da ordem da abstração (RODRIGUES, R. S. V. 2008).

Esta visão estruturalista da língua estendeu-se para os estudos que visavam compreender o bilinguismo ou o sujeito bilíngue. Assim, para Saussure e para os adeptos de sua perspectiva, a aprendizagem de uma segunda língua deveria ocorrer da mesma forma pela qual os indivíduos aprendem sua primeira língua (SAUSSURE, 2006). Pode-se dizer, portanto, que bilinguismo, nesta concepção, é compreendido como um ato aditivo de conhecer, aprender e utilizar duas línguas como dois sistemas autônomos, dois códigos linguísticos separados e independentes.

Os estudos de Saussure atravessaram continentes e chegaram na América e, sob a influência do pensamento saussuriano, Leonard Bloomfield¹⁶ (1887-1949), "aplicou a teoria estruturalista de Saussure nos Estados Unidos (...) privilegiando a descrição das leis do sistema linguístico" (BERTUCCI, 2008, p.68), a partir de um olhar sincrônico para as línguas. No entanto, o contexto americano no qual Bloomfield desenvolveu seus estudos era distinto do europeu: no novo continente havia forte presença de estudos behavioristas (organização dos elementos da língua era entendida a partir de um comportamento geral) e antropológicos, voltados aos estudos das diferentes línguas indígenas da região (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2011), fato que não acontecia na Europa.

Nesse contexto, em 1933, Bloomfield publicou *Language* (1933), obra que pode ser considerada "um marco para o Estruturalismo Americano, (...) um referencial de grande influência para toda a linguística até a década de 1950" (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2011,p.34), na qual o autor discute questões sobre a língua e seus usos, sobre comunidades de fala e línguas do mundo, além de tipos de fonemas, estrutura fonética, formas gramaticais, sintaxe, tipos de morfologia, léxico e formação de classes, registros escritos, método comparativo, geografia dos dialetos, mudanças fonética, analógica e semântica, e empréstimos culturais, linguísticos e de dialetos.

É também a partir desta obra que diferentes pesquisas e estudos que se voltam para a compreensão dos processos constitutivos do bilinguismo (ÁLVARES, 2014; FORTES, 2012; MACKEY, 1972 apud WEI, 2000; MAHER, 2007; MEGALE, 2005; ORTIZ PREUSS; STORTO, 2015), reconhecem haver a primeira definição de bilinguismo, escrita no contexto de discussões sobre o uso de uma língua estrangeira por imigrantes e por seus filhos.

¹⁶ Um fato interessante, segundo Duarte, Milani e Pinho (2013), relaciona-se a receptividade dos trabalhos de Bloomfield em território brasileiro. Enquanto Saussure foi amplamente aceito, reconhecido e divulgado, os trabalhos de Bloomfield "não receberam o mesmo tratamento, haja vista que até hoje não houve uma única tradução de suas obras para a língua portuguesa"(p.30).

em caso extremo do aprendizado de língua estrangeira o falante torna-se tão proficiente a ponto de ficar indistinguível dos falantes nativos ao redor dele. [...] Nos casos em que esse aprendizado perfeito de uma língua estrangeira não é acompanhada pela perda do idioma nativo, tem-se como resultado o **bilinguismo**, controle nativo de dois idiomas¹⁷ (BLOOMFIELD, 1933, p.55-56. Grifo do autor).

Bloomfield reconhece que o contexto onde os bilíngues se encontram é um fator que precisa ser considerado quando se pensa em aprendizagem de uma língua estrangeira, no entanto, em consonância com o discutido por Maher (2007), sua visão de que é possível a um aprendiz de segunda língua ter o 'controle nativo de dois idiomas' (grifos da pesquisadora), comportar-se como um nativo, torna-se apenas uma abstração, ao se considerar que toda atividade linguística é perpassada por "uma variedade imensa de comportamentos linguísticos" (p.73), determinada pela grande diversidade de discursos proferidos, nas mais diversas épocas e contextos e pelos mais diferentes tipos de sujeitos.

Apartir da década de 1950, uma nova teoria linguística ocupa lugar entre os estudos da língua na América: aquela apresentada pelo americano Noam Chomsky¹⁸. O autor remodelou a dicotomia língua (*langue*) e fala (*parole*) de Saussure, propondo os termos 'competência' e 'desempenho' (GARCIA; WEI, 2014): o primeiro se relaciona ao conhecimento implícito que o falante-ouvinte possui da estrutura da língua em sua mente e o segundo ao uso concreto da língua.

Nesta perspectiva, os seres humanos são dotados, desde seu nascimento, de um dispositivo responsável pela aquisição da linguagem, que é acionado por meio dos insumos linguísticos que a criança ouve das pessoas ao seu redor. Outro pressuposto por ele defendido é a existência, também inata, de uma Gramática Universal¹⁹ (GU), sistema de regras que, quando acionada, pode gerar um conjunto infinito de frases.

¹⁷ No original: In the extreme case of foreign-language learning the speaker becomes so proficient as to be indistinguishable from the native speakers round him. [...] In the cases where this perfect, foreign-language learning is not accompanied by loss of the native language, it results in *bilingualism*, native-like control of two languages (BLOOMFIELD, 1933, p. 55-56).

¹⁸ Segundo Orlandi (2009), a influência do pensamento mentalista chomskyano vigora nos estudos da linguística até os dias atuais, sendo Chomsky figura que se destaca também em outros campos do conhecimento, como da psicologia e da política.

¹⁹ O termo gramática aqui é "usado de forma dupla: é o sistema de regras possuído pelo falante e, ao mesmo tempo, é o artefato que o linguista constrói para caracterizar esse sistema" (ORLANDI, 2009, p.39).

Este sistema de regras é um componente do cérebro/mente antecedente a aquisição de um idioma específico. É aceitável supor que esse sistema constitui o estado inicial da capacidade da linguagem, considerado um subsistema do cérebro/mente²⁰ (CHOMSKY, 1986, p. 562)²¹.

Será, portanto, por meio das interações que as crianças estabelecem com o ambiente linguístico, que as regras específicas da(s) língua(s) serão retiradas, moldando-se assim a fala das crianças em uma determinada língua. Além disso, segundo Moraes (1996), Chomsky infere que todos os indivíduos possuem "um conhecimento intuitivo de seu idioma [...] um indivíduo que conhece a língua possui um sistema de competência pragmática que permite que ele saiba como usá-la"²² (MORAES, 1996, p.80). Nesse aspecto, o autor discute a incoerência ao se pensar que uma língua é aprendida, pois para ele, "uma língua cresce na mente/cérebro"²³ (CHOMSKY, 1986, p. 563).

Desta forma, em uma perspectiva chomskiana, os indivíduos não aprendem uma segunda ou terceira língua. Eles lançam mão de "um conjunto de mini-gramáticas [presentes em seus cérebros] para diferentes domínios lexicais, levando a diferentes representações na mente do falante"²⁴ (GARCIA;WEI, 2014, p. 12). Assim, o bilinguismo, nessa perspectiva, é compreendido como a representação destas mini-gramáticas e intitulado de bilinguismo universal.

Desse momento em diante, ou mais precisamente a partir da segunda metade do século XX, podem ser encontradas pesquisas com diferentes concepções acerca do conceito de bilinguismo, realizadas a partir de diferentes perspectivas teóricas e desenvolvidas em distintos campos da Linguística, como por exemplo, na linguística propriamente dita, na linguística aplicada, na sociolinguística, na neurolinguística e na psicolinguística. Tais estudos voltam-se, por vezes, para uma compreensão do

²⁰ No original: The topic of universal grammar is, then, the system of principles that specify what it is to be a human language. This system of principles is a component of the mind/brain prior to the acquisition of a particular language. It is plausible to suppose that this system constitutes the initial state of the language faculty, considered to be a subsystem of the mind/brain. (CHOMSKY, 1986, p. 562).

²¹ CHOMSKY, N. Language and problems of knowledge, 1986, p.558-577. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/394016093/Noam-Chomsky-Language-and-Problems-of-Knowledge-1986-pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

²² No original: an intuitive knowledge of their language. [...] an individual who knows language has a system of pragmatic competence that allows this individual to know how to use language (MORAES, 1996, p.80).

²³ No original: a language grows in the mind/brain (CHOMSKY, 1986, p. 563).

²⁴ No original: a set of mini-grammars for different lexical domains, leading to different representations in the speaker's mind (GARCIA;WEI, 2014, p. 12).

bilinguismo a partir daquele que é bilíngue, levando-se em consideração para isso, seu nível de competência na língua, a idade em que se tornou bilíngue, a regionalidade em que vive (DIEBOLD, 1961; HAUGEN, 1953 apud WEI, 2000; LAMBERT, 1972 apud FLORY; SOUZA, 2009; MACKEY, 1972 apud WEI, 2000; MACNAMARA, 1967 apud HARMERS; BLANC, 2000; PARADIS, 1978 apud FLORY; SOUZA, 2009), enquanto outros consideram o bilinguismo a partir do uso social que o sujeito bilíngue faz das línguas (CANAGARAJAH, 2013; GARCIA; WEI, 2014; MAHER, 2007).

A próxima seção irá se dedicar, especificamente, a estes últimos estudos, na medida em que neles se observa uma concepção de bilinguismo que se opõe à visão majoritária, presentes nos discursos em circulação social e naqueles que, historicamente, tem sustentado a proposição em cursos livres de ensino de línguas estrangeiras, e recentemente na educação bilíngue.

1.2 Transitando entre línguas: uma forma diferente de conceber (viver) a língua e o bilinguismo.

Embora os primeiros estudos linguísticos datem da primeira metade do século XX, conforme apresentado na seção anterior, reconhece-se que há muito tempo, conforme abordou Storto (2015), o bilinguismo se apresenta como prática comum, resultado dos processos de invasões, colonizações, escravizações e comércio, que determinaram o convívio das populações com diferentes línguas e, conseqüentemente, culturas. Este mesmo processo fora evidenciado por Bakhtin (2014), quando o autor analisou a realidade de sua época:

O camponês analfabeto, nos confins do mundo (...) vivia no meio de vários sistemas linguísticos: ele rezava a Deus em uma língua (o eslavo eclesiástico), cantava suas canções em outra, falava numa terceira língua no seio familiar, e quando ele começava a ditar ao escrivão uma petição para as autoridades ele o fazia em uma quarta língua (a língua oficial correta e "cartorial"). Todas elas eram línguas diferentes, até mesmo do ponto de vista de índices abstratos sociais e dialetológicos (BAKHTIN, 2014, p. 102).

Estas vivências em e de diferentes línguas, conforme descrito por Bakhtin (2014), tem sido tema de pesquisas realizadas nas últimas décadas voltadas à compreensão das questões relacionadas ao bilinguismo e, a partir delas, novas formas de se nomear as práticas bilíngues vem sendo propostas. Garcia e Wei (2014), por

exemplo, utilizam o termo 'translinguar'²⁵ para fazer referência às "complexas práticas de linguagem de indivíduos e comunidades plurilíngues, assim como por abordagens pedagógicas que utilizam estas práticas complexas"²⁶ (p. 20).

Nesta mesma direção se voltam as discussões de Canagarajah (2013), para quem o conceito de práticas translíngues surge como uma nova forma de olhar as práticas linguísticas, desconsiderando a tradicional abordagem monolíngue que separa as línguas. Reforça-se, por seu intermédio, a concepção de que as línguas "não são sistemas linguísticos e semióticos autônomos e fechados"²⁷ (GARCIA; WEI, 2014, p.42) como preconizam algumas vertentes linguísticas, como as de viés estruturalista e gerativista descritas na seção anterior.

Translinguar relaciona-se "ao ato de falar entre sistemas que foram descritos como separados e além deles"²⁸ (GARCIA; WEI, 2014, p. 20), por sujeitos bilíngues que selecionam, combinam dentro de seu repertório linguístico, seus significados de forma criativa e crítica. Línguas, portanto, que estão em constante contato, misturando-se, completando-se (CANAGARAJAH, 2013) e, nesse movimento, torna-se possível dizer que "a comunicação transcende as palavras, isto é, envolve recursos semióticos diversos, que trabalham juntos na construção do significado" (SILVA, V. R. , 2017, p. 103).

Maher (2007), ao defender também a ideia de que estamos, a todo momento, transitando entre línguas, toma a si mesma para explicar este processo. A autora afirma que pode transitar tranquilamente entre duas línguas (no caso, inglês-português) em algumas situações; em outras, sente-se mais confortável no uso do português do que no inglês, e em outras ao contrário. Reforça, assim, por meio de seus exemplos, o caráter fictício de algumas concepções de bilinguismo que, por tratarem as línguas como sistemas separados, acreditam que um bilíngue seja a somatória de dois monolíngues.

o bilíngüe – não o idealizado, mas o de verdade – não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do

²⁵ Translinguajamento, práticas translíngues, translinguagem, translinguar, *translanguaging*, são outras denominações encontradas e utilizadas para esse conceito. O termo translinguagem inicialmente foi utilizado em contextos de práticas pedagógicas (GARCIA; WEI, 2014).

²⁶ No original: the complex language practices of plurilingual individuals and communities, as well as the pedagogical approaches that use those complex practices (GARCIA; WEI, 2014, p. 20).

²⁷ No original: Languages then are not autonomous and closed linguistic and semiotic systems (GARCIA; WEI, 2014, p. 42).

²⁸ No original: Translanguaging refers to the act of languaging between systems that have been described as separate, and beyond them (GARCIA; WEI, 2014, p. 20).

tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra – e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas (MAHER, 2007, p.73).

Talvez o leitor possa estar se perguntando como se dão estas práticas translíngues, como elas ocorrem e de que forma se pode identificá-las. Na obra *Translanguaging*, de Garcia e Wei (2014), foram encontrados alguns exemplos relacionados à propagandas, letras de música, desenhos e *emoticons*²⁹. Em um destes exemplos, os autores afirmam que propagandas translíngues são utilizadas para que sujeitos que utilizam de diferentes práticas de linguagem, sejam atraídos.

quando a indústria de cerveja quer garantir que os latinos dos EUA bebam uma certa marca de cerveja, um anúncio translíngue que diz: **A Nuevo Twist on Refreshment**³⁰, funciona muito melhor do que um concebido apenas em espanhol ou em inglês. A propaganda translíngue reflete também o tipo de cerveja, inspirado em uma receita mexicana com limão e sal (GARCIA; WEI, 2014, p. 23. Grifos dos autores)³¹.

Para os pesquisadores, a translinguagem pode também ser utilizada na educação, principalmente na bilíngue, "como uma prática transformadora a fim de fornecer um trans-espço de mudanças e uma interdisciplinaridade de conhecimento e entendimentos"³² (GARCIA; WEI, 2014, p. 44), combatendo, desta forma, antigos padrões educacionais impostos por algumas práticas e métodos educacionais.

Embora Bakhtin não tenha discutido diretamente a questão da educação bilíngue, nas obras em que se debruçou a discutir o ensino de línguas em contexto

²⁹ Emoticon: palavra de origem inglesa, sendo a junção dos termos *emotion* (emoção) e *icon* (ícone), estando estes relacionados a uma sequência de caracteres, por exemplo, :), :(, ^-^, :-), ou uma imagem que está relacionada ao estado psicológico, emotivo, da pessoa que os utiliza, por meio de desenhos ilustrativos de uma expressão facial.

³⁰ Tradução: 'uma nova alternativa para se refrescar'. Neste exemplo citado pelos autores, a frase toda aparece na língua inglesa, contudo a palavra 'nova' aparece em espanhol.

³¹ No original: when the beer industry wants to ensure that US Latinos drink a certain brand of beer, a translanguaged advertisement that says: 'A Nuevo Twist on Refreshment', works much better than one conceived in Spanish only or in English only. The translanguaged advertisement reflects also the type of beer, inspired by a Mexican recipe with lime and salt (GARCIA; WEI, 2014, p. 23)

³² No original: as a transformative practice in order to provide a trans-space of change and an interdisciplinarity of knowledge and understandings (GARCIA; WEI, 2014, p. 44).

pedagógico³³, seja o de língua materna, seja o de estrangeira, ele defendeu metodologias que visam o distanciamento da compreensão de língua como sistema linguístico. Em ambos os casos, Bakhtin/Volochinov (2006) e Bakhtin (2013) afirmou que o ensino da língua deveria se dar de maneira contextualizada, de forma que o conteúdo estivesse diretamente relacionado às experiências vividas por seus aprendizes e tivesse um sentido real para essas pessoas. Para Bakhtin/Volochinov (2006), o essencial seria "familiarizar o aprendiz com cada forma da língua inserida num contexto e numa situação concretas" (p. 96, nota n.3), ou seja, a língua viva.

Para Volochinov (2017), ao entrar no "fluxo da comunicação discursiva [...] a [...] consciência [do sujeito] se realiza pela primeira vez" (p.198), ou seja, os indivíduos não adquirem a língua materna, mas é nela e por meio dela que eles despertam pela primeira vez. Nesse aspecto, o autor afirma que

o processo de aprendizagem da língua materna por uma criança é um processo de inserção gradual da criança na comunicação discursiva. Na medida que ocorre essa inserção, sua consciência é formada e preenchida pelo conteúdo (VOLOCHINOV, 2017, p. 198, nota n. 51).

No que se refere à aprendizagem de uma língua estrangeira, a consciência já desperta no indivíduo pela língua materna confronta-se com ela, restando-lhe apenas ser assimilada (VOLOCHINOV, 2017). Portanto, assimilar uma segunda (ou outras tantas) língua, demanda necessariamente um processo de interação verbal entre indivíduos nas línguas, e nesse aspecto, uma aprendizagem significativa ocorrerá por meio da relação de um sujeito com outrem em um processo de co-construção.

Compreende-se assim, que diferentes maneiras de se conceber a língua, logo o sujeito que dela faz uso, refletirão, diretamente, na forma de se pensar a educação bilíngue, que deve ainda ser concebida considerando-se os objetivos pelos quais ela é desenvolvida. A fim de conhecer melhor estas propostas, na próxima seção serão apresentadas as realidades de países como Estados Unidos e Canadá, que há anos, e por razões diferentes, implantaram a educação bilíngue. Em seguida serão discutidas propostas de educação bilíngue no contexto brasileiro.

³³ As obras mencionadas são: Marxismo e filosofia da linguagem (2006) e Questões de estilística no ensino da língua (2013).

1.3 Educação bilíngue

Segundo Megale (2019), vários aspectos, envolvendo questões econômicas e socioculturais, devem ser considerados quando se discute educação bilíngue, como por exemplo,

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

Nesse contexto, e reconhecendo que a educação bilíngue é realidade há muitos anos nos Estados Unidos e Canadá, alguns autores recorreram a estudos realizados nesses países a fim de compreender como ela tem sido pensada e desenvolvida.

Conforme discutiram Guidi (2017) e Möller (2017), que se dedicaram a compreender o contexto americano, a educação bilíngue, da forma como organizada atualmente naquele país, encontra suas raízes na década de 1960, quando foi pensada devido ao número de imigrantes que viviam (e ainda vivem) no país. Era preciso que programas educacionais bilíngues fossem criados nas escolas regulares, já que os alunos nelas matriculados não tinham o inglês como língua materna. Em função disso, a educação bilíngue proposta voltava-se para o ensino do inglês, língua que, segundo Möller (2017), era a falada nos espaços escolares; a língua materna dos alunos deveria ser, gradativamente, menos utilizada na escola, tornando-se pouco a pouco aquela usada apenas nos contextos familiares.

De modo diverso a educação bilíngue teve sua origem no Canadá. De acordo com Mello (2002 apud GUIDI, 2017), ela foi decorrente de uma reivindicação da comunidade francófônica existente, principalmente, na região de Quebec, para que língua e cultura francesa fossem inseridas "em todas as esferas sociais da província"(p.38). Assim, em 1965, a escola de *Saint Lambert* desenvolveu um programa bilíngue, cujo objetivo era promover a adição de um segundo idioma na vida dos alunos lá matriculados, incentivando, desse modo, a interação entre franco e anglo falantes. Compreendeu-se que a aprendizagem de um segundo idioma era positiva, pois com essa prática valorizava-se a língua e a cultura de um povo (GUIDI, 2017); desse modo, o bilinguismo inglês-francês proposto não deveria se restringir ao ambiente de sala de aula, e sim praticado em todos os momentos e lugares, como por exemplo, em casa, nas

ruas, no trabalho etc. Nesse contexto tiveram origem os programas de imersão que se difundiram para outros países.

O argumento principal de defesa de uma educação por imersão em algumas vertentes teóricas é o de que quanto mais cedo uma segunda língua for aprendida, melhor será a aquisição da pronúncia autêntica do indivíduo, pois "uma criança pequena é mais plástica e maleável, com áreas não comprometidas no hemisfério esquerdo do cérebro"³⁴ (BAKER, 2001, p.361).

Nos Estados Unidos, os programas bilíngues de imersão se desenvolveram posteriormente, mais precisamente na Califórnia, no ano de 1971 (MORAES, 1996), e com objetivos distintos do modelo canadense. Segundo Moraes (1996), nos programas de imersão americano, o conhecimento é todo transmitido em inglês, estando este na dependência do nível de proficiência na língua pelo aluno para ser determinado. Esse tipo de programa é considerado bilíngue porque os alunos podem falar nas duas línguas (materna e inglês), embora os professores devam usar apenas o inglês. Mantêm-se assim nele os mesmos objetivos dos primeiros programas bilíngues, criados na década de 1960: a diminuição gradativa de uso da língua materna pelos alunos e sua substituição, nos espaços escolares, pela língua inglesa.

Pode-se dizer, em consonância com os estudos de Moraes (1996), de Garcia e Wei (2014) e de Baker (2001), que enquanto os programas canadenses, desde sua origem, apresentam um caráter aditivo, ou seja, a proposta educacional desenvolvida visa acrescentar uma língua (segunda língua) na vida dos estudantes, os americanos, desde seu início, tendem a subtrair uma língua (geralmente a nativa) e desenvolver a fluência na segunda.

Identificou-se ainda nos estudos para esta dissertação, que o caráter subtrativo e/ou aditivo encontrado em programas de educação bilíngue pode diferir frente aos diferentes posicionamentos teóricos existentes. Ou seja, enquanto para alguns pesquisadores determinados programas são considerados aditivos, outros podem vir a ser considerados subtrativos e vice-versa (BAKER, 2001; GARCIA; WEI, 2014; MORAES, 1996). Contudo, como compreende Garcia e Wei (2014), mediante as interações (principalmente virtuais) que estão acontecendo entre sujeitos de

³⁴ No original: A young child is more plastic and malleable, with uncommitted areas in the left hemisphere of the brain (BAKER, 2001, p.361).

diferentes origens, experiências, características e histórias, a educação bilíngue não pode ser simplesmente subtrativa ou aditiva, pois finalmente reconhecemos que não há grupos homogêneos usando as mesmas práticas linguísticas³⁵ (GARCIA; WEI, 2014, p. 50).

Em alguns países europeus, a educação bilíngue não se efetiva de forma ampla (BROHY, 2005; GUIDI, 2017), pois o bilinguismo é vivido diariamente pelos indivíduos. Na Suíça, por exemplo, a existência de quatro línguas oficiais (o alemão, o francês, o italiano, e o romanche), além dos muitos dialetos distribuídos pelos 26 cantões existentes, torna o sistema educacional³⁶ bastante heterogêneo, com diferenças "parcialmente substanciais em relação ao modelo de currículo, aos objetivos de ensino, à formação de professores, ao número de anos nas escolas primárias e secundárias, etc."³⁷ (BROHY, 2005, p. 137). Os dialetos, naquele país, são utilizados tanto nas escolas quanto em casa, nas ruas etc. Contudo, para as situações mais formais, as línguas nacionais são mais utilizadas. O ensino da primeira língua nacional³⁸ geralmente ocorre no que pode ser considerado o primeiro ano do ensino fundamental no Brasil e o ensino da segunda língua nacional no quarto ou quinto ano do ensino fundamental (BROHY, 2005).

Observa-se assim, que os critérios adotados para se definir como a educação será pensada e se esta pode ser considerada bilíngue (ou não), altera-se de contexto sócio-histórico à contexto sócio-histórico. No Brasil, esta temática também tem sido estudada há alguns anos, mas ainda não existe um consenso a respeito do que pode ou não ser considerado como educação bilíngue. Nesse sentido, será discutido a seguir como essa ocorre em contexto nacional.

1.4 Educação bilíngue em contexto brasileiro

Ao país que era constituído por cerca de 5 milhões de indígenas nos primórdios de seu descobrimento (MOURA, 2009), somam-se os colonizadores portugueses e os

³⁵ No original: different origins, experiences, characteristics and histories, bilingual education cannot be simply subtractive or additive, for we come to finally recognize that there are no homogenous groups using the same language practices (GARCIA E WEI, 2014, p. 50).

³⁶ A Suíça não possui um Ministério da Educação. Esta fica sob a responsabilidade de um comitê que trata dos assuntos relacionados a educação.

³⁷ No original: partly substantial differences regarding curriculum design, teaching objectives, teacher training, number of years at primary and secondary schools, etc (BROHY, 2005, p. 137).

³⁸ A escolha da primeira língua nacional e da segunda língua nacional pode se diferenciar de cantão para cantão, por exemplo, em alguns poderá ser o alemão, mas em outros poderá ser o francês.

imigrantes de várias nações que aqui chegaram e que continuam chegando. Alemães, italianos, espanhóis, japoneses, chineses, árabes, judeus, entre outros (LESSER, 2015), compõem esse caldeirão de nacionalidades, além da diáspora africana que completou esse quadro com cerca de 4 a 5 milhões de pessoas (MATIAS, 2019).

Frente a esse contexto, seria insano pensar que a única língua utilizada no Brasil seria a oficial, o português. Em território nacional, de acordo com o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2012, existem ainda 274 línguas indígenas³⁹, faladas por 305 etnias diferentes, além da língua brasileira de sinais (Libras) (AVELAR, 2018; MÖLLER, 2017).

Segundo Cavalcanti (1999), existe no Brasil, o que a autora compreende como o "mito do monolinguismo" (p.387), ou seja, a falsa ideia de que a única língua existente (falada/escrita) no Brasil é o português, por ser essa a língua oficial do país. Segundo a autora, esse comportamento pode estar relacionado à alguns fatores: a) tentativa de apagamento das minorias (linguísticas) nacionais; b) invisibilidade dos contextos bilíngues de minorias, como por exemplo das escolas indígenas, das escolas de Libras-português e das escolas de fronteiras; e c) estereotipia de um bilinguismo vinculado às línguas de poder.

Neste último caso, a educação bilíngue é associada a uma ideia de prestígio, de status, buscada principalmente por um grupo minoritário privilegiado economicamente, pois para esse grupo, "a fluência na segunda língua representa um diferencial, e o mercado de trabalho brasileiro considera, cada vez mais, uma boa fluência no inglês um requisito básico para a maioria das oportunidades de emprego" (MÖLLER, 2017, p. 112). Insere-se, neste contexto, as escolas bilíngues (MOURA, 2009) e as escolas regulares com programas bilíngues. Soma-se ainda associadas aos diferentes contextos citados nos parágrafos acima, as escolas internacionais.

1.4.1 Educação bilíngue de grupos minoritários

Nas próximas seções, serão apresentados os contextos nos quais a educação bilíngue de grupos minoritários tem sido pensada e desenvolvida no Brasil e/ou apenas prevista em diferentes documentos oficiais sem tornar-se ainda uma prática. São eles:

³⁹ IBGE (2012).

educação indígena, de surdos, aquelas que ocorrem em escolas de fronteiras e em contextos de imigração.

1.4.1.1 Educação Indígena

Conforme a Resolução nº 3 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, as escolas indígenas devem assegurar um ensino intercultural e bilíngue, "visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica" (BRASIL, 1999, Art. 1º). Segundo determinação do Conselho Nacional de Educação (CNE), essas escolas devem estar localizadas em terras habitadas pelas comunidades indígenas, que serão atendidas, exclusivamente, pela unidade escolar, por meio de um ensino ministrado em suas línguas maternas e contando com uma organização escolar própria⁴⁰.

No entanto, apesar da preocupação demonstrada nos documentos oficiais brasileiros para se assegurar uma educação indígena que reconheça e utilize suas línguas, existe uma lacuna entre "a elaboração de uma política pública e a sua real implantação, seja entre a defasagem da escrita da lei e a sua aplicabilidade nas escolas indígenas, seja levando em conta as especificidades regionais e financeiras" (KNAPP, 2016, p. 86). Em outras palavras, infelizmente, mesmo tendo o respaldo da legislação, não há garantias de que a educação bilíngue indígena ocorra efetivamente em todo território demarcado para as diferentes etnias.

1.4.1.2 Educação de Surdos

A educação bilíngue para surdos foi disposta pelo Decreto Federal nº 5.626/2005 (LODI, 2013), que regulamentou a Lei da Libras (Lei 10.436/02) e o Art. 18º da Lei da Acessibilidade (Lei nº 10.098/00)⁴¹. Conforme esse documento, compreende-se por educação bilíngue aquela "em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo" (BRASIL, 2005, Art. 22, § 1º). Esta educação pode ser implementada em escolas

⁴⁰ Para outras determinações relativas à esta educação ver Resolução CNE/CEB nº 5/12 (BRASIL, 2012).

⁴¹ Na cidade de São Paulo, foi sancionado o Decreto Municipal nº 52.785 (SÃO PAULO, 2011), que assegura a manutenção das escolas de surdos da cidade, que, desde 2011, passaram a ser denominadas de Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (Emebbs) (FRAZÃO, 2017).

bilíngues para surdos ou em salas, no interior das escolas regulares, em que as aulas são ministradas em Libras.

Segundo Silva, H. R. C. R. (2017), por meio do Decreto, percebe-se que o sujeito surdo é considerado a partir de sua diferença sociocultural e linguística, e não mais como um indivíduo incapaz de ouvir, deficiente, como era no passado. Surdos são, portanto, pessoas que se comunicam por meio de outra língua. No entanto, de acordo com Frazão (2017), três anos após o Decreto ser publicado, o Governo Federal publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que passou a defender a inclusão de surdos nas escolas regulares. Percebe-se assim, como discute Lodi (2013), as contradições e os diferentes

sentidos dos conceitos de educação bilíngue e de inclusão nos dois documentos [que] tem alimentado velhas tensões e inviabilizado o diálogo entre as proposições da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e do Decreto nº5.626/2005 (p. 49).

1.4.1.3 Educação em contextos de Escolas de Fronteiras

Nas escolas de fronteiras, o trabalho realizado ocorre por meio de projetos que visam promover a interculturalidade e o bilinguismo entre as línguas português-espanhol-guarani utilizadas por alunos, professores, gestores, pais brasileiros e de países vizinhos pertencentes ao Mercosul (HAYGERT, 2017; LORENZETTI, 2016). Megale (2018) destaca que esse tipo de educação foi oficializado em 2004, mediante iniciativa da Argentina e do Brasil, por meio do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF), atual Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF). O PEIF é desenvolvido entre as cidades gêmeas, ou seja, cidades que ficam nas fronteiras entre dois países, mas também entre cidades que se localizam a até 150 km de distância da fronteira brasileira⁴², segundo Lorenzetti (2016).

Com a Portaria nº 798 (BRASIL, 2012b), o PEIF passou a ser de responsabilidade da Secretaria da Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação

⁴² De acordo com o Lorenzetti (2016), o programa funciona baseando-se em cinco pilares: "a) intercâmbio de docentes [...]; b) ensino através da metodologia de projetos de aprendizagem (EPA); c) planificação conjunta de projetos áulicos e acordos interinstitucionais; d) gestão compartilhada entre as equipes institucionais para envolver as comunidades; e) formações conjuntas por parte das escolas [...]" (p. 22-23).

(MEC), englobando também as Secretarias de Educação dos Estados, as Secretarias Municipais de Educação, as Universidades Federais localizadas na faixa de fronteira e as escolas (LORENZETTI, 2016). Embora contando com respaldo legal, Lorenzetti (2016) afirma em sua pesquisa que, a partir do ano de 2014, começaram a surgir problemas que tem afetado o funcionamento do programa, como por exemplo, cortes nos fundos, ausência de intercâmbio de docentes e de planejamentos conjuntos, "constantes mudanças institucionais, típicas do contexto político da região, que provocaram as discontinuidades nas ações, contrárias ao sucesso de qualquer política pública" (LORENZETTI, 2016, p. 274), levando o pesquisador a detectar incoerências entre o que é proclamado na teoria e o que ocorre na realidade.

1.4.1.4 Educação em contextos de imigração

Megale (2018) também discute a existência da educação bilíngue em contextos de imigração. Segundo a autora, apesar desse tipo de ensino ser "pouco descrito e documentado" (p.4), há relatos desse trabalho, por exemplo, em comunidades de imigrantes alemães (FRITZEN, 2011), italianos (PINHEIRO, 2008), ucranianos (SEMECHECHEM; JUNG, 2016), japoneses (MORALES, 2008), entre outras, oriundas do contato dessas diferentes línguas com o português.

De acordo com Pinheiro (2008), com o advento da globalização, a educação em contexto de imigração passou a ser mais valorizada, fato que demandou que escolas de ensino regular passassem a oferecer outras línguas estrangeiras em seu currículo (como as utilizadas nas respectivas comunidades de imigrantes), sem ser o inglês. De forma semelhante, outras línguas também ganharam espaço e começaram a ter apoio de instituições internacionais, como a Coreia, ou de instituições nacionais, como escolas e universidades, para o ensino de japonês.

Pinheiro (2008) também reflete sobre a necessidade de se "assegurar os direitos linguísticos aos grupos descendentes de imigrantes" (PINHEIRO, 2008, p. 5), que ao longo dos anos vêm sofrendo com as imprecisões das políticas linguísticas dos governos.

1.4.2 Educação bilíngue de elite

Neste segundo grupo, encontram-se as escolas internacionais, as escolas bilíngues e as escolas regulares com programas bilíngues. Essas escolas caracterizam-se por serem na grande maioria da rede privada⁴³ de ensino. Dessa forma, alguns pesquisadores (AVELAR, 2018; CAVALCANTI, 1999; FLORY; MEGALE, 2018; MELLO, 2010; MOURA, 2009; SILVA, 2012; SILVA-SPEAKS, 2017; SOUZA, 2009) classificam a educação bilíngue e o bilinguismo desenvolvido nessas escolas como 'de elite'. Ambos estão relacionados à aprendizagem de uma segunda língua por opção ou escolha em aprender uma língua de status internacional, por se compreender que esta aprendizagem favorecerá maiores oportunidades de trabalho e de educação.

As escolas internacionais⁴⁴ foram criadas, segundo Moura (2009), com o intuito de atender filhos de estrangeiros que vinham à trabalho para o Brasil com suas famílias. Contudo, esse quadro foi se alterando no decorrer dos anos e hoje essas escolas também recebem filhos de brasileiros (MÖLLER, 2017; MOURA, 2009). Elas caracterizam-se por oferecer uma educação reconhecida por entidades internacionais e por desenvolver suas atividades, calendário e matriz curricular relacionadas ao país de origem. Dada as altas mensalidades cobradas, acabam sendo escolas para um público nacional que se distingue economicamente.

Uma outra opção para as famílias que, por diferentes razões, optam por uma educação bilíngue são as escolas bilíngues e as escolas regulares com programas bilíngues, cuja oferta, de acordo com Avelar (2018), David (2007), Megale (2019), Möller (2017), Moura (2009) e Silva-Speakes (2017), tem aumentado nos últimos anos no Brasil. Segundo David (2007, p.71),

a partir da década de 90, principalmente na cidade de São Paulo, o ensino da língua inglesa como segunda língua passou a ser concomitantemente ao currículo proposto por algumas escolas de Educação Infantil, caracterizando um aumento significativo do número de escolas de educação bilíngue. Atualmente, segundo a Oebi,

⁴³ Diz-se maioria considerando-se a existências de algumas escolas públicas bilíngues no Brasil. Para uma leitura mais aprofundada sobre elas indica-se: Avelar (2018), Megale (2019) e o site Educação Bilíngue no Brasil: <https://educacaobilingue.com/escolas/escolas-publicas-bilingues/> Acesso em: 28 abr. 2020.

⁴⁴ Moura (2009) afirma que essas instituições são consideradas bilíngues por atenderem um público que vivencia línguas em contato e ocasionalmente desenvolvem o bilinguismo. Apesar disso, alguns pesquisadores acreditam que essas escolas não podem ser consideradas bilíngues por não utilizarem duas línguas como meio de instrução (MELLO, 2002 apud MOURA, 2009).

Organização das Escolas Bilíngues, ocorre a ampliação da educação bilíngue para o ensino fundamental e até o médio.

Para a autora, essa mudança está relacionada, em partes, com a legislação que passou a vigorar em meados da década de 90. A LDB/96 determinava que nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio fosse ofertada uma língua estrangeira moderna. Esse quadro mudou quando a Lei nº 13.415/17 determinou que a língua ofertada fosse a língua inglesa. Mas mesmo antes dessa alteração, a autora já apontava que o ensino do inglês estava relacionado a influência econômica dos EUA, principalmente no pós II Guerra Mundial e nos avanços tecnológicos. David (2007) também discute que os PCNs (BRASIL, 1997) para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira (BRASIL, 1998), além de evidenciarem "a função social do conhecimento de língua estrangeira na sociedade brasileira" (p.70), mostraram-se como "único documento oficial, mais recente e que de alguma forma contribui para a compreensão das finalidades postas pela instituição governamental do ensino de língua estrangeira (LE) no Brasil" (p.70).

Para Megale (2019), as escolas bilíngues brasileiras trabalham com um ensino bilíngue denominado de elite por estar voltado principalmente para os "alunos das classes dominantes" (p. 15), que possuem mais recursos financeiros e cujos objetivos envolvem "o aprendizado de um novo idioma, o conhecimento de outras culturas e, em muitos casos, a habilitação para completar os estudos no exterior" (Idem, Ibidem). Complementando essa discussão, Souza (2019) acrescenta que o objetivo dessas escolas "é [também] formar bilíngues em línguas de prestígio" (p.47).

Ainda de acordo com Megale (2019), a abertura de novas escolas bilíngues, de escolas regulares que se transformaram em escolas bilíngues, e ainda de escolas regulares que passaram a adotar propostas bilíngues, cresceu, sobretudo, recentemente, fato que se aplica também na cidade onde a pesquisa para essa dissertação foi realizada.

Observa-se ainda que estas escolas não apenas variam a forma de se autodenominarem, como distinguem-se também em relação aos seus propósitos, métodos e pelas comunidades escolares atendidas (MOURA, 2009). Para Mello (2010), em verdade, nem mesmo

pais de alunos e corpo docente têm clareza sobre o que vem a ser educação bilíngue de fato, sobre seus objetivos e orientações, modelos

e tipos de programas adequados às diferentes populações de alunos e, principalmente, sobre sua eficácia (p.119).

Segundo alguns pesquisadores, esse quadro ocorre por não haver uma regulamentação específica para essas escolas (AVELAR, 2018; MEGALE, 2018, 2019; MÖLLER, 2017; MOURA, 2009). Elas "integram-se legalmente às escolas regulares monolíngues" (MOURA, 2009, p. 57), atuando sob as determinações do MEC, da LDB/96 e dos Conselhos Estaduais de Educação – CEE (MÖLLER, 2017). Contudo, os estados do Rio de Janeiro e de Santa Catarina realizaram um primeiro passo em direção a mudança desse quadro, quando, nos anos de 2013 e 2016 respectivamente, publicaram a Deliberação CEE/RJ nº 341 (SINDICATO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2013) e a Resolução CEE/SC nº 087 (SANTA CATARINA, 2016), que estabelecem normas para a oferta da Escola/Educação Bilíngue e Internacional na Educação Básica nas escolas pertencentes ao Sistema de Ensino dos respectivos Estados. Além desses dois estados, a cidade de São Paulo também já se mobiliza por meio dos Pareceres do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 135 (SÃO PAULO, 2008) e CME/SP nº 288 (SÃO PAULO, 2012).

Mesmo sem uma regulamentação vigente para o restante do país, existem algumas organizações comprometidas em difundir e buscar parâmetros para classificar a educação bilíngue. No estado de São Paulo, a Organização das Escolas Bilíngues (OEbi)⁴⁵ é uma dessas entidades e, atualmente, conta com 14 escolas associadas. Entre alguns dos requisitos para que a escola seja uma associada, destaca-se: ser bilíngue; ser regulamentada nos órgãos oficiais; ter uma carga horária diária do outro idioma de no mínimo 75% na Educação Infantil, de 1/3 nos anos iniciais do ensino fundamental e de 1/4 nos anos finais do ensino fundamental e médio. Outra organização existente é a Associação Brasileira de Ensino Bilíngue (Abebi)⁴⁶, que visa, entre outros objetivos, aumentar o número de escolas bilíngues no Brasil, inclusive ajudando escolas regulares a realizarem o processo de transição para se tornarem bilíngues.

Assim como a OEbi e a Abebi, pesquisas/pesquisadores e profissionais do campo da educação bilíngue mostram-se interessados em contribuir e estabelecer diretrizes para este ensino no Brasil. Avelar (2018) propõe alguns requisitos mínimos para que uma escola possa ser classificada como uma instituição de educação bilíngue,

⁴⁵ Disponível em: <<http://www.oebi.com.br/>>. Acesso em: 14 out. 2019.

⁴⁶ Disponível em: <<http://abebi.com.br/>>. Acesso em: 17 out. 2019.

como por exemplo, o tempo de exposição mínimo à língua-alvo. Möller (2017) acredita que os docentes precisam ter uma formação profissional adequada para atender esse contexto, assim como é necessário "o estabelecimento de indicadores comuns para a avaliação" (p.126) dessas escolas.

Frente a esta diversidade de compreensões sobre o tema, Megale (2019) evidencia a existência de três tipos de propostas diferentes para o desenvolvimento da educação bilíngue e que têm sido utilizadas pela maioria das escolas que se autodenominam bilíngues no Brasil:

- a) 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.
- b) 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 (...).
- c) 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 [*Content and Language Integrated Learning*]. Essas propostas podem tanto ser elaboradas pela própria escola como terceirizadas (MEGALE, 2019, p.24-25).

Nestas propostas, segundo Souza (2019), podem ainda ser destacadas duas metodologias⁴⁷: *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) e *Content-Based Instruction* (CBI). Segundo a autora, CLIL e CBI "promovem a aprendizagem de língua e de conteúdo utilizando a língua adicional como meio de instrução" (SOUZA, 2019, p. 47). No caso da metodologia CLIL, a aprendizagem de uma segunda língua ocorrerá concomitantemente à aprendizagem dos conteúdos dos componentes curriculares, ou seja, os conteúdos serão ensinados por meio da segunda língua. Contudo, como afirma Guidi (2017, p.52),

CLIL é um termo guarda-chuva e, portanto, muitas variantes podem ser distinguidas. Ele varia significativamente de acordo com o sistema

⁴⁷ A autora compreende "metodologias como práticas e procedimentos aplicados na sala de aula que vão além do estudo de como ensinar habilidades linguísticas" (SOUZA, 2019, p.46).

educacional do país ou do contexto sociolinguístico no qual a abordagem está sendo utilizada.

Na metodologia CBI, "o ensino é organizado com base no conteúdo que deve ser aprendido e não em uma estruturação da língua ou em um sequenciamento gramatical" (SOUZA, 2019, p. 51), ou seja, o ensino da língua nessa metodologia visa uma aprendizagem com propósitos específicos e que possuam significados para os alunos.

Um outro tipo de educação bilíngue atualmente encontrado no Brasil está relacionado ao ensino das escolas bilíngues de franquias internacionais. Essas seguem um modelo típico de franquia de negócios. Ao comprarem a franquia, os proprietários adquirem o nome da marca e se tornam responsáveis pelo funcionamento da escola. A matriz fornece os recursos, materiais e um suporte contínuo que, entre outros, inclui treinamento aos professores realizado por educadores experientes, visando a implementação da pedagogia e do currículo da marca.

Em sua pesquisa de cunho qualitativo e quantitativo, realizada por meio de um questionário *on-line* e entrevistas, Marvin (2017) discute os pontos fortes e fracos de dois tipos diferentes de educação bilíngue desenvolvidos em um país do hemisfério norte, e implantados/utilizados fora dele: as escolas de franquia internacional e as escolas afiliadas das províncias⁴⁸.

De acordo com Marvin (2017), um modelo de franquia internacional foi muito bem acolhido em contexto brasileiro, destacando-se pelo "seu processo rigoroso de treinamento e qualidade"⁴⁹(p.3). Este modelo foi o pesquisado por ele e também um dos encontrados nas escolas pesquisadas para essa dissertação. Ainda segundo Marvin, essa rede inaugurou sua primeira escola em solo brasileiro no ano de 2006, desenvolvendo o bilinguismo inglês-português.

Segundo Aurini e Davies (2004 apud MARVIN, 2017, p. 125-126), as escolas que adotam "um modelo de franquia, garantem um nicho no mercado educacional"⁵⁰. Nesse sentido, os pesquisadores discutem que nelas há

⁴⁸ Segundo Marvin (2017), as escolas afiliadas das províncias, como o próprio nome diz, são escolas que se tornaram afiliadas a uma província específica de um país do hemisfério norte, cujo proprietário, na maioria das vezes, é um empresário local. Nesse modelo de escola, os professores e administradores contratados precisam ser certificados pela província afiliada, e a metodologia e o currículo são uma combinação entre o local e a do país de origem.

⁴⁹ No original: rigorous training and quality assurance processes (MARVIN, 2017).

⁵⁰ No original: private schools that use a franchise model secure a niche in the educational market (MARVIN, 2017, p.125-126).

um clima de competição educacional, (...) [além de serem criados] contextos em que os pais são clientes. Nesses contextos, esses **clientes** estão cada vez mais preocupados em aumentar as oportunidades educacionais de seus filhos. Esse ambiente alimenta um mercado para a educação privada⁵¹ (AURINI; DAVIES, 2004 apud MARVIN, 2017, p.28. Grifos dos autores).

Em consonância com os pesquisadores, Zoppi-Fontana e Diniz (2008) denominam esse processo de

capitalização linguística [processo que] se caracteriza por investir uma língua de **valor de troca**, tornando-a, ao mesmo tempo, bem de consumo atual e investimento em mercado de futuros, isto é, cotando seu valor simbólico em termos econômicos (ZOPPI-FONTANA; DINIZ, 2008, p.114. Grifos dos autores).

Dessa forma, além de ser atualmente considerada uma língua franca, de status, universal e veicular, o inglês tornou-se, em território brasileiro, uma mercadoria. Esse "processo de mercantilização das línguas", ainda segundo Zoppi-Fontana e Diniz (2008, p.148), transforma as línguas em produtos do mercado, que são vendidas, principalmente para a elite, com a promessa de se obter sucesso no mundo globalizado, condição essencial para se ter melhores oportunidades no mercado de trabalho. Observa-se assim que a aprendizagem de uma outra língua fica relegado a segundo plano (DINIZ, 2008)⁵², ou seja, este conhecimento vincula-se muito mais as questões mercadológicas do que às questões educacionais propriamente ditas.

Complementando esta discussão, Payer (2005, p.9) compreende que a mídia desempenha papel fundamental na disseminação desse processo. Para ela, a mídia funciona como o 'texto fundamental do mercado' para a constituição dos sujeitos na sociedade contemporânea, assim como o 'texto bíblico' funcionou na Idade Média e o 'texto jurídico' na modernidade.

Nesse sentido, a mídia também é responsável em reproduzir o que Celada (2002 apud DINIZ, 2008, p. 89-90) compreende como a construção de um imaginário social, ou seja, quando

⁵¹ No original: a climate of educational competition creates contexts wherein parents are clients. In these contexts, these "clients" are becoming increasingly concerned with boosting their children's educational opportunities. This environment fuels a market for private education (AURINI; DAVIES, 2004 apud MARVIN, 2017, p.28).

⁵² Em sua pesquisa de mestrado, articulando a História das Idéias Linguísticas e a Análise de Discurso de perspectiva materialista, Diniz (2008) discute a construção discursiva do português do Brasil como língua estrangeira, por meio da investigação dos livros didáticos voltados ao seu ensino e do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

certa língua se associa à ilusão de que aquele que conseguir conhecê-la e dominá-la terá acesso garantido ao sucesso profissional, enquanto outra terá de transformá-lo em pessoa culta e refinada. Já, em certos casos, uma ou outra língua poderá vincular-se à idéia de que ela possibilitará o acesso a um saber científico e rigoroso, ou, então ao atributo de ser doce e ter uma musicalidade repousante.

Para Bein (2005), esse imaginário social configura-se como um 'fetiche linguístico', concebido por ele a partir do conceito de fetiche da mercadoria desenvolvido por Karl Marx (1818-1883). O termo 'fetiche', derivado da palavra portuguesa 'fetisso'⁵³(feitiço) significa, entre outros, "objeto a que se atribui poder sobrenatural ou mágico e se presta culto", segundo o dicionário Houaiss de língua portuguesa (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 889). Para o termo fetichismo, encontrou-se "admiração exagerada irrestrita, incondicional por uma pessoa ou coisa" (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 889).

Segundo Marx (1985), esse é o significado dado ao acontecimento da atribuição de valor simbólico aos produtos na modernidade. Em sua obra *O Capital*, o autor discutiu que as mercadorias deixaram de ser meros produtos finais do trabalho e passaram a ter mais valor que a própria mão de obra empregada para produzi-lo, tornando-se mais atrativas, desejosas de serem consumidas, verdadeiros objetos de adoração, deixando de ter a sua utilidade atual para assumirem um valor simbólico, sagrado.

Nesse sentido, Bein (2005) compreende que o fetiche linguístico vivido na atualidade se relaciona a

certas qualidades essenciais [atribuídas às línguas] que são, na realidade, um reflexo das funções que desempenham em certas relações sociais de produção. Como em qualquer outro, ao fetiche linguístico são atribuídas qualidades mágicas: nele se deposita a capacidade de se conseguir emprego, ou de reunir uma comunidade, ou de contribuir para perdurar uma religião. [...] Em outras palavras: acredita-se que a utilidade de uma língua é um fato objetivo porque em determinado momento histórico é, por exemplo, uma condição necessária mas não suficiente para conseguir emprego, sem que se perceba que se trata de uma situação histórica determinada igualmente

⁵³ Disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/fetiche>>. Acesso em: 17 out. 2019.

por variáveis socioeconômicas, políticas e culturais⁵⁴ (BEIN, 2005, p. 5- 6).

A existência desse fetiche linguístico, que surgiu por meio do processo da mercantilização das línguas, transformou-as, portanto, em produtos, que, juntamente com a influência da mídia, disseminou a importância de se aprender uma língua estrangeira, por meio de promessas de um futuro melhor, de um bom emprego, de uma carreira de sucesso. Isso contribuiu, visivelmente, para o aumento das escolas bilíngues ou de escolas com propostas bilíngues na rede privada de ensino, caracterizadas como escolas que desenvolvem uma educação bilíngue de elite.

Após essas considerações acerca da educação bilíngue, principalmente em contexto brasileiro, de grupos minoritários e de elite, assim como as modestas considerações sobre concepções de língua e bilinguismo, o capítulo seguinte trará discussões a respeito do Projeto Político-Pedagógico, documento esse que será o objeto por meio do qual serão discutidos e respondidos os objetivos desta pesquisa.

⁵⁴ No original: a las lenguas se les atribuyen ciertas cualidades esenciales que son, en realidad, un reflejo de las funciones que desempeñan en ciertas relaciones sociales de producción. Como a cualquier otro, al fetiche lingüístico se le atribuyen cualidades mágicas: se deposita en él la virtud de conseguir empleo, o la de reunificar una comunidad, o la de hacer perdurar una religión. [...] E notros términos: se cree que la utilidad de una lengua es un hecho objetivo porque en cierto momento histórico es, por ejemplo, condición necesaria pero no suficiente para conseguir trabajo, sin que se perciba que se trata de una situación histórica determinada igualmente por variables socioeconómicas, políticas y culturales (BEIN, 2005, p. 5-6).

CAPÍTULO II

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Para a construção de um planejamento escolar é necessário que haja uma antecipação, uma “memória de futuro” (BAKHTIN, 1997) do que se deseja construir. Ou seja, as experiências e resultados do passado tornam-se a base para a determinação das atitudes do presente, com vistas à concretização dos objetivos pretendidos no futuro. Um futuro que terá acabamento provisório, haja vista que, assim como na vida, ou como em um romance, não há um acabamento definitivo, à medida que o planejamento escolar precisa ser visto e pensado como um construto que estará em constante transformação.

Partindo dessa reflexão, propõe-se, neste capítulo, abordar questões referentes ao planejamento escolar materializado no Projeto Político-Pedagógico⁵⁵, doravante PPP. Este projeto⁵⁶, cujo objetivo se refere ao delineamento do que se intenciona fazer a partir de uma determinada concepção de educação assumida pela instituição, precisa ser construído principalmente com a participação coletiva da comunidade escolar, fato esse que fornecerá a ela a sua própria identidade.

Para o desenvolvimento do capítulo, será apresentado, inicialmente, como esse documento é concebido, assim como sua legalidade. Para isso, foram trazidas as concepções de alguns autores sobre a importância do documento e, ao se pensar em uma educação democrática, sobre como ele deveria ser (continuamente) construído. Em seguida, serão apresentados e discutidos os elementos, considerados por diferentes autores, essenciais para a composição de um PPP.

2.1 Projeto Político-pedagógico: uma concepção de educação

⁵⁵ Segundo Lima (2011), existem ainda outras terminologias para o PPP, "variando de acordo com o entendimento das instituições e dos pesquisadores, [entre elas], Projeto Pedagógico, Projeto Educativo, Proposta Educacional, Proposta Curricular" (LIMA, 2011, p. 31), e ainda projeto pedagógico-curricular.

⁵⁶ Palavra derivada do latim *projectu*, cujo significado está relacionado ao ato de lançar para adiante (VEIGA, 2010).

Apesar da existência de leis⁵⁷ que regulamentam o sistema educacional brasileiro, tanto do setor público quanto privado, em todos os seus níveis (da Educação Básica à Educação Superior) no território nacional, foi somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que se determinou, pela primeira vez, que todos os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de construir e desenvolver sua proposta pedagógica⁵⁸ (DAVID, 2007; MOLLO, 2004; SILVA, V. G., 2012). Esta proposta, da forma como compreendida pela LDB/96, não diz respeito apenas a uma forma de trabalho relacionada a um determinado currículo, mas sim a algo mais abrangente, envolvendo todos os aspectos relacionados a escola, como por exemplo, sua estrutura organizacional, gestão, currículo, entre outros.

Outros dois documentos oficiais que também tratam do PPP tendo como base o instituído pela LDB/1996 são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs), de 2013. O primeiro, proposto e publicado pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC)/Secretaria de Educação Fundamental, tem como objetivo apresentar princípios norteadores para uma proposta curricular flexível com vistas à transformação da realidade educacional brasileira. Neste, o PPP é denominado de projeto educativo e entendido como sendo a

expressão da identidade de cada escola em um processo dinâmico de discussão, reflexão e elaboração contínua. Esse processo deve contar com a participação de toda equipe pedagógica, buscando um comprometimento de todos com o trabalho realizado, com os propósitos discutidos e com a adequação de tal projeto às características sociais e culturais da realidade em que a escola está inserida. É no âmbito do projeto educativo que professores e equipe pedagógica discutem e organizam os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para cada ciclo (BRASIL, 1997, p.29).

As DCNs, por sua vez, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e publicadas em parceria com o Ministério da Educação (MEC), da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), constituem-se em diretrizes com vistas ao estabelecimento do planejamento

⁵⁷Essa legislação se refere a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

⁵⁸LDB/96, Artigo 12, inciso I.

curricular e da definição dos princípios e das bases para toda a Educação Básica. Entendido como um dos elementos constitutivos da organização das DCNs⁵⁹,

[o] projeto político-pedagógico, nomeado na LDB como proposta ou projeto pedagógico (...) [é] um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social. (...) O exercício da autonomia administrativa e pedagógica da escola pode ser traduzido como a capacidade de governar a si mesmo, por meio de normas próprias (BRASIL, 2013, p.47).

Compreende-se ainda no documento, em consonância com os princípios definidos acima, que o PPP se constitui como resultado do processo de negociação empreendido por todos os atores sociais que, em parceria, respondem pela escola, como por exemplo, gestores, professores, funcionários, estudantes, familiares e comunidade local. É um documento, portanto, que transcende aos mandatos dos gestores, na medida em que nele se encontram decisões de todos os envolvidos com a escola. Na formulação do currículo expresso no documento, devem ser respeitadas a identidade da instituição e dos sujeitos que a constituem, aspectos intrinsecamente relacionados ao contexto em que ela se encontra e as necessidades locais.

Observa-se, desse modo, que as DCNs dialogam de maneira direta com os PCNs ao compreenderem a importância dos PPPs para a materialização da identidade institucional, da realidade e necessidades dos alunos no contexto onde se encontram, assim como a organização das propostas educacionais de forma democrática e coletiva. Bonamino e Martinez (2002) evidenciam ainda que os dois documentos se aproximam também no "compromisso com a formação básica comum, a construção da cidadania e o respeito à diversidade cultural" (p. 383). Como aspectos contemplados apenas nas DCNs, destaca-se a necessidade de articulação das propostas das instituições com as previstas em outros planos de educação, com os estaduais e municipais.

A importância do PPP para uma escola pode ainda ser evidenciada nas discussões presentes nas obras de Libâneo (2004), Fagundes (2009) e Veiga (2010). Para Libâneo (2004), o PPP é, ao mesmo tempo, "instrumento e processo de organização da escola" (LIBÂNEO, 2004, p. 152); constitui-se por meio da construção dos objetivos, diretrizes e ações que serão desenvolvidos na escola e que contém, além

⁵⁹Evidencia-se aqui que as DCNs de 2013 são compostas por diversas diretrizes, como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, substituindo, dessa forma, a uma versão anterior construída em 2010, que tratava das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos.

das "exigências sociais e legais do sistema de ensino [...] os propósitos e expectativas da comunidade escolar" (p. 151). Na mesma direção, mas complementar as colocações de Libâneo, Fagundes (2009), ao assumir uma perspectiva dialética de conhecimento, compreende que o PPP é um "elemento que totaliza, em espaço micro, as relações sociais, econômicas, políticas e ideológicas desenvolvidas na sociedade" (p. 02).

Ponto de vista análogo assume Veiga (2010), ao compreender que esse projeto possui a especificidade de ser, ao mesmo tempo, político e pedagógico, porque deve ser "construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola" (p.14). Essa construção partilhada deve propiciar a todos, além de uma vivência democrática de exercício da cidadania, uma constante reflexão e uma permanente busca por soluções, destituindo, assim, as relações competitivas, autoritárias ou hierarquizadas. Nesse sentido, para a autora, um PPP precisa estar alicerçado em alguns princípios norteadores, tais como igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério.

Os princípios de igualdade e de qualidade estão intrinsecamente relacionados. O primeiro diz respeito às condições de acesso e permanência de todos os indivíduos na escola, que só pode ser assegurada por meio de ações que visem a qualidade de ensino a todos os estudantes, e não o cumprimento de uma meta meramente quantitativa. A gestão democrática, princípio constitucional que contempla as dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras, deve ser refletido nas práticas escolares, por meio da socialização do poder na escola. Articulado a esse princípio, tem-se o da liberdade, que deve ser construída coletivamente na relação entre os membros da comunidade interna da escola.

Considerado como o princípio central na discussão de um PPP, Veiga (2010) destaca a valorização do magistério como aquele que refletirá diretamente na qualidade do ensino ministrado e na formação dos futuros cidadãos. Esse princípio deve se materializar no oferecimento de boas condições de trabalho e remuneração dos professores e ao seu direito à formação continuada.

Somados a esses princípios, Veiga (2010) discute ainda que um PPP deve ser norteado por pressupostos filosófico-sociológicos, epistemológicos e didático-pedagógicos. Os filosófico-sociológicos referem-se às questões que envolvem a formação dos indivíduos em um determinado contexto e deve levar em consideração a concepção de educação defendida pela escola. A partir dela pode ser possível tecer reflexões relativas ao tipo de escola que se deseja construir, quais cidadãos ela espera

formar e para qual tipo de sociedade. Os pressupostos epistemológicos dizem respeito à construção do conhecimento produzido coletivamente e de forma democrática, e refletem a concepção de conhecimento, currículo, ensino, aprendizagem e avaliação que uma instituição deve seguir. Os pressupostos didático-metodológicos, por sua vez, evidenciam as estratégias necessárias para que os alunos "valorizem as relações solidárias e democráticas"(VEIGA, 2010, p.48), por meio de, por exemplo, pesquisas de campo, oficinas pedagógicas, trabalhos em grupo, etc.

Os princípios e pressupostos definidos por Veiga (2010) retratam assim a "expressão da cultura da escola" (LIBÂNEO, 2004), na medida em que neles se assentam as "crenças, valores e significados, modos de pensar e agir das pessoas que o elaboram" (p.151). Nesse sentido, para a autora, o processo de construção de um PPP

aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre os seus autores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. É portanto fruto de reflexão e investigação (p.35).

Destaca-se ainda, no processo de construção do PPP e de organização da vida escolar, a autonomia da escola, conforme prevista na Constituição Federal (1988). Vista como uma oportunidade de fazer com que toda a comunidade escolar tome "sua escola nas mãos" (LIBÂNEO, 2004, p.160-161), a autonomia, além de estar relacionada à constituição da identidade, será a responsável por imprimir a singularidade da escola. Depreende-se assim que ser autônoma implica em não

depender dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela [a escola] não passa de executora. Ela concebe seu projeto político - pedagógico e tem autonomia para executá-lo e avaliá-lo ao assumir uma nova atitude de liderança, no sentido de refletir sobre suas finalidades sociopolíticas e culturais (VEIGA, 2010, p. 24).

Para Veiga (2010), a autonomia é fator fundamental em uma instituição e pode ser dividida em quatro dimensões básicas e inter-relacionadas: a administrativa, a jurídica, a financeira e a pedagógica. A autonomia administrativa permite que as instituições tenham liberdade para desenvolver seu próprio estilo de gestão e construir uma proposta pedagógica adequada ao contexto histórico e social da escola. Associado

a ela, a dimensão jurídica assegura que a escola conceba suas normas e regras, assim como a financeira, a elaboração e execução de seu orçamento. No que diz respeito à autonomia pedagógica, ela está associada às atitudes pedagógicas propriamente ditas, principalmente aquelas relacionadas ao PPP. Constitui-se, segundo Veiga (2010), no cerne do projeto da escola.

Pode-se refletir, portanto, que a autonomia pressuposta em todos os setores e nos processos de (re)organização de uma escola será concebida também durante o processo de construção do PPP, por meio das relações sociais e dialógicas e nas reflexões coletivas entre as pessoas que o constroem, responsáveis por lhe fornecer completude. Para Fagundes (2016), o PPP precisa ser entendido

como totalidade concreta e [...] não como algo que tem existência em si, mas somente a partir da produção social de seus sujeitos, ou seja, do diálogo entre professores, alunos, funcionários, pais, direção e comunidade (FAGUNDES, 2016, p. 06).

Depreende-se, em consonância com Fagundes (2016), a importância de participação tanto da comunidade interna quanto da comunidade externa⁶⁰ na elaboração do PPP, pois todos juntos serão, em verdade, a comunidade da escola. Melhor dizendo, uma verdadeira construção democrática do PPP precisa contar com o apoio daqueles que constituem e vivem a escola cotidianamente, da família e da comunidade como parceiros na formação dos alunos, pois ao se criar uma rede de relações, cria-se também responsabilidades entre as partes envolvidas. Juntos, famílias, escola e comunidade serão capazes de construir valores e sanar as dificuldades enfrentadas, principalmente as relacionadas à aprendizagem, assim como construir uma escola de qualidade para todos.

Esse trabalho coletivo na construção de um PPP é, segundo Lima (2011), a principal característica de um posicionamento 'freiriano'. Tendo seu olhar direcionado, especialmente, para a rede pública e para a educação popular, Paulo Freire (1921-1997) acreditava que uma educação democrática precisava ser conduzida por meio de práticas coletivas, dialógicas, criativas, contextualizadas no tempo e espaço, e pautadas na realidade dos envolvidos (LIMA, 2011), conduzindo assim a uma verdadeira gestão democrática.

⁶⁰ A LDB/96 assegura à comunidade externa a "participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes" (BRASIL, 1996, art.14, inciso II).

Nessa perspectiva, o PPP é compreendido como um projeto "ativo, dialógico e participativo" (LIMA, 2011, p. 30), que visa a descentralização do poder, favorecendo uma educação libertadora, onde todos podem falar, ouvir, refletir e fazer. Para a autora,

a elaboração do PPP, inspirado no pensamento de Paulo Freire, é um dos facilitadores de mudanças, no cotidiano escolar. Ele sugere a discussão coletiva para definir as propostas da escola, e, ao mesmo tempo, para traçar os caminhos para alcançá-las. Podendo, aproximar-se, de todos os envolvidos, no intuito de descobrir como os saberes de cada um podem contribuir para a construção coletiva do projeto (LIMA, 2011, p. 39).

Lima (2011) compreende ainda que a construção/execução do PPP "não é tarefa fácil [pois] exige esforço, dedicação, paciência" (p. 27), além de tempo na concretização do ato. Desse modo, cabe a escola

criar condições materiais, pedagógicas e estruturais para essa construção, viabilizando, juntamente aos órgãos responsáveis e aos envolvidos no processo, os possíveis meios e modos de participação, de modo a facilitar a composição e harmonia das vozes que discutirão e decidirão as atividades (LIMA, 2011, p.27).

Considera-se, portanto, em consonância com Lima (2011), que a construção/execução do PPP por meio de um planejamento participativo será orientadora das práticas escolares, visando assim "melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem" (p.16). E apesar de se reconhecer que, por diferentes motivos, nem sempre a participação coletiva acontece nas instituições (GESSER, 2002; MALHEIRO, 2005; DAVID, 2007; CARVALHO, 2015; ANDRADE, 2019), acredita-se na necessidade de um diálogo entre toda a comunidade escolar para que vida e saberes possam construir uma escola mais justa, mais próxima de todos.

A composição do documento, ou seja, como deve ser o seu formato, em quantas partes ele será estruturado e quais informações deve conter, pode se diferenciar de instituição para instituição, dada a autonomia que lhe foi conferida⁶¹. No entanto,

⁶¹ Segundo a Deliberação CEE n.138/16, que fixa normas para autorização de funcionamento e supervisão de estabelecimentos e cursos de educação básica e de educação profissional de nível técnico, um dos pré-requisitos para a aprovação da instituição é a entrega da Proposta Pedagógica. De acordo com o artigo 4º desta Deliberação, a Proposta Pedagógica precisa conter "no mínimo": I - identificação da Instituição; II - contextualização e caracterização da escola; III - objetivos e metas da Instituição; IV - concepção de Educação e de Práticas Escolares; V - currículo; VI - proposta de formação continuada, atualização e aperfeiçoamento da equipe escolar; VII - propostas de trabalho com a comunidade escolar; VIII - formas de acompanhamento, avaliação e adequação da Proposta Pedagógica.

autores como Libâneo (2004), Padilha (2001), Vasconcelos (2007) e Veiga (2010) indicam que, visando atender as diversas áreas de uma escola, desde a estrutura física até a ação pedagógica propriamente dita, o ideal é que sua construção contemple alguns pontos principais e siga um determinado formato. A próxima seção será dedicada ao tratamento deste tema.

2.2 Elementos essenciais em um PPP

Ao iniciar o documento, é importante que a história da instituição escolar seja apresentada: como e quando ela surgiu, o público-alvo que fará parte da instituição, as características da vizinhança/sociedade que a circunda e qual o papel da escola nesse contexto. Possivelmente este seja um dos tópicos mais importantes desta contextualização, pois conhecer o espaço onde se encontra a instituição é fato imprescindível para que sejam compreendidos os aspectos econômicos e socioculturais dos indivíduos que compõem a comunidade interna da e externa à escola.

Posteriormente, é necessário que a escola estabeleça finalidades e objetivos para que se efetive o que se almeja. Segundo Veiga (2010), finalidades e objetivos precisam levar em consideração, além da legislação em vigor, a formação dos indivíduos nos aspectos cultural, político e social, de formação profissional e humanístico. Ou seja, a escola deveria incentivar o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para compreenderem a sociedade onde vivem, atuarem nas questões que envolvem seus direitos e deveres e perceberem a função da formação profissional.

Em seguida, a estrutura organizacional, composta pelas estruturas administrativas e pedagógicas (VEIGA, 2010), também precisa ser discutida no PPP, tornando clara a maneira como a escola funciona, como ela se organiza e o que compete a cada indivíduo realizar. Por meio da estrutura administrativa são organizados os recursos físicos, financeiros e humanos em uma escola, ou seja, todas as questões relacionadas ao funcionamento da instituição que não estejam diretamente relacionadas às práticas pedagógicas. Como exemplo, pode-se pensar na compra de equipamentos, na limpeza do estabelecimento, na contratação de funcionários, entre outros. A estrutura pedagógica, por sua vez, diz respeito às questões que perpassam o ensino e a aprendizagem, as práticas e estratégias a serem desenvolvidas, os objetivos e o currículo. Em suma, as questões pedagógicas em si.

Na estrutura pedagógica, composta pela equipe pedagógica e pelo corpo docente, são discutidas as concepções de educação da escola e decididos os objetivos, as estratégias e as práticas pedagógicas que serão adotadas, compatíveis com as finalidades da instituição. Sobre esse aspecto, Veiga (2010) afirma que a construção de um PPP não pode se resumir "à elaboração de um documento escrito por um grupo de pessoas para que se cumpra uma formalidade" (VEIGA, 2010, p.40), como algo que foi escrito em uma determinada ocasião, produto de reuniões, e nunca mais foi alterado ou mesmo consultado. O processo de construção do PPP deve ser vivenciado "em todos os momentos" (VEIGA, 2010, p. 14) por toda a escola. Deve-se ainda ter em mente que a construção do PPP é permanente, na medida em que o contexto social, político e econômico está em constante movimento (FAGUNDES, 2016).

Esse processo precisa estar em comum acordo com um referencial teórico que fundamenta a construção do documento e seja compatível com a realidade de cada instituição, aspecto vital na elaboração de um PPP. O referencial teórico deve ser assumido coletivamente e estar alinhado com a concepção de ensino, de aprendizagem, de currículo, de organização escolar e de como se entende a relação da instituição com seus alunos. Nesse segmento, Veiga (2010) compreende que toda a prática pedagógica precisa estar alicerçada em "pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável [...] uma teoria que subsidie o projeto político-pedagógico" (p. 16), e há de se considerar portanto que esse referencial teórico precisa ser construído de forma coerente para que o trabalho da instituição não seja comprometido.

Outro elemento de grande importância e que deve constar no PPP é o currículo⁶². Classificado como item nuclear do PPP (LIBÂNEO, 2004; VEIGA, 2010), o termo currículo deriva da palavra *currere*, do latim, que está relacionada "a uma pista de corrida, a um caminho ou percurso a seguir" (TAVANO; ALMEIDA, 2018, p. 30). Este termo passou a ser utilizado no contexto educacional no fim do século XVI e início do século XVII.

Para Tavano e Almeida (2018), o currículo é um conceito constituído historicamente, cujos sentidos são percebidos quando estão vinculados a um contexto mais amplo. Nesse sentido, distintas concepções surgirão a depender do contexto social, dos propósitos educacionais e da concepção de cultura existente nos diferentes lugares

⁶² Existe uma vasta e importante literatura que discute o currículo e as questões pertinentes a ele. Como esse não é o objetivo do presente trabalho, indica-se para pesquisas mais aprofundadas: Libâneo, 2004; Lopes e Macedo, 2011; Pacheco, 2009; Pimenta, 2002; Sacristán, 2013; e Tavano e Almeida, 2018; Veiga, 2010.

onde serão construídos (LOPES; MACEDO, 2011; TAVANO; ALMEIDA, 2018). Compreendido pelas pesquisadoras como um "artefato social, cultural, histórico" (TAVANO; ALMEIDA, 2018, p. 32), o currículo não pode ser concebido como um produto finalizado, mas sim como um processo, "pois mantêm fluxos de mudança em cada fase da análise e busca de sentidos nas diversas etapas de sua prática" (TAVANO; ALMEIDA, 2018, p. 32).

Acrescenta-se ainda o fato de o currículo não ser um instrumento neutro, pois ele será constituído pelos posicionamentos daqueles que o constroem (SACRISTÁN, 2013; VEIGA, 2010). Contudo, se esses não forem constituídos pelos sujeitos que pertencem ao contexto social, histórico e cultural de onde a escola está inserida, poderá haver um comprometimento na instituição, por exemplo, na perda de sua autonomia e identidade, ou até mesmo na construção de um PPP com incoerências.

O currículo não se refere também a uma simples seleção de conteúdos estabelecidos ou à escolha do conjunto de disciplinas/conhecimentos que um aluno deve obter em sua matriz curricular com etapas a serem cumpridas (LOPES; MACEDO, 2011), características essas da visão tradicional do currículo do início do século XX. Diferentemente desse posicionamento, as teorias crítica e pós-crítica do currículo, que surgem a partir da década de 1960, se preocuparam em questionar

o quê o motiva, como ele é produzido, e quais as intenções que levaram àquela expressão curricular, ressaltando-se tanto o caráter histórico quanto o caráter social do conhecimento escolar (TAVANO; ALMEIDA, 2018, p. 31).

Compreende-se ainda, em consonância com Tavano e Almeida (2018), que como produto das construções sócio-políticas dos grupos hegemônicos, as escolhas realizadas para a constituição do currículo não podem ser entendidas como "seleções ingênuas [e] tampouco [como] manifestações despretensiosas" (p. 41), na medida em que nele se materializam relações de poder que incidirão no cotidiano da escola.

Nessas escolhas marcadas pelas relações de poder e controle, destaca-se a existência de três categorias constitutiva do currículo⁶³ que se inter-relacionam (LIBÂNEO, 2004; TAVANO; ALMEIDA, 2018): o currículo prescrito, praticado e oculto. O currículo prescrito caracteriza-se por ser aquele estabelecido legalmente, que

⁶³ Segundo as pesquisadoras, outras terminologias podem ser utilizadas para o que elas denominam por currículo prescrito, praticado e oculto. Libâneo (2004), por exemplo, utiliza a terminologia de currículo formal, real e oculto (TAVANO; ALMEIDA, 2018).

em verdade é a seleção estabelecida pelo grupo dominante de um determinado "recorte temporal" (TAVANO; ALMEIDA, 2018, p. 34), haja vista sua natureza sócio-histórica.

Contudo, como apresentam Tavano e Almeida (2018), sendo o currículo um processo e não um produto acabado "que vai sendo transformado e transformando, resistindo e sendo moldado, conforme cada momento, cada protagonista, cada espaço-tempo, e pelas relações estabelecidas entre todos estes elementos" (p. 37), ele revela, nesse processo, o currículo praticado. Ou seja, manifesta-se aquele que realmente se materializa na realização da aula, "o que de fato acontece no percurso formativo mediado pelo cotidiano institucional" (Idem, Ibidem).

Os autores afirmam ainda que nessa diferenciação entre o prescrito e o praticado, reconhece-se mudanças inerentes e intrínsecas ao processo que constitui o currículo, assim como da

existência de diferentes grupos, lutas, tradições que mediam estas mudanças, pois o currículo enquanto artefato está submetido à ação humana, **às relações sociais no interior das quais se realizam as práticas de significação** (SILVA, 2006, p. 23), relações estas que não se resumem a simples relações entre indivíduos, mas que se configuram como **relações sociais de poder [que são] ao mesmo tempo, resultado e origem do processo de significação** (TAVANO; ALMEIDA, 2018, p. 37. Grifos do autor).

Além dessas duas categorias do currículo, a terceira, o 'oculto', constitui-se a partir das experiências sociais trazidas e vividas por alunos e professores para o âmbito escolar, que se materializa por meio dessas relações. Nesse caso, como afirmam Tavano e Almeida (2018), pode-se dizer que o currículo "extrapola os conteúdos escolares [...] ampliando a compreensão do conceito de currículo ao incluir elementos não palpáveis e prescritos" (p.31-32).

Outra relação também constitutiva do currículo refere-se ao diálogo entre escola e cultura. Moreira e Candau (2003) compreendem que a sala de aula é composta por diferentes grupos sociais e culturais, tornando, portanto, necessária uma "orientação multicultural nas escolas" (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.157), uma construção e execução coletiva e criativa de novos currículos "multiculturalmente orientado[s]" (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.166) objetivando assim, reduzir antigos padrões hegemônicos, monoculturais, atos de opressão, preconceito e discriminação, tanto na escola como em contexto social.

Nesse sentido, o professor possui papel fundante para a transformação desse quadro, cabendo a ele refletir criticamente sobre sua própria identidade cultural frente ao multiculturalismo escolar e social, e na construção de currículos que visem diminuir as desigualdades, colaborando para a construção de uma sociedade mais justa e democrática (MOREIRA; CANDAU, 2003).

Outro aspecto a ser considerado diz respeito à ordenação temporal das práticas pedagógicas e das estratégias escolares presentes no currículo em função dos conteúdos a serem ensinados/trabalhados e em sua relação com os graus/idades dos alunos. De acordo com Sacristán (2013), há uma certa tradição nas escolas, constituída de "contextos fortemente marcados pelas opções cristalizadas [...] nas dimensões estruturantes que predeterminam o que nos parece ser o normal a fazer" (p. 22). Essa tradição, em conjunto com o currículo, estabelece a forma como o tempo é dividido, segmentado.

Desta forma, pode ser observado que, além de uma divisão em anos/classes sequenciados relacionados à idade dos alunos, há uma segmentação dos conteúdos/disciplinas em horários de aulas semanais e diários, trabalhadas em um período que pode variar dependendo da instituição, além de uma carga horária diferenciada para cada disciplina.

Infelizmente, como afirma Veiga (2010), essa fragmentação temporal, por sua vez, acaba tornando as relações sociais cada vez mais "hierarquizadas e ritualizadas" (p.29), dificultando a integração que se espera no ensino. Ainda conforme a autora, o tempo escolar poderia ser reformulado de forma a ser possível prever no PPP formas de interligar as disciplinas, as práticas pedagógicas, as estratégias escolares em um todo, entre outros.

Outro elemento importante do PPP está relacionado ao estabelecimento de um período/tempo para que a equipe pedagógica possa se reunir a fim de discutir e reorganizar seus conhecimentos, rever planejamentos, e, principalmente, "acompanhar e avaliar o PPP em ação" (VEIGA, 2010, p.29). Esse acompanhamento e avaliação não devem se limitar ao trabalho pedagógico em si, mas estender-se a todo trabalho desenvolvido na instituição para a qual o PPP foi construído, na medida em que o aprimoramento da qualidade de ensino também se dá por meio da verificação do funcionamento da escola, da estrutura física, da organização e do desempenho de toda a equipe e de como todos esses elementos interferem no processo de educação. Compreende-se, desse modo, que o PPP precisa ser revisto periodicamente para o

reconhecimento de possíveis problemas, tanto de caráter pedagógico quanto administrativo.

Em consequência desse processo, uma nova organização do trabalho pedagógico emergirá, e mesmo que esta reorganização leve a conflitos, tensões, disputas de poder e rupturas no interior da escola, essa nova organização precisa ser concebida por meio de reflexões coletivas, nas interações verbais, visando à descentralização do poder. Contudo, mesmo com o direito de organização da escola por meio da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, respeitando-se as singularidades de cada instituição, o cenário que se apresenta, por vezes, é diferente do anunciado.

Durante o processo de pesquisa dessa dissertação foram encontrados trabalhos (dissertações, tese, artigos) que abordavam temáticas relacionadas a construção/execução de PPPs. Essas pesquisas, realizadas com escolas da rede pública⁶⁴ e da rede privada⁶⁵ de ensino, inclusive de escolas particulares que se autodenominam bilíngues⁶⁶, revelaram que, mesmo dentro de um mesmo contexto, seja ele a rede pública ou privada, pode-se encontrar realidades distintas.

Em pesquisa realizada em uma escola da rede pública da cidade de São Paulo, Mollo (2004) apresentou uma realidade que se aproxima daquela descrita como ideal na literatura: a construção do PPP da instituição mediante a "participação de todos, pais, alunos, professores, diretores e comunidade" (p. 85). Esta prática, segundo a autora, deu um "novo ânimo" (p. 86) aos professores e à equipe pedagógica, na medida em que todos puderam refletir, planejar e executar suas atividades, sentindo-se responsáveis e motivados a buscarem novos conhecimentos e a trocarem experiências⁶⁷.

Em contrapartida a essa realidade, outras pesquisas, também na rede pública, revelaram a dificuldade de algumas escolas exercerem sua autonomia na construção/execução de seu PPP, assim como a falta da participação de toda a comunidade escolar (interna e externa) na construção do documento (GESSER, 2002; MALHEIRO, 2005).

⁶⁴ Para uma leitura mais aprofundada sobre PPPs de escolas públicas, sugere-se: Gesser (2002), Mollo, (2004), Malheiro (2005), Tessarin (2007), Schuveter (2009), Santos (2014), Lima (2016), Gonçalves(2016), Freire (2017), Sias (2018) Menegat, Sarmento e Rangel (2018) e Hernandez (2019).

⁶⁵ Para uma leitura mais aprofundada sobre PPPs de escolas particulares, sugere-se: Fagundes (2016) e Carvalho (2015).

⁶⁶ Para uma leitura mais aprofundada sobre PPPs de escolas particulares bilíngues, sugere-se: David (2007), Silva V. R. (2012) e Andrade (2019).

⁶⁷ A LDB/96 assegura a todos docentes a participação na "elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino" (BRASIL, 1996, art.13, inciso I).

Essa realidade, essa ausência da comunidade escolar, também pôde ser observada na pesquisa de Carvalho (2015), cujo objetivo foi investigar, criticamente, as práticas de gestão escolar por meio do estudo das atividades propostas no PPP de uma escola particular da cidade de São Paulo. Participaram da pesquisa a diretora (a própria pesquisadora), os coordenadores, equipe gestora e corpo docente. Os dados indicam que a comunidade externa e demais funcionários da escola não participaram da construção do PPP.

Em direção contrária seguiu a pesquisa de Fagundes (2016), na qual foi descrita a construção coletiva (comunidade interna e externa) do PPP de uma escola particular e confessional do município de Pelotas (RS). Todo processo se deu por um período de dez anos (entre 1993 e 2002), por meio de diferentes atividades desenvolvidas no cotidiano da instituição, como "constantes estudos, debates e planejamentos durante o ano, culminando com semanas pedagógicas anuais que oxigenavam todo o processo" (FAGUNDES, 2016, p. 13).

Foram encontradas também outras três pesquisas realizadas em escolas particulares que se autodenominavam bilíngues (inglês-português) que abordam a temática dos PPPs. A primeira delas, desenvolvida por David (2007), teve como objetivo identificar as concepções de ensino e de aprendizagem presentes no PPP de uma escola da capital paulista. A autora, coordenadora pedagógica do ensino fundamental da instituição investigada, relatou sua participação no processo de construção do PPP assim como a de alguns membros da comunidade interna, em reuniões semanais realizadas na própria escola, nos anos de 2002 e 2003. Nada consta sobre a participação da comunidade escolar externa no processo de construção do documento.

Este mesmo cenário, de participação de apenas parte da comunidade internada escola, foi apontado também na pesquisa desenvolvida por Silva, V. R. (2012), que, ao analisar o PPP de uma escola bilíngue da rede privada de Goiânia, "com vistas a compreender a proposta educacional da escola como um todo e em particular a sua natureza bilíngue" (p. 70), identificou que no desenvolvimento da proposta bilíngue da escola, os professores utilizavam projetos didáticos vinculados a um projeto maior/geral anual proposto pela direção e coordenação da escola, havendo.

Já na pesquisa de Andrade (2019), cuja proposta era a compreensão das concepções e realidades encontradas no cenário atual das escolas particulares bilíngues na cidade de Recife, discutiu-se a falta de participação da comunidade interna na

construção/execução dos PPPs e até o desconhecimento da existência dos documentos por parte de alguns professores.

Independente dos diferentes objetivos das pesquisas aqui citadas, acredita-se que quanto mais forem discutidas as questões que envolvam o PPP, principalmente nesse novo contexto de escolas bilíngues, mais dados/informações serão conhecidos, compartilhados, e, conseqüentemente mais conhecimento construído.

Após as discussões aqui realizadas a respeito desse documento tão importante, norteador de todo o processo organizacional das escolas, pretende-se analisar os PPPs de duas escolas que se autodenominam bilíngues de uma cidade do nordeste paulista e que aceitaram participar desta pesquisa. Como mencionado na introdução dessa dissertação, a concretização desse trabalho somente se deu na rede particular de ensino em virtude de não haver escolas bilíngues e/ou programas bilíngues na rede pública de ensino dessa cidade.

CAPÍTULO III

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa, que tem como objetivo identificar quais as concepções de bilinguismo presentes nos Projetos Político-Pedagógicos de duas escolas que se autodenominam bilíngues de um município do nordeste paulista.

Duarte (2002) enuncia que "uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados" (p.140). Implica em um processo, um conjunto de atitudes a serem tomadas para que se encontre respostas para um problema, de forma ética e científica. Nessa mesma direção seguem as discussões de Prodanov e Freitas (2013), para quem a pesquisa se constitui de "um conjunto de ações propostas para encontrar a solução para um problema (...). [Ela] é realizada quando temos um problema e não temos informações para solucioná-lo" (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.44).

Desse modo, assim como fazer uma viagem, realizar uma pesquisa desvela caminhos infinitos a serem percorridos, concepções a serem conhecidas e estudadas, muitas leituras a serem apreciadas e compreendidas. Neste processo, o pesquisador irá se constituindo, se transformando, desenvolvendo uma consciência crítica ao transitar entre o que já lhe é conhecido e o que é novo.

Prodanov e Freitas (2013) discutem ainda a respeito de como pode variar a natureza do problema que dá início ao processo da pesquisa: ele pode ser "desencadeado por uma dificuldade, sentida na prática profissional, por um fato para o qual não conseguimos explicações, pela consciência de que conhecemos mal alguma situação" (p.44). Neste contexto se insere esta pesquisa à medida que a escolha do tema e o delineamento dos objetivos dessa dissertação partiram da prática profissional da pesquisadora como professora de língua inglesa, por cerca de vinte anos, nas redes pública e privada. Dizem respeito, portanto, às suas dúvidas e inquietações a respeito das concepções de bilinguismo e educação bilíngue das escolas e programas bilíngues que surgiram nos últimos anos na cidade em que trabalha, associados às indagações de diferentes pessoas que a abordavam quanto ao trabalho realizado por essas escolas, até então desconhecido pela pesquisadora.

Desenvolvida no campo das Ciências Humanas, esta pesquisa, de cunho qualitativo, caracteriza-se por ser documental. Segundo Gil (1999), a pesquisa documental parte de materiais que ainda não receberam nenhum tratamento analítico, sendo, por este motivo, compreendidos como fontes primárias. Para o autor, estas fontes podem ser “documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações, etc.” (p.66). No caso desta pesquisa, as fontes foram os Projetos Político-Pedagógicos das duas escolas que aceitaram participar desta investigação.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Oliveira (2012), encontra suas origens no final do século XIX, quando se inicia a crise nas Ciências Humanas, pois naquela época acreditava-se que a Ciência se materializava “na ideia de verdade absoluta; da racionalidade como característica única e definidora do ser humano; e da compreensão idealista do indivíduo” (p. 267). Em oposição a esse pensamento, a partir do século XX, as pesquisas realizadas nesta grande área se relacionam àquelas que levam em consideração o sujeito, a historicidade, a subjetividade e a ética (OLIVEIRA, 2012).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa, como o próprio nome remete, precisa enfatizar “os processos e os significados dos objetos de estudo, ressaltando seus pesquisadores a natureza socialmente construída da realidade e a relação íntima entre pesquisador e pesquisado” (OLIVEIRA, 2012, p. 267). Seu principal objetivo deve ser o diálogo entre o pesquisador, a comunidade/literatura científica e o objeto de sua pesquisa. Compreende-se, nesse sentido, as afirmações de Brito e Leonardos (2001) de que apesar da complexidade do universo da pesquisa qualitativa, “toda pesquisa é uma forma de relação social” (p.16), e em assim sendo, ela também está envolta de relações de poder e de questões éticas.

Levando em conta esses aspectos intrínsecos a uma pesquisa, a pesquisadora buscou inicialmente, por meio da leitura de uma vasta literatura científica relacionada ao seus objetos de estudo – no caso bilinguismo e educação bilíngue – munir-se dos diferentes sentidos já construídos sobre eles, para, posteriormente e em diálogo com alguns autores, analisar os dados encontrados a fim de construir a presente pesquisa.

Para a construção deste capítulo, será apresentado inicialmente o contexto das escolas da rede particular do município, a caracterização das escolas que aceitaram participar dessa pesquisa, a maneira pela qual se deu a coleta de dados, a caracterização dos documentos e, finalmente, serão descritos os procedimentos de análise de dados.

3.1 As escolas da rede particular do município

Para o início do trabalho de pesquisa, percebeu-se a necessidade de se buscar algum órgão ou instituição que pudesse informar quantas escolas particulares existiam na cidade para que, a partir desta informação, fosse possível encontrar aquelas que se apresentam como tendo uma proposta bilíngue.

Em outubro de 2017, o sindicato⁶⁸ responsável por questões educacionais do município e região forneceu, à esta pesquisadora, uma lista com todos seus filiados, contabilizando um total de 358 (trezentos e cinquenta e oito) associados. Em um primeiro momento foi necessário realizar a seleção das escolas que, potencialmente, poderiam ser contatadas, na medida em que a lista não era composta apenas por instituições de ensino da educação básica⁶⁹. Foram, nesse processo, excluídas 214 (duzentas e quatorze) instituições: 127 (cento e vinte e sete) filiadas, cuja atuação não servia aos propósitos desta dissertação⁷⁰; 46 (quarenta e seis) associadas que estavam duplicadas, ou seja, a instituição aparecia mais de uma vez na lista; e 41 (quarenta e uma) que não puderam ser identificadas, nem por telefone, nem pela Internet, pois as informações apresentadas na lista estavam incompletas. Ao final, chegou-se ao número total de 144 (cento e quarenta e quatro) escolas.

Em janeiro de 2018, iniciou-se contato telefônico com as escolas a fim de ser possível encontrar quais possuíam algum tipo de diferencial com relação ao ensino de uma língua estrangeira e destas, quais se autodenominavam bilíngues. Nesse primeiro contato, algumas vezes, a secretária passou a informação desejada; em outras, essa foi obtida com a própria equipe de coordenação da escola. Posteriormente, as escolas foram divididas pela forma como trabalhavam seu ensino de língua estrangeira (inglês), segundo as informações obtidas. Assim, das 144 escolas contatadas⁷¹:

⁶⁸ Esse sindicato é responsável por averiguar, contatar e cadastrar todas as escolas particulares da cidade que, compulsoriamente, tornam-se filiados por meio de convenção coletiva, e assim, contribuintes ativos.

⁶⁹ Foram encontradas na lista organizações não-governamentais, associações beneficentes, centros religiosos, empresas e escritórios de contabilidade. De acordo com o responsável por esse setor no sindicato, o contato destes espaços constava na listagem por serem eles os responsáveis pela administração de escolas.

⁷⁰ Além das instituições descritas na nota anterior, foram também excluídas da pesquisa: escolas de cursos livres (de idiomas ou não), creches, cursos pré-vestibular, faculdades e universidades.

⁷¹ A maneira como cada instituição denominou a forma como o ensino do inglês é trabalhado foi respeitada nesta dissertação. Assim, a diferenciação entre escolas regulares, escolas com inglês ampliado, programas bilíngues e escolas bilíngues foi feita a partir das informações obtidas com a própria instituição, por meio do contato telefônico, ou diretamente com a equipe de coordenação e direção.

- a) 125 (cento e vinte e cinco) preveem a disciplina de inglês na matriz curricular duas vezes por semana, como previsto pela Lei nº 9.394/96 para os anos finais do ensino fundamental⁷² e para o ensino médio⁷³;
- b) 8 (oito) possuem carga horária de inglês ampliada, variando a forma como o ensino desta língua é organizado pelas instituições (APÊNDICE 3):
 - Em 3 (três) escolas o inglês é ministrado no período regular. A escola 01, oferta a disciplina todos os dias, por uma hora/aula⁷⁴, para os alunos da educação infantil e do ensino fundamental I e II; para os estudantes do ensino médio, a disciplina é oferecida duas vezes por semana. A escola 02 oferta a disciplina de inglês três vezes por semana para os alunos da educação infantil, por trinta minutos, e duas vezes por semana para aqueles matriculados no ensino fundamental I e II, por cinquenta minutos; a escola 03, oferece a disciplina uma vez por semana na educação infantil; para os estudantes do ensino fundamental I e II e ensino médio, a frequência de aulas varia entre três ou quatro vezes por semana⁷⁵;
 - Em 3 (três) escolas a disciplina é oferecida no contraperíodo: a escola 04 oferece aulas todos os dias para todos os níveis⁷⁶; a escola 05 oferta a disciplina uma vez por semana, por um período de duas horas, para os alunos do ensino fundamental II; e a escola 06 oferece a disciplina duas vezes por semana, para todos os níveis⁷⁷;
 - Em outras 2 (duas) escolas que pertencem à mesma rede de ensino⁷⁸, a disciplina de inglês é assim organizada: na unidade 1, escola 07, essa disciplina é ofertada todos os dias desde a educação infantil até o 7º ano

⁷²Capítulo II – “Da Educação Básica”, Seção I, Artigo 26, §5º. Redação dada pela Lei nº13.415/ 2017.

⁷³Capítulo II – “Da Educação Básica”, Seção I, Artigo 35A, § 4º. Incluído pela Lei nº13.415/ 2017.

⁷⁴ Segundo a escola, a hora/aula corresponde a 50 minutos.

⁷⁵ Segundo a escola, a quantidade de tempo das aulas de inglês pode variar de acordo com o nível de ensino. Não foram fornecidas mais informações a respeito disso.

⁷⁶ Nessa escola, a quantidade de tempo das aulas de inglês pode variar de acordo com o nível de ensino. Também não foram fornecidas mais informações a respeito disso.

⁷⁷ A escola não informou a quantidade de tempo que ministra as aulas de inglês.

⁷⁸ Nas duas unidades desta escola, a quantidade de tempo das aulas de inglês pode variar de acordo com o nível de ensino. Não foram fornecidas mais informações a respeito disso.

do ensino fundamental⁷⁹. Na unidade 2, escola 08, encontram-se os alunos do 8º e 9º anos do ensino fundamental e do ensino médio. Para os primeiros, as aulas de inglês são oferecidas todos os dias no período regular; para os dois primeiros anos do ensino médio, as aulas são ministradas três vezes por semana⁸⁰.

- c) 6 (seis) escolas possuem parcerias com escolas de Inglês. Para a aprendizagem da língua, ou o aluno vai até a escola de idiomas, ou um professor designado pela escola de idiomas vai até a escola para ministrar as aulas⁸¹. Neste tipo de parceria, os alunos geralmente têm aulas duas vezes por semana, por um período que pode variar entre uma hora e uma hora e meia.
- d) 2 (duas) escolas possuem programas bilíngues (APÊNDICE 4):
 - Na escola 09, o programa bilíngue é opcional e as aulas ministradas todos os dias, no contraperíodo, por uma hora, para os alunos da educação infantil e do ensino fundamental I. No período regular, como diferencial relacionado às aulas de inglês, os alunos da educação infantil têm aulas duas vezes por semana, por uma hora e, no ensino fundamental I, as aulas de inglês são oferecidas todos os dias, por cinquenta minutos. No ensino fundamental II e para todo o ensino médio, a disciplina de inglês compõe a matriz curricular, é oferecida duas vezes na semana por cinquenta minutos, não havendo, portanto, ensino bilíngue para essas turmas. Para estes alunos, a escola dá a possibilidade do estudo da língua por meio de parceria com uma escola de inglês.
 - Na escola 10⁸² foi encontrado um programa bilíngue, também opcional, ofertado para os alunos do último ano da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental, com aulas quatro vezes por semana, no contraperíodo, por quatro horas cada dia. Essa escola também apresenta um diferencial relacionado às aulas de inglês do período regular: para

⁷⁹ Nessa mesma unidade, é também oferecido um programa opcional, que é realizado no contraperíodo para alunos da educação infantil até o 5º ano. A quantidade de aulas de inglês que o aluno fará pode variar de acordo com a quantidade de dias em que o aluno fica na escola.

⁸⁰ Nessa mesma unidade, há também um programa opcional, oferecido no contraperíodo, para os alunos do 9º ano do ensino fundamental e 1º e 2º do ensino médio, todos os dias.

⁸¹ Foi informado que os custos dessas aulas ficam a cargo dos pais e/ou responsáveis.

⁸² Essa escola possui um programa em parceria com uma universidade do hemisfério norte para alunos do 9º ano e do ensino médio. Ao completarem esse programa de quatro anos, os alunos recebem uma certificação emitida por aquela universidade.

crianças a partir dos 2 ou 3 anos, a disciplina é oferecida duas vezes por semana e, para as crianças de 4 a 6 anos, quatro vezes por semana. No ensino fundamental I e II, todos os alunos têm aulas quatro vezes por semana⁸³.

- e) 03 (três) escolas se autodenominaram bilíngues, sendo, portanto, essas, as escolas convidadas para participar da presente pesquisa (APÊNDICE 5).

O gráfico 1 sintetiza as informações obtidas nas 144 escolas filiadas ao sindicato.

Gráfico 1 – Escolas de Educação Básica filiadas ao sindicato (no total de 144)

Fonte: autora, 2020.

No que diz respeito às três escolas que se autodenominaram bilíngues, uma delas, doravante denominada 'escola A'⁸⁴, organiza-se a partir de duas unidades. A unidade 1 atende alunos da educação infantil e a unidade 2, alunos do último ano da educação infantil até o 6º ano do ensino fundamental. A proposta bilíngue é oferecida no período regular e no período semi-integral para todos os níveis. De acordo com a escola, para as crianças que permanecem em período semi-integral, são realizadas atividades extracurriculares, sendo algumas ministradas em inglês e outras em português. Ela não deu mais detalhes sobre essas atividades.

⁸³ As aulas do período regular na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e II são todas de quarenta e cinco minutos.

⁸⁴ As escolas serão denominadas escolas A, B e C afim de garantir sua não identificação.

Em outra escola, a partir de agora denominada 'escola B', o ensino bilíngue é oferecido no contraperíodo para os alunos da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental, todos os dias da semana, por um período de duas horas diárias, contabilizando um total de dez horas semanais. No período regular, a disciplina de língua inglesa é oferecida duas vezes por semana na matriz curricular, por cinquenta minutos.

A última escola, 'escola C', que atende alunos da educação infantil ao ensino fundamental II, desenvolve seu trabalho em período integral, das 7h50 às 15h30, e afirma que todas as disciplinas são ministradas em inglês, com exceção da de língua portuguesa.

Em um segundo contato com essas escolas foi solicitada uma visita para que a pesquisadora entregasse uma carta de apresentação da pesquisa (APÊNDICE 1) e esclarecesse como ela seria realizada. Nesse momento, a 'escola C' comunicou a pesquisadora que não iria participar da pesquisa, alegando que a instituição estava sendo procurada por muitos pesquisadores e, como não poderia 'abrir as portas para todo mundo', decidiu então por não atender a ninguém. Como explicações complementares, informaram que não estavam com seu PPP atualizado e que pesquisas iam contra a política de privacidade da empresa. Essa instituição, em verdade, faz parte de uma rede que possui três unidades no Brasil. Em parceria com uma companhia pertencente a uma universidade do norte da Europa, a 'escola C' utiliza material educacional desenvolvido por uma equipe de especialistas pedagógicos dessa universidade.

As 'escolas A e B' reiteraram sua participação na pesquisa. A elas foi entregue o Termo de consentimento livre e esclarecido para assinatura (APÊNDICE 2).

3.2 Caracterização das escolas

3.2.1 Escola A

Inaugurada em 2012, a instituição possui duas unidades localizadas na zona sul do município, região onde se encontram casas, edifícios e condomínios de alto padrão, assim como dois Shopping Centers. Juntas possuíam um total de 248 (duzentos e quarenta e oito) alunos em 2018. Em uma unidade, estudam alunos da educação infantil; na outra, onde foi realizada a pesquisa, alunos do último ano da educação infantil, do ensino fundamental I e do primeiro ano do ensino fundamental II. Esta unidade é assim

caracterizada no documento: a escola está localizada "em bairro nobre e de fácil acesso, rodeada por casas e estabelecimentos comerciais" (PPP-A, 2017, p.02) e, de acordo com o PPP, "atende [a] uma clientela de classe social e cultural privilegiada" (PPP-A, 2017, p.02). Ambas as unidades trabalham com os períodos da manhã, da tarde e semi-integral.

3.2.2 Escola B

A escola B está localizada em "bairro misto, contando com estabelecimentos comerciais e de prestação de serviços, e algumas residências " (PPP-B, 2018, p.01). Na escola B estudam crianças "de classe média, predominando famílias onde pais e mães trabalham fora, empregados no comércio e serviços (escritórios, bancos e funcionalismo público) e profissionais liberais" (PPP-B, 2018, p.01). Ela possui apenas uma unidade, composta por educação infantil e anos iniciais e finais do ensino fundamental inaugurada em 1966, possuía, em 2018, um total de 545 (quinhentos e quarenta e cinco) alunos. Assim como a escola A, a escola B pertence a rede particular de ensino e também se encontra na zona sul do município. Ela trabalha com os períodos da manhã e da tarde.

3.3 A coleta de dados

A pesquisa documental ocorreu mediante a leitura dos PPPs no próprio ambiente escolar, ou seja, a pesquisadora se deslocou até as escolas e, naquele espaço, pode realizar sua pesquisa a partir do documento impresso disponibilizado pelas instituições para leitura.

A leitura do PPP da escola A ocorreu no final do mês de agosto de 2018 e se estendeu até o final de mês de setembro do mesmo ano. Foram realizadas cinco visitas: dias 24 e 30/08 e dias 14, 21 e 28/09. Nas quatro primeiras visitas, a pesquisa ocorreu no período da manhã, das 7h30 às 11h00 e, no último dia, o dia todo, das 7h30 às 17h00. A pesquisa foi realizada na biblioteca, que se localizava logo na entrada da escola e possuía paredes de vidro. Além de seu uso convencional, o local também era utilizado para o atendimento aos pais, para apresentação do trabalho desenvolvido pela escola, e para atividades pedagógicas direcionadas. Dessa forma, o ambiente nem sempre era silencioso e tranquilo. A fim de se complementar informações que se

percebeu faltantes para a análise dos dados, novas visitas foram realizadas nos dias 08 de abril de 2019, no período da manhã, das 8h30 ao 12h00, e dia 17 de maio de 2019, das 9h00 às 11h30.

O início da leitura do PPP da escola B se deu no mês de outubro de 2018, sendo realizadas três visitas: dias 10, 18 e 26/10. Na primeira e na última visita, a pesquisa ocorreu no período da manhã, das 8h30 ao 12h00 e, na segunda visita, no período da tarde, das 14h00 às 17h00. A pesquisa foi realizada na biblioteca da escola, que se localizava ao lado da cantina. Além de seu uso convencional, o local também era utilizado para aulas de reforço e para os alunos realizarem trabalhos solicitados pelas diferentes disciplinas. Dessa forma, o ambiente também nem sempre era silencioso e tranquilo. Assim como na escola A, sentiu-se a necessidade de se retomar a leitura do documento a fim de complementação dos dados, fato que gerou nova visita à escola, realizada no dia 05 de abril de 2019, no período da tarde, das 14h00 às 17h00.

3.3.1 Caracterização dos documentos

3.3.1.1 O PPP da escola A

O PPP estudado na escola A é do ano de 2017 e foi denominado de Projeto Pedagógico. Ele possui 42 páginas e nele não há capa nem contracapa. Ele foi disponibilizado para esta pesquisadora em formato de folhas presas por um clipe. No segundo dia, a secretária colocou o PPP em uma pasta catálogo. Essa cópia do documento ficava na recepção da escola e, para os dias de pesquisa, era entregue à pesquisadora pela secretária ou pela coordenadora ou ainda por alguém que trabalhasse na parte administrativa da escola. De acordo com o diretor da escola, o mesmo documento é utilizado pelas duas unidades de ensino. O documento em questão foi dividido da seguinte forma:

Tabela 1 – Composição do documento da Escola A

Escola A

1. Identificação do estabelecimento de ensino
2. Apresentação
3. Caracterização da clientela e da comunidade escolar
4. Regime de funcionamento: carga horária e agrupamentos

5. Fins e objetivos da instituição
6. Critérios de organização e composição curriculares
7. Articulação da educação infantil com o ensino fundamental
8. Educação especial
9. Organização administrativa e técnica
10. Organização, utilização e descrição física da unidade
11. Proposta pedagógica
12. Da metodologia
13. Avaliação e verificação do rendimento escolar
14. Plano de capacitação e ações para treinamento dos recursos humanos
15. Avaliação institucional e planejamento

Fonte: PPP - A, 2017.

3.3.1.2 O PPP da escola B

O PPP refere-se ao ano de 2017 e foi denominado de Plano de Curso. Ele foi dividido em Plano de Curso da Educação Infantil e Plano de Curso do Ensino Fundamental, que possuem, respectivamente, 22 e 37 páginas. Foi disponibilizado em formato de folhas presas em uma pasta de papelão. Esse documento ficava guardado na coordenação e era entregue à pesquisadora apenas pela coordenadora.

Na primeira visita à escola, observou-se que o documento era um PPP de uma escola regular. Em todo seu *corpus* não havia nada que remetesse a proposta bilíngue divulgada pela escola. Esse fato foi notificado à diretora, que se comprometeu em providenciá-la para a segunda visita. Então, a proposta bilíngue da escola foi anexada no final do documento - duas páginas não numeradas. Observou-se ainda, neste segundo dia de pesquisa, que o PPP não era o mesmo lido no primeiro dia. Questionada, a coordenação informou ter havido um erro no primeiro dia; o documento a ser analisado deveria ser aquele que estava sendo entregue a pesquisadora por ser o mais novo. O novo documento referia-se ao ano de 2018 e era denominado de Plano Escolar. Este, de forma diferente do anterior, englobava a educação infantil e o ensino fundamental. Possuía 68 páginas. Esse documento também ficava guardado na coordenação e era entregue à pesquisadora apenas pela coordenadora.

Os documentos estavam divididos das seguintes formas:

Tabela 2 – Composição do documento da escola B

Escola B

Primeiro documento pesquisado (2017)	Segundo documento pesquisado (2018)
1. Ficha cadastral da escola	1. Ficha cadastral da escola
2. Diagnóstico da realidade da escola	2. Diagnóstico da realidade da escola
3. Descrição física	3. Descrição física
4. Organização da vida escolar - Níveis e modalidades de ensino	4. Organização da vida escolar - Níveis e modalidades de ensino
5. Objetivos gerais para a educação básica	5. Objetivos gerais para a educação básica
6. Proposta Pedagógica	6. Objetivos específicos
7. Linha das disciplinas	7. Proposta Pedagógica
8. Conselhos de ano ⁸⁵	8. Linha das disciplinas - Educação infantil
9. Organização da escola	9. Linha das disciplinas- Ensino Fundamental
10. Programas e atividades extraclases	10. Conselhos de ano
11. Anexos	11. Organização da escola
	12. Frequência
	13. Avaliações
	14. Sistema de recuperação
	15. Reclassificação
	16. Educação especial
	17. Assistência ao escolar.
	18. Projeto fonoaudiologia educacional
	19. Estagiários/ Assistentes de classe
	20. Atividades extracurriculares
	21. Calendário escolar (Anexo I)
	22. Quadro curricular (Anexo II)
	23. Horários das aulas
	24. Horário de plantões
	25. Demonstrativo da capacidade física e organização das salas
	26. Vida escolar 2017
	27. Pessoal administrativo e técnico
	28. Corpo docente
	29. Estagiárias
	30. Programas e atividades extraclases
	31. Programa de sanitização

⁸⁵ Este item refere-se apenas ao ensino fundamental.

32. Anexos

33. Proposta Bilíngue

Fonte: PPP - B, 2018

3.4 Procedimentos de análise de dados

Ao discutir a questão da enunciação como "apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.126), Bakhtin/Volochinov (2006) compreendem que, por mais completa e significativa que seja, ela representa apenas uma parte de um todo, de um contexto social determinado. A comunicação verbal precisa ser compreendida e explicada de forma contextualizada.

Sendo assim, analisar os documentos que formam o *corpus* de análise desta pesquisa, inicialmente buscando-se, por meio dos objetivos específicos, identificar os elementos que compuseram os PPPs, as perspectivas teóricas que os estruturaram e, posteriormente, compreender como essas escolas concebem o sujeito bilíngue para, finalmente, alcançar o objetivo geral, exigiu da pesquisadora mais do que uma simples leitura. Foi imprescindível que se compreendesse o documento como um todo, buscando, na completude (mesmo provisória) dada pela pesquisadora, os diferentes sentidos, as diferentes vozes presentes nele, e o contexto sócio-histórico que envolve sua construção.

Por meio da leitura, a pesquisadora entrou "em diálogo com suas próprias palavras internas e com a palavra do(s) outro(s)" (LODI, 2004, p. 92) e pode construir sentidos por meio de uma compreensão ativa e responsiva. Neste aspecto, Lodi (2004) discute que

ao se aproximar da obra, o leitor traz consigo uma visão de mundo já formada, base para o estabelecimento de um diálogo vivo com o texto e com o autor, e, portanto, de construção dos sentidos. Não há assim reconstrução dos significados do texto, mas sim co-construção. Esta participação ativa de construção conjunta de sentidos só pode ser entendida se for levada em conta a situação extra-verbal constitutiva dos interlocutores e do contexto de produção textual (LODI, 2004, p. 56).

Para a construção desse processo, ao longo de todo desenvolvimento da pesquisa, foram necessárias muitas leituras e (re)leituras dos documentos por parte da

pesquisadora, além de frequentes diálogos com sua orientadora, para que a (re)escrita deste texto respondesse aos objetivos da pesquisa. Essa relação de 'alteridade' (AMORIM, 2004), foi fator fundante para a construção dos sentidos, para alcançar uma completude (provisória), enfim, para a escrita dessa dissertação.

Complementando esse pensamento, Amorim (2004) atribui à alteridade uma dimensão de estranheza necessária, contudo, essa não se relaciona ao "reconhecimento de uma diferença, mas de um verdadeiro distanciamento" (AMORIM, 2004, p.26). Melhor dizendo, faz-se necessário um deslocamento "em direção ao país do outro para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la " (AMORIM, 2004, p.26).

Retornando a metáfora da viagem, todo viajante se torna estrangeiro em um novo caminho. Está em terra de alguém e leva consigo sua própria terra. Sendo assim, precisa estar atento a essa nova realidade que se apresenta. Carece de disposição e respeito (ética) para conhecer, até mesmo experimentar e posteriormente contar o que viveu. Mas ao mesmo tempo que conheceu e se transformou, também levou outros a conhecerem e se transformarem.

No caso dessa dissertação, foi essencial que a pesquisadora abandonasse seu lugar de professora de inglês, que por muitas vezes insistia em se fazer presente, deslocando-se para o lugar de pesquisadora, assumindo então um posicionamento exterior (extralocalizado/exotópico) em relação ao tema da pesquisa que, de certa forma, vivenciava em seu cotidiano. Só a partir desse movimento, na relação entre o 'eu' (pesquisadora) e o 'outro' (objeto de pesquisa), tornou-se possível compreender e discutir o tema da pesquisa, construindo assim conhecimento.

Amorim (2004), em diálogo com Spindler e Spindler (1982), evidencia a necessidade desse processo:

A imersão num determinado cotidiano pode nos cegar justamente por causa de sua familiaridade. Para que alguma coisa possa se tornar objeto de pesquisa, é preciso torná-la estranha de início para poder retraduzi-la no final: do familiar ao estranho e vice-versa, sucessivamente (SPINDLER; SPINDLER, 1982 apud AMORIM, 2004, p.26).

Mas a alteridade constitutiva da pesquisa marcada pelas vozes do objeto de pesquisa, já falado, a ser falado e falante, também pode ser marcada pelo silêncio,

representado pela ausência de voz ou pela voz silenciada (AMORIM, 2004). Conforme discutiu a autora,

[...] não se deve pensar que o silêncio se opõe à linguagem, pois na verdade ela a supõe. Somente a partir da linguagem posso ouvi-lo ou nomeá-lo. O silêncio se dá sempre no intervalo: entre duas palavras, entre dois enunciados, entre dois textos, entre duas vozes e entre dois regimes discursivos. Só posso ouvi-lo se já passei para o lado de lá. É quando já estou em outro regime, em outro tempo e em outro lugar que posso então nomeá-lo. Quanto a esse lugar onde estou, nunca saberei falar dele, de seus constrangimentos e de seus silêncios. Somente um outro poderá fazê-lo por mim (AMORIM, 2004, p. 285).

Em consonância com a autora, se o silêncio se dá no intervalo, entre dois enunciados, então ele sempre existirá. Nesse sentido, pode-se dizer que o trabalho de análise realizado nesta dissertação, além de identificar "as vozes que se deixam ouvir no texto, [e] em que lugares é possível ouvi-las", também permitiu desvelar "quais são as vozes ausentes" (AMORIM, 2004, p.08) nos documentos analisados.

Amorim (2004) também compreende que não existe receita, fórmula, ao se realizar uma análise. Em verdade, essa é construída na relação entre o texto e o pesquisador, que, "pedindo ao texto que responda a [suas] questões, [defronta-se] com a sua alteridade: ele resiste, diz outra coisa e será somente num *a posteriori* que poderemos nos dar conta de como a análise foi feita" (AMORIM, 2004, p. 211. Grifos da autora). Estas se encontram no capítulo seguinte.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo serão analisados os dados obtidos nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das duas escolas participantes da pesquisa, buscando identificar quais as concepções de bilinguismo presentes nos documentos que orientam as tomadas de decisões e as políticas institucionais das escolas. Visa ainda identificar os elementos que compõem os PPPs, compreender quais perspectivas teóricas (linguísticas/educacionais) os estruturam e analisar como as escolas investigadas concebem o sujeito bilíngue.

Em conjunto com as considerações realizadas nos capítulos I e II sobre as concepções de língua, de bilinguismo e de educação bilíngue, e sobre a materialização do planejamento escolar no Projeto Político-Pedagógico das escolas, buscou-se analisar os documentos, ou melhor, compreendê-los ativamente e responsivamente, a fim de ser possível apreender os múltiplos sentidos constitutivos dos PPPs. Para alcançar aos objetivos propostos, este capítulo será organizado em três seções, nas quais serão apresentados e discutidos: a) os elementos essenciais presentes nos PPPs das escolas; b) as perspectivas teóricas em sua relação com o trabalho pedagógico proposto; e c) quem são os alunos formados pelas respectivas escolas.

4.1 Os elementos essenciais presentes nos PPPs das escolas A e B

Com o propósito de facilitar a compreensão do leitor sobre a estruturação da proposta educacional das escolas materializada nos respectivos PPPs, decidiu-se elencar e discutir os elementos essenciais existentes nos PPPs das duas escolas.

4.1.1 Apresentação das escolas

Com sua primeira unidade inaugurada no município há 8 anos⁸⁶, a escola A, com suas duas unidades, pertence a uma rede internacional de ensino que, há 15 anos, possui

⁸⁶ Cabe a uma Deliberação (CEE-138/16, art. 3) todas as informações a respeito da abertura e funcionamento de escolas, inclusive no caso das escolas que se autodenominam bilíngues. É importante

escolas em diferentes cidades do Brasil e em países da Ásia, Europa, Américas e África, caracterizando-se assim como uma escola bilíngue de franquia internacional. Esta particularidade deve ser considerada na medida em que se observou, no decorrer da análise dos documentos, que o PPP desta escola foi construído a partir do diálogo com diferentes textos, internacionais e nacionais, que tratavam de temas relacionados à proposta da franquia, do desenvolvimento das escolas da rede aqui no Brasil, e mesmo com documentos de outras escolas da mesma franquia. Estes diálogos eram, muitas vezes, explicitados por meio de referências à escola propriamente dita (nome da escola - município), ao que pode ser considerado um projeto relativo à todas as escolas da rede no Brasil (nome da escola - Brasil), e à alguns princípios que sustentam a proposta da escola em âmbito mundial (nome da escolaTM). Em função disso, decidiu-se por ampliar a pesquisa e trazer, para também compor esta análise, informações presentes em *sites* de escolas da mesma franquia no Brasil e no *site* internacional da instituição⁸⁷.

De forma diferente, a escola B constitui-se por ser uma instituição com 56 anos de existência na época da pesquisa, que teve seu funcionamento previsto como escola regular; apenas recentemente foi incorporado um programa bilíngue optativo ao seu currículo. Seguindo o procedimento de pesquisa utilizado com a escola A, procedeu-se também diálogo com o *site* da escola B, fato que permitiu a complementação de algumas informações sobre a escola e/ou sobre sua proposta bilíngue que não constavam no PPP.

Os PPPs das duas escolas têm início com as informações que visam apresentar as instituições por meio da presença do endereço, telefone e do CNPJ, da definição de que pertencem à rede privada de ensino e da menção à existência de uma mantenedora. Além disso, percebeu-se que tanto uma quanto outra escola descreve qual o público-alvo as compõem e, mediante as informações acrescentadas pela pesquisadora com relação a localização das escolas, pode-se compreender os aspectos econômicos e socioculturais dos indivíduos que compõe as respectivas comunidades interna e externa.

Na sequência, a escola A afirma que sua proposta pedagógica se orienta pela legislação nacional em vigor. Considerando tratar-se de uma escola de franquia internacional, reconheceu-se, no próprio PPP, a necessidade de serem realizadas várias

evidenciar que não há distinção entre essas no documento, nem na publicação realizada pelo Diário Oficial do Estado.

⁸⁷ Os *sites*, ou endereços eletrônicos, não serão disponibilizados nesta dissertação afim de se evitar a identificação das escolas.

adaptações como forma de “assegurar que as Diretrizes Educacionais Nacionais sejam inseridas no programa” (PPP-A, 2017, p. 27). Esta mesma preocupação foi também observada nas informações que constam no *site* nacional, no qual se assume que o trabalho desenvolvido no “Ensino Fundamental (nome da escola - Brasil) atende a todos os parâmetros curriculares estabelecidos pelo Ministério da Educação do Brasil” (s/d, s/p), e no *site* internacional, quando se afirma que a rede “opera conforme a regulamentação educacional local”⁸⁸ (s/d, s/p).

Para reiterar esta informação, encontram-se listados no PPP da escola A os documentos base para a construção da proposta: a Constituição Brasileira (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/97), a Deliberação nº 01/99 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 1999), os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013). No caso da escola B, o documento base mencionado para a construção de sua proposta foi apenas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96).

Ambas as escolas visam assegurar o desenvolvimento de um projeto pedagógico que se pauta nos princípios “éticos, políticos e estéticos”⁸⁹ (PPP-A, 2017, p.01), conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), e no relatório para uma educação de qualidade do século XXI da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), no qual são previstos quatro pilares de aprendizagem⁹⁰ para o ensino fundamental (PPP-A, 2017, p.28; PPP - B, 2018, p.07-08).

⁸⁸ No original: operate in conformity with local education regulations (*site* internacional).

⁸⁹ Esses princípios referem-se à: I- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; II- Políticos: dos direitos da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; III- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (PPP-A, 2017, p.01; PPP - B, 2018, p.05).

⁹⁰ De acordo com o PPP, esses pilares educacionais estão relacionados à: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer.

4.1.2 Finalidades e Objetivos

Não foram encontrados dados relacionados às finalidades da instituição no PPP da escola B, o que de certa forma dificulta a compreensão do que a instituição almeja em relação à formação de seus estudantes no que diz respeito aos aspectos cultural, político e social, conforme discutido por Veiga (2010). A escola A tem por finalidade o previsto no Artigo 29 da LDB/96, ou seja,

promover o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade, oferecendo serviços educacionais em função das necessidades e características de desenvolvimento e aprendizagem de crianças na faixa etária de 5 a 14 anos de idade nos cursos de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II, de acordo com a lei vigente (PPP-A, 2017, p.05).

Ao apresentar seus objetivos gerais e específicos⁹¹, a escola B afirmou estar "em consonância com a LDB nº 9.394-96, (...) [sendo] sua educação inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana" (PPP - B, 2018, p.02), enquanto a escola A orientou-se, na definição de seus objetivos, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a fim de

garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (PPP-A, 2017, p.05).

Além disso, consta no documento que a instituição ainda tem por objetivo preparar os alunos "para o ingresso no Ensino Fundamental I e posteriormente no Ensino Fundamental II" (PPP-A, 2017, p.05); e entre os objetivos específicos, percebeu-se que alguns deles orientam-se pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), como por exemplo, "compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias, através de diálogo e participação e com o devido respeito mútuo" (PPP-A, 2017, p.04).

⁹¹ Além dos 13 objetivos gerais da Educação Básica, existem 15 objetivos específicos para a educação infantil e 09 para o ensino fundamental na escola B.

4.1.3 Estrutura Administrativa

No que diz respeito à estrutura organizacional administrativa das escolas, nos dois documentos analisados são evidenciados os cargos existentes na instituição assim como o que compete a cada profissional realizar. O PPP da escola B ainda complementa os dados indicando o grau de formação escolar para se ocupar esses cargos e os respectivos horários de trabalho. Em seguida, são descritos, em ambos os documentos, todos os espaços existentes nas instituições (banheiros, biblioteca, refeitório), inclusive a quantidade de salas de aulas. No documento da escola A encontram-se ainda descritos os móveis e materiais existentes nas salas de aula. Ambos os PPPs apresentam os limites de turmas a serem atendidas, a quantidade de alunos por sala e o período de funcionamento das atividades.

4.1.4 Estrutura Pedagógica

4.1.4.1 O Currículo

No que se refere à organização pedagógica, decidiu-se por iniciar a análise pelo item considerado como nuclear do PPP (VEIGA, 2010; LIBÂNEO, 2004) – o currículo.

Para a composição do currículo da educação infantil, a escola A⁹² se baseou nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 1998)⁹³, enquanto a escola B afirmou trabalhar de acordo com a LDB/96⁹⁴. Com relação ao ensino fundamental, ambos os PPPs preveem um trabalho com os conteúdos curriculares conforme disposto na LDB/96 (Art. 26)⁹⁵: disciplinas consideradas da base nacional comum e da parte diversificada. No documento da escola A é previsto o trabalho com as seguintes disciplinas da base nacional comum: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (inglês)⁹⁶, Matemática, Geografia, História, Ciências Físicas e Biológicas, Arte, Música e

⁹² O PPP menciona que o quadro curricular se encontrava anexo; contudo os anexos não estavam disponíveis no documento disponibilizado à pesquisadora.

⁹³ Os dois grandes âmbitos discriminados nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil são: formação pessoal e social e conhecimento de mundo.

⁹⁴ No caso da escola B, o documento afirma que são previstas as seguintes disciplinas: Identidade e Autonomia, Artes Visuais, Linguagem e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Música e Movimento/Expressão Corporal/Ed. Física.

⁹⁵ Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

⁹⁶ Diferentemente das outras disciplinas, não foi encontrada nenhuma descrição sobre o ensino de língua estrangeira moderna (inglês) como o das outras disciplinas da base nacional comum no PPP da escola A.

Educação Física. No PPP da escola B, prevê-se as disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Línguas Estrangeiras (inglês para todo o segmento, francês nos 6º e 7º anos e espanhol nos 8º e 9º anos), Ortografia, Redação, Natureza e Sociedade, Música, Educação Física, Arte e Orientação Educacional.

Observa-se assim no documento uma apresentação das disciplinas que sugerem uma visão tradicional de currículo (LOPES; MACEDO, 2011; SACRISTÁN, 2013), um currículo prescrito que ordena as disciplinas de forma fragmentada, oferecidas a partir de determinados horários de aulas semanais e diários, com turmas sequenciadas e organizadas a partir da idade dos alunos, além de uma carga horária diferenciada para cada disciplina. Entretanto, embora não seja possível afirmar apenas pela leitura dos PPP, infere-se, pela proposta do programa bilíngue, que a organização das disciplinas descritas difere entre as escolas A e B. Destaca-se que o reordenamento e/ou reorganização disciplinar é permitido legalmente, na medida em que a LDB/96 prevê apenas a obrigatoriedade das escolas cumprirem 200 dias letivos⁹⁷, sem determinar uma única e mesma distribuição das disciplinas no tempo escolar, rigidez que acaba por dificultar uma possível integração no ensino (VEIGA, 2010; SACRISTÁN, 2013).

Essa falta de integração discutida por Veiga (2010) e Sacristán (2013), tornou-se mais evidente no PPP da escola B, na medida em que nele se observa dois currículos diferentes e desarticulados: aquele compatível ao de uma escola regular e outro voltado ao programa bilíngue, sem haver qualquer menção, tanto na proposta bilíngue quanto nos referenciais teóricos que subsidiam as práticas educacionais desta escola, de uma organização disciplinar que se diferenciassse daquela construída historicamente: “um conjunto de fatos, de conhecimentos, de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade para serem transmitidos (...) nas escolas” (SILVA, 2006, p.13 apud TAVANO; ALMEIDA, 2018, p.31).

No que diz respeito ao programa bilíngue, compreendeu-se, pelo PPP analisado, que, na verdade, o trabalho bilíngue desenvolvido nessa instituição se assemelha ao que é encontrado em cursos extras de línguas estrangeiras. É um programa que se caracteriza, de acordo com Megale (2019), por ser um currículo optativo, ou seja, são oferecidas aulas de inglês (pagas além da mensalidade) em um período fora do período das aulas regulares, por opção dos responsáveis dos alunos. A escola B afirma que sua

⁹⁷ Esses 200 dias letivos devem ser distribuídos em 800 horas de trabalho efetivo, divididas em 4 horas diárias na educação infantil (a frequência não é obrigatória para os alunos) e 1.000 horas de trabalho efetivo, divididos em 5 horas diárias, no ensino fundamental (com frequência obrigatória de 75% das aulas) (BRASIL, 1996. Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

proposta bilíngue é ofertada para todos os níveis de ensino da escola, constituindo-se por aulas diárias de inglês, oferecidas no contraperíodo, com duração de duas horas cada, totalizando 10 horas semanais, e nas quais são abordados "assuntos de Língua Inglesa, Música, Arte e Ciências" (PPP-B, 2018, s/p).

Compreende-se assim, tratar-se de um ensino de línguas de forma aditiva, separados em períodos diferentes, como se fossem dois códigos linguísticos que não se misturam. Conforme Megale (2019), esse trabalho pode ser desenvolvido pela própria escola ou ser terceirizado. No caso da instituição participante desta pesquisa, consta em seu *site*⁹⁸ que o programa foi criado por uma editora de origem européia, que está presente em 70 países, com cerca de 170 anos de experiência, cuja metodologia utiliza a abordagem CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) entre outras⁹⁹.

Ao se analisar o PPP da escola A, por outro lado, pode-se inferir que o currículo prescrito no documento não necessariamente se materializa naquele que está sendo praticado pela escola. Tal observação foi possível ao se considerar os referenciais trazidos no documento como pilares para o desenvolvimento do trabalho pedagógico (serão apresentados mais a frente neste capítulo) e a maneira pela qual o currículo regular e o bilíngue se integram: o previsto no currículo nacional materializa-se em algumas disciplinas ministradas em inglês e outras em português, durante todo o período escolar. Com isso, novas maneiras de se lidar com o conhecimento tornam-se possíveis por meio da presença de duas línguas, logo culturas, no decorrer do processo educacional dos alunos.

Entretanto, reconhece-se também que esta relação entre línguas/culturas não pode ser entendida como sendo harmônica, somando-se assim um aspecto a mais no

⁹⁸ Para se evitar a identificação da escola, não será possível apresentar o *site* da editora e o respectivo *link* nas referências. Tanto no *site* da editora como no da escola, encontrou-se a informação de que existe, na instituição, uma sala designada para o ensino bilíngue, espaço não mencionado no documento da escola, nem mostrado/visto pela pesquisadora na ocasião do estudo do PPP da instituição.

⁹⁹ Ainda de acordo com o *site* da editora, a proposta pedagógica se norteia por mais dois princípios fundamentais além da abordagem CLIL: Os Pilares da Educação segundo a Unesco, descritos nos PPPs das duas escolas como norteadores de suas propostas pedagógicas, e uma outra abordagem denominada por *Understanding by Design*® (UbD™). Essa última está relacionada ao processo conhecido por *design* retroativo, cujas três etapas fundantes se referem ao ato de se refletir primeiro sobre os resultados para depois organizar currículos, estratégias de avaliação e atividades/instruções que levarão ao aprendizado. Para uma leitura mais aprofundada sobre o tema, indica-se o original: Mc TIGHE, J; WIGGINS, G. P. *Understanding by Design Framework* (1998). Alexandria, V. A. : ASCD; e a tradução em português: Planejamento para a compreensão: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio da prática do planejamento reverso, dos mesmos autores, sob a tradução de Sandra Maria Mallmann da Rosa. 2 ed. (ampliada). Porto Alegre: Penso, 2019.

“terreno de disputas e [de] relações de poder” (TAVANO; ALMEIDA, 2018, p.33) constitutivo do currículo. Um aspecto do currículo oculto que

se firma, como forma de denominar todo o aprendizado do educando que extrapola os conteúdos escolares, mas que o prepara para a vida em sociedade, ampliando a compreensão do conceito de currículo ao incluir elementos não palpáveis e prescritos, mas, que circulam tanto no espaço-tempo escolar quanto nas origens das intenções curriculares e marcam o processo de formação do educando (Idem, p.31-32)

Relações de poder que se fazem presentes no currículo por intermédio dos discursos dos grupos sociocultural e econômicos hegemônicos, responsáveis por sua construção. Compreender estas relações é, portanto, determinante para a compreensão da proposta educacional presente no PPP da escola A, documento em que estas relações se materializam por meio da presença das vozes¹⁰⁰ daqueles que conceberam a proposta de educação bilíngue implantada no Brasil pela rede internacional (nome da escolaTM), daqueles que adequaram a proposta curricular à legislação nacional (nome da escola - Brasil), e das concepções daqueles que serão os responsáveis pelo processo educacional dos alunos matriculados na escola em tela (nome da escola - município). Relações assimétricas de poder que são asseguradas por aqueles que respondem pela matriz internacional e nacional tanto no que se refere à organização do currículo, quanto no processo de formação dos profissionais da escola, como poderá ser observado na subseção 4.1.4.6.

Segundo consta no PPP, a escola A (nome da escolaTM) apresenta, como um dos seus diferenciais, um currículo nacional bilíngue, que foi "baseado no atual sistema de ensino" (PPP-A, 2017, p. 27) de um país do hemisfério norte, desenvolvido "por educadores (...) especializados na educação bilíngue" (PPP-A, 2017, p.19), que sofreu "adaptações (...) para assegurar que as Diretrizes Educacionais Nacionais estejam inseridas no programa" (PPP-A, 2017, p.19). A rede de ensino à qual ela está vinculada, tem por característica ser bilíngue desde sua origem, informação essa que pôde ser confirmada não só durante a leitura do PPP, mas também nos *sites* da rede e em conversas informais com membros da equipe da escola, como por exemplo, o próprio diretor.

¹⁰⁰O conceito de voz é compreendido nessa pesquisa no sentido bakhtiniano do termo.

No ensino fundamental, algumas disciplinas são ministradas em português (língua portuguesa, geografia e história), e outras em inglês (inglês¹⁰¹, matemática e ciências). Em pesquisa realizada nos *sites* nacional e internacional, essa informação também pôde ser encontrada. O *site* internacional ainda complementa esta informação afirmando que as disciplinas de Educação Física, Artes e outras disciplinas devem ser ministradas no primeiro idioma dos indivíduos, mas que para a realização do programa, é necessário que um mínimo de 50% da instrução seja em inglês.

A partir das informações constantes no PPP, pode-se dizer que o trabalho realizado no ensino fundamental da escola A assemelha-se a um programa de educação bilíngue existente nos Estados Unidos, conhecido como *dual language*¹⁰². De acordo com Baker (2001), o objetivo desse programa é fazer com que os alunos se tornem bilíngues, alfabetizados em duas línguas, e multiculturais. Algumas das características desse programa referem-se à quantidade de tempo prevista para cada língua (50%), professores bilíngues, e a liberdade para que as disciplinas venham a ser ensinadas em uma língua ou em outra.

4.1.4.2 Programa de imersão

Apesar das duas formas distintas de se compreender a proposta bilíngue presentes nos PPPs das escolas A e B, conforme discutido na subseção anterior, observou-se que, em ambos os documentos, consta a informação de que o processo de aprendizagem da segunda língua se dará por meio de um programa de imersão. Na escola A, esta proposta é explicitada no trabalho pensado para a educação infantil e, infere-se¹⁰³ que a partir do ensino fundamental, ele permaneça nas disciplinas trabalhadas em inglês; no caso da escola B, segundo consta no PPP, a imersão seria realizada em todos os níveis de ensino da escola.

¹⁰¹ Segundo informações obtidas na escola durante a pesquisa de seu PPP, existem aulas de língua inglesa voltadas para a estrutura gramatical da língua, sendo que a quantidade de tempo pode variar de ano para ano.

¹⁰² Baker (2001) discute que nos Estados Unidos, as salas de aulas em programas *dual language* são compostas de diferentes grupos linguísticos, por exemplo, latino-americanos, falantes de espanhol e americanos, falantes de inglês.

¹⁰³ O documento da escola A não deixa claro se o programa de imersão também é desenvolvido no ensino fundamental.

Com bases acadêmicas sólidas, o sistema proporciona às crianças vivenciar um processo de educação bilíngue que oferece ricas situações de aprendizagem num ambiente de imersão, em que a língua materna e a segunda língua são utilizadas como ferramenta de comunicação (PPP-A, 2017, p. 19).

As aulas são estruturadas com experiências prazerosas e com um programa de imersão total na língua fazendo com que o aluno adquira fluência na fala e na compreensão de maneira natural. O trabalho é desenvolvido por meio da investigação e da ludicidade, que incentiva o aprendiz a desenvolver a habilidade de questionar, explorar e chegar a conclusões, fazendo com que as crianças sejam participantes ativas no seu aprendizado, tornando a segunda língua um meio de comunicação (PPP-B, 2018, s/p).

Acredita-se, em consonância com Moura (2009), que o conceito de programa de imersão¹⁰⁴ se tornou, nos últimos anos, bastante amplo, podendo ser compreendido (logo implementado) de formas distintas a depender da escola ou do país em que ela se encontra, porque sua concepção está necessariamente atrelada aos objetivos de sua proposição e relacionados ao contexto sócio-histórico no qual ele é implantado/desenvolvido. Destaca-se, para esta diferenciação, programas de imersão para minorias étnicas ou linguísticas onde o bilinguismo é vivido no dia a dia, daquele que tem sido proposto em muitas escolas no Brasil, como no caso das duas escolas analisadas nessa dissertação. Entende-se que, nestes, o programa de imersão está relacionado àquele desenvolvido para um público pertencente a uma classe social com mais recursos financeiros, e os objetivos para se aprender uma língua estrangeira (de elite) atrelados a ideia de promoção de maiores oportunidades, sejam elas financeiras e/ou educacionais.

4.1.4.3 O planejamento pedagógico

Assim como o currículo, outros elementos também essenciais na organização pedagógica foram identificados e analisados nos PPPs das duas instituições, como por exemplo, o planejamento pedagógico.

No caso da escola A, identificou-se um compromisso em reservar um período para discussões coletivas, momentos em que se torna possível estabelecer as estratégias e as práticas pedagógicas que serão adotadas pela instituição (VEIGA, 2010). Nesse

¹⁰⁴ No Brasil, existem outros tipos de programas de imersão. Um deles, comumente oferecido por escolas de idiomas, podem ocorrer na própria escola ou em outros locais.

sentido, cabe ao corpo docente a responsabilidade de apresentar anualmente o Plano de Ensino referente ao componente curricular que atua, que comporá, juntamente com os demais Planos de Ensino, o Plano de Curso¹⁰⁵, que deve ser conhecido e construído coletivamente por docentes e demais membros da escola. Visa-se, por meio desta prática, "estabelecer interdisciplinaridade e integração com as outras áreas e a contextualização dos conteúdos" (PPP-A, 2017, p.25).

Esse trabalho ocorre no início do ano letivo, quando é reservada uma semana para o planejamento escolar, a fim de que corpo docente e coordenação pedagógica decidam, em conjunto, os conteúdos curriculares de cada ano, as estratégias e os recursos materiais necessários. Nesse momento, "o estabelecimento de metas e objetivos" (PPP-A, 2017, p.41) é priorizado e o resultado das reuniões concretiza-se no planejamento anual de cada ano escolar.

No caso da escola B, não foi encontrado no documento menção a realização de um planejamento escolar, seja individualmente ou por meio de reunião entre os membros da equipe pedagógica ou por intermédio de outros Planos, como no caso da escola A. Contudo, sabe-se que essa conduta é realizada pelas escolas tanto da rede privada como da rede pública, e devido a importância desse momento coletivo escolar, acredita-se que a escola B também realize tal ato.

4.1.4.4 Acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica

Além desse planejamento, a escola A prevê acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica ao longo do ano, realizados pela direção e coordenação da escola, por intermédio de reuniões (trimestrais ou semestrais) com o corpo técnico, docente e pais. Essas atividades são importantes, segundo Veiga (2010), para o aprimoramento da qualidade do ensino oferecido pela instituição. Para a finalização desse processo é redigido um relatório e, em reunião, são apresentadas as

sugestões e contribuições para o permanente crescimento e solidificação da Instituição de Ensino em todas as suas dimensões: técnica, administrativa, financeira e pedagógica, assim como objetivando atualizações, ajustes ou reformulações que se fizerem necessários à implementação, com qualidade e eficiência da Educação (...) (PPP-A, 2017, p.42).

¹⁰⁵ O Plano de Curso e os Planos de Ensino não compunham o documento e não foram disponibilizados pela instituição para esta pesquisa.

No que concerne à escola B, não está explícito no documento a existência de um momento para o planejamento, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica pelos profissionais da escola.

4.1.4.5 Acompanhamento e avaliação dos alunos

No que diz respeito ao acompanhamento e avaliação dos alunos, são previstas duas situações na escola B: reuniões com os pais de alunos especiais, para que esses tenham um espaço para reportarem as necessidades de seus filhos; e reuniões bimestrais para discussão do processo educativo dos alunos e avaliação de seu desenvolvimento, nas quais a eles são apresentados os “resultados das avaliações [...] expressos por meio de relatório/ficha individual” (PPP-B, 2018, p.08).

Observa-se, desse modo, um processo de avaliação individual do aluno em cada disciplina. Para os alunos da educação infantil, esta avaliação é realizada por meio da “observação, acompanhamento e registro de etapas sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental” (PPP-B, 2018, p. 27). Os alunos do ensino fundamental, por sua vez, são promovidos a partir de avaliações constantes, que envolvem “observação em sala de aula, interesse e participação, assiduidade, cumprimento de tarefas e trabalhos [...] avaliação escrita, chamada oral” (PPP-B, 2018, p. 27-28), bimestralmente.

A escola A promove seus alunos até o 3º ano do ensino fundamental I de forma análoga à maneira pela qual a escola B compreende o processo avaliativo na educação infantil. Para os anos seguintes é mencionado o uso de diferentes instrumentos (não informados) no processo de avaliação dos alunos, trimestralmente, com destaque à assiduidade.

4.1.4.6 Momento para capacitação da equipe

Segundo Marvin (2017), foi justamente o desenvolvimento de um rigoroso processo de treinamento e avaliação do trabalho desenvolvido nas escolas da rede à qual a escola A pertence, que fez com que esta franquia fosse bem acolhida no Brasil. Nesse sentido, merece destaque, no PPP da escola A, a preocupação com a capacitação/treinamento de todos os profissionais envolvidos no cotidiano escolar,

independente de atuarem na área técnico-administrativa ou de comporem a equipe pedagógica.

Com esta prática, busca-se o alinhamento entre as diferentes unidades que compõe a rede de ensino, de modo que todos os profissionais, ao receberem formação específica, executem seu trabalho de forma semelhante. Além disso, o documento afirma que para que objetivos, metas e prioridades sejam alcançados, a "mantenedora proverá todas as condições financeiras, físicas, pedagógicas, materiais e de recursos humanos, de forma a garantir o seu funcionamento com qualidade e excelência" (PPP-A, 2017, p.41).

No que diz respeito à formação realizada com a equipe pedagógica, consta no PPP tratar-se de um "programa de treinamento com educadores especialistas que desenvolvem orientações práticas e estudos sobre a linha filosófica e metodológica a ser aplicada e adotada na escola" (PPP-A, 2017, p.40). Esta formação pode ocorrer de três a quatro vezes por ano, ou conforme a necessidade da escola. Essa mesma informação consta também nos *sites* nacional e internacional da franquia.

Além desse aspecto, segundo o documento, há uma avaliação semestral que é realizada pela sede brasileira, por meio de um "Diretor Acadêmico Geral e da Certificação de Qualidade" (PPP-A, 2017, p.41). Segundo o *site* nacional, essa avaliação, que ocorre por meio de visitas formais à escola, visa oferecer um aperfeiçoamento contínuo, certificar-se de que o trabalho desenvolvido está correndo conforme o planejado e produzir um relatório de acompanhamento. Em consulta ao *site* internacional foi encontrada a informação de que todas as escolas da rede passam por uma inspeção anual, que engloba todos os segmentos da unidade, desde o funcionamento da estrutura física até o trabalho pedagógico em si.

Percebe-se assim, que por meio das práticas até aqui descritas, a mantenedora busca garantir que a instituição e as demais que compõem a rede nacional estejam atentas para que todo o trabalho desenvolvido siga um padrão pré-estabelecido, seja no que diz respeito às questões pedagógicas, seja naquelas que envolvem o funcionamento da escola, como estrutura física e recursos humanos. É, portanto, uma forma de garantir contínua atualização e reflexão das práticas, acompanhando e avaliando aquelas que foram ou não viáveis ao longo de todo o ano e em diferentes momentos. No entanto, não se pode deixar de dizer que a busca por um padrão de funcionamento das instituições, mas principalmente do trabalho pedagógico nelas desenvolvido, acaba por silenciar as especificidades regionais, a diversidade cultural antes prevista entre alunos e

docentes e, de certa forma, a autonomia dos docentes para o desenvolvimento de suas aulas.

Nada consta sobre este tema no PPP da escola B.

4.1.5 A questão da autonomia

Conforme exposto acima, o processo de capacitação da equipe, da forma como desenvolvido pela escola A, acaba por colocar em risco a discutida questão da autonomia, pois apesar das quatro dimensões discutidas por Veiga (2010) estarem inter-relacionadas (administrativa, jurídica, financeira, pedagógica), a autonomia pedagógica, o cerne do projeto da escola, torna-se a mais problemática quando se trata de uma franquia, ao se considerar que o padrão a ser seguido parte de outro país, fato que contribui para a destituição da identidade, do caráter de singularidade da escola.

Além disso, não se pode deixar de dizer, que os processos de avaliação, inspeção, treinamento/capacitação, tão rigorosamente executados pela rede a qual pertence a escola A, aparentemente dificultam o caráter de construção coletiva, democrática, que respeita a diversidade cultural e o contexto nacional e regional, que deveriam reger os processos pedagógicos. Assim, quando se reflete sobre essas avaliações, percebe-se que há, na verdade, uma forma de controle para que a proposta pedagógica da rede seja executada da forma prescrita internacionalmente.

Identificou-se outra situação no caso da escola B. A autonomia pedagógica da instituição está (aparentemente) assegurada com relação ao currículo do ensino regular, mas não no que se refere ao currículo bilíngue, por este estar atrelado a editora/material didático estrangeiro, que é adotada pela instituição.

4.1.6 Participação das comunidades interna e externa à escola

Assim como a autonomia, a participação da comunidade escolar externa é muito importante para a organização e gestão da instituição e para o processo de construção/atualização dos PPPs. Contudo, não foram encontrados dados que permitam inferir se há ou não a participação dessa comunidade nas escolas investigadas. A única referência encontrada está relacionada à participação dos pais, com pode ser observado logo a seguir:

Na [nome da escola - município], os pais serão sempre estimulados e convidados a participar do processo educativo, através de colaborações e suporte às atividades escolares de seus filhos, ou ainda por meio de participação em reuniões, confraternizações ou comemorações cívicas (PPP-A, 2017, p.02).

Esta aprendizagem se concretizará a medida que a escola promova ações comunitárias, atividade desportivas e culturais, envolvendo toda a comunidade escolar (professores, alunos, pais, funcionários, coordenadores e diretores), tendo objetivos comuns. Estará assim valorizando, promovendo o trabalho em equipe. (PPP-B, 2018, p. 07-08).

Observa-se assim, que da mesma forma que nas pesquisas apresentadas no capítulo 2, especialmente aquelas que, por se aproximarem do cenário dessa pesquisa, investigam as três escolas da rede particular de ensino que se autodenominam bilíngues, não há informações nos PPPs das escolas aqui analisadas que sugiram a ajuda da comunidade externa para a construção de sua proposta pedagógica, de seu PPP.

Somado a esse fato, percebeu-se também um certo silenciamento dos membros da comunidade interna, especialmente dos professores¹⁰⁶. Entendido como possuidor de papel fundante no processo educacional, indivíduo capaz de refletir criticamente sobre a sua e sobre a identidade cultural dos alunos (MOREIRA; CANDAU, 2003), cabe aos professores, juntamente com os outros membros da comunidade escolar, contribuir na construção e reconstrução contínua do PPP com base nas diferenças constitutivas da escola. No entanto, não foi isso que se percebeu na construção dos documentos.

Como discutido previamente, um PPP se constitui por meio de um processo de negociação, pelo diálogo entre os atores sociais que compõem e respondem pela escola, caracterizando assim uma verdadeira construção partilhada de caráter político-pedagógico, que é vivenciada por todos e em todos os momentos. Além disso, essa construção precisa estar em diálogo com o contexto onde a escola se encontra, atendendo as necessidades locais, respeitando-se assim a identidade da instituição e dos sujeitos que a compõem, assim como sua cultura. Uma vivência democrática, que favoreça uma educação libertadora, onde todos possam 'falar, ouvir, fazer', evitando-se, desse modo, o silenciamento de alguns e o favorecimento de outros.

¹⁰⁶ Apesar de ambos os PPPs enfatizarem a presença de dois profissionais em sala de aula ao mesmo tempo – um professor e um assistente de classe (escola A) ou estagiário (escola B), na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, não é possível afirmar qual a real participação também deles na construção dos PPPs.

Após essa apresentação dos elementos essenciais presentes nos PPPs das escolas A e B, a próxima seção se dedicará a discutir as perspectivas teóricas que fundamentam os processos educacionais, conforme descrito nos PPPs.

4.2 Perspectivas teóricas (linguísticas/educacionais) e o trabalho pedagógico das escolas A e B

De forma semelhante à pesquisa de Lara, Tanamachi e Júnior (2006), identificou-se que o documento da escola A (nome da escolaTM) é constituído por diferentes autores como referencial teórico: "Jean Piaget, Lev S. Vygotsky, Maria Montessori, Howard Gardner, John Dewey e outros" (PPP-A, 2017, p. 27). Esses autores foram encontrados no texto por vezes de forma explícita e outras de maneira implícita, por meio da presença de conceitos e pressupostos que podem ser atribuídos aos autores citados acima. Diferentemente da escola A, no PPP da escola B não há a explicitação da perspectiva teórica que sustenta o trabalho realizado. No entanto, a partir da leitura do todo do documento, foi possível perceber que ressoa no texto as vozes de Jean Piaget e de Vygotsky e de Howard Gardner em menor intensidade.

Frente a essa constatação, percebeu-se a necessidade em discorrer sobre alguns conceitos fundamentais do vasto trabalho desses teóricos, mesmo que de forma breve, a fim de compreender o trabalho pedagógico proposto nos documentos das duas instituições investigadas. Além disso, decidiu-se, na medida do possível, trazê-los respeitando a ordem cronológica dos trabalhos desenvolvidos por cada um deles, para que o leitor possa melhor compreender os pontos de convergência e de divergência entre as teorias indicadas.

A análise terá então início a partir das ideias do filósofo americano¹⁰⁷ John Dewey (1859-1952). Considerado um dos precursores do escolanovismo¹⁰⁸ (MONTEIRO, 2017), Dewey compreendia a escola como "uma pequena comunidade na qual se reduz e se simplifica o meio social" (BELTRÁN, 2003, p.56), e a sala de aula como "um microcosmo da sociedade" (PPP-A, 2017, p. 30). Segundo Beltrán (2003), Dewey compreendia que a escola não era um lugar que preparava as crianças para a

¹⁰⁷ Segundo Beltrán (2003c), o "traço mais característico" (p.50) da obra de Dewey encontra-se na associação entre suas proposições educativas, políticas e filosóficas.

¹⁰⁸ Caracterizado como um movimento de renovação no ensino, a Escola Nova, ou escolanovismo, ou ainda educação nova, surgiu entre o final do século XIX e início do XX e refere-se ao "movimento de idéias, influenciado por pensadores norte-americanos e europeus, que tinha como traço definidor o fato de se opor às práticas pedagógicas e ao espírito educacional tradicionalistas" (CUNHA, 1996, p. 06), cuja principal finalidade propõe a educação da criança para a sociedade.

vida futura, mas era a própria vida em acontecimento, lugar onde as experiências que as crianças já possuíam fossem acrescidas de outras novas pelos adultos, para que seu desenvolvimento se concretizasse. Isso possibilitaria a transformação da criança em um ser social. Para ele cabe à escola "ensinar a criança a viver no mundo em que se encontra" (BELTRÁN, 2003, p.54).

Na perspectiva deweyana, a distribuição do tempo escolar apresenta-se de forma diferente daquela tradicionalmente conhecida, ou seja, o tempo segmentado em disciplinas escolares. Estas, entendidas de forma interligada, seriam aprendidas a partir do desenvolvimento de diferentes atividades, e "em processos de descoberta, indagação e experimentação" (BELTRÁN, 2003, p. 56). As atividades familiares às crianças menores (cozinhar, costurar, marcenaria, etc.) deveriam ser utilizadas "como ponto de partida" e, conforme as crianças vão crescendo, atividades mais elaboradas desenvolvidas: "os conhecimentos resultam como produtos necessários das formas básicas de ação social" (Idem, Ibidem).

Cada grupo de criança se engaja em um projeto, ocupando-se de uma atividade. Nessa perspectiva, "as crianças vão à escola para *fazer* (...) As ocupações se orientam, por um lado, para o estudo científico dos materiais e processos evolutivos em sua prática e, por outro, para seu papel na sociedade e na cultura" (BELTRÁN, 2003, p.56-57. Grifo do autor). Além disso, os alunos embora divididos por idade em onze níveis, podem deslocar-se entre eles, não havendo, portanto, a rigidez presente na organização escolar tradicional.

Outro aspecto defendido por Dewey diz respeito ao *layout* da sala de aula. Segundo Beltrán (2003), não há salas de aulas nem classes tal como se conhece nos espaços escolares atuais, "pois se considera indesejável que as crianças fiquem rigidamente sentadas durante todo o tempo" (p. 56). Esta mudança na forma de se pensar o espaço de aprendizagem foi também defendida por Maria Montessori¹⁰⁹ (1870-1952), autora que, embora tenha sido citada, aparece de forma implícita no PPP da escola A, especificamente quando se apresenta a composição do ambiente da sala de aula.

¹⁰⁹ De acordo com Thayer-bacon (2012), Montessori foi a primeira mulher a se formar médica na Universidade de Roma, em 1896. Contudo, por ser mulher, enfrentou vários empecilhos ao longo de sua vida profissional, pois não eram permitidas mulheres nessa posição. Por esse motivo, iniciou estudos e pesquisas, inicialmente, com crianças especiais, que culminaram com o desenvolvimento de um método mundialmente conhecido como método Montessori.

Segundo o documento, a instituição possui diversos 'centros', como denominado por Montessori, para atender as diferentes necessidades dos alunos. Segundo Vallet (2003), esses lugares específicos facilitam a localização, a utilização do material pelas crianças, desenvolvendo nelas um sentido de orientação, ao mesmo tempo em que proporcionam "segurança e tranquilidade em um espaço que facilita sua atividade" (p.32), como forma de se tornarem independentes para aprender no decorrer do uso do material didático. Como apresentado no documento,

No programa (...) de Educação Infantil e Ensino Fundamental, o ambiente na sala de aula é um fator primordial no processo de aprendizagem. Os alunos utilizam diversos espaços de aprendizagem para atividades de pequenos ou maiores grupos. Como as crianças precisam estar ativas, na Educação Infantil há uma variedade de centros e áreas nas salas de aula que atendem às diversas necessidades, interesses e idades das crianças. São eles: centro de arte (...), centro de construção (...), centro de faz de conta (...), centro de jogos e blocos (...), centro de leitura (...), centro de computação e multimídia (...), centro de matemática (...) centro de música (...), centro de areia e água (...), centro de ciências e experimentos (...), centro de escrita (...), habilidades de coordenação motora (PPP-A, 2017, p. 35-36).

Também com relação ao ambiente de sala de aula, Monés i Pujol-Busquets (2003) afirmam que esses espaços se tornam adequados "para cultivar a atenção, a vontade, a inteligência, a imaginação criativa, sem esquecer a educação moral" (p. 27), e que o material distribuído nesses diferentes espaços tem por objetivo desenvolver a leitura, "psicomotricidade, vida prática, vida sensorial e cada uma das matérias que devem ser trabalhadas [...]" (p. 30).

Essas ideias comuns sobre a forma de se compor o espaço sala entre Dewey e Montessori não são fortuitas. Contemporâneos, ambos pertenciam ao mesmo movimento escolanovista, razão pela qual partilhavam alguns princípios educacionais¹¹⁰. No entanto, divergiam também em alguns fundamentos que sustentavam seus respectivos olhares sobre e para a educação.

Na perspectiva deweyana, para quem o conhecimento deve ser construído de forma coletiva, cabe ao professor o papel de direcionar indiretamente os alunos, criando

¹¹⁰ Apesar disso, seus estudos tiveram reconhecimentos distintos devido, principalmente, aos contextos sociocultural e histórico em que viveram. Ele, homem, americano, "professor ilustre da Universidade de Columbia na época, filósofo, e presidente da Associação Nacional do Jardim de Infância" (THAYER-BACON, 2012, p.03) teve seu trabalho amplamente valorizado na América; ela, mulher, católica, italiana e médica, teve suas contribuições para a educação pouco valorizadas à época.

situações problemáticas que estimulem o pensamento reflexivo de seus estudantes (BELTRÁN, 2003). Cunha (1996) discute que, nessa perspectiva, cabe ao

educador [a] escolha dos meios adequados para conduzir a atividade do aluno em direção ao saber. Compete ao mestre conhecer os aspectos psicológicos do desenvolvimento humano e, ao mesmo tempo, dominar o conteúdo "das experiências por que passou a humanidade, experiências de que os programas de ensino são as sinopses" (p.131). Somente assim, o processo educativo torna-se a síntese entre o tradicional e o renovado, entre a ordem lógica dos conteúdos e o desenvolvimento psicológico, enfim, entre a sociedade e a criança (CUNHA, 1996, p. 08).

Para a pedagogia montessoriana, por outro lado, o ensino deve ser construído ativamente e de modo a possibilitar que a criança se torne responsável por seu próprio aprendizado: ensina-se aos alunos o que fazer, dando-lhes liberdade para praticar, sem imposição. Nesse sentido, compreende-se que "a educadora aponta caminhos, e a criança é livre para percorrê-los; seu único limite é a liberdade dos outros"¹¹¹ (MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, 2003, p. 33).

Entre os autores citados nos PPPs e que encontram pontos em comum com a perspectiva de Montessori destaca-se o suíço Jean Piaget¹¹² (1896-1980) (COUTINHO, 2008; ELKIND, 1967; NORRIS, 1976), autor que, segundo Thayer-Bacon (2012), teve Montessori como grande influenciadora. Piaget compreendia que o desenvolvimento dos seres humanos ocorre por meio de fases cognitivas sucessivas que se inter-relacionam¹¹³, e que são determinadas pelas interações que a criança estabelece com o meio, por intermédio de esquemas de ação dinâmicos, que se expandem, aumentam e agregam mais informações a cada fase de desenvolvimento da criança (CAVICCHIA, 2010)¹¹⁴. Piaget entende assim, que a motivação responsável por regular o

¹¹¹ Além disso, na perspectiva montessoriana, o erro faz parte do processo: "ensina-se a criança a se autocorriger. A criança aprende a reconhecer e a corrigir seus erros" (MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, 2003, p. 33).

¹¹² Segundo Delval e Kohen (2003), Piaget não era pedagogo, e embora tenha sido considerado como um dos mais importantes psicólogos do século XX, ele se autoproclamava epistemólogo, por dedicar-se ao estudo da formação do conhecimento científico.

¹¹³ Estas foram divididas em quatro estágios: sensório-motor (0 à 2 anos), pré-operatório (2 à 7 anos), operatório concreto (7 à 11 anos) e operatório formal (11 anos em diante). De acordo com Coutinho (2008), esses estágios são caracterizados por sua "mobilidade e estabilidade" (p.181).

¹¹⁴ Coutinho (2008) compreende que o "desenvolvimento é determinado por quatro elementos e condições: 1) pelas maturações internas do organismo: complexificação biológica ligada à maturação do sistema nervoso; 2) pelas aquisições vinculadas a experiências físicas e lógico-matemáticas, que implicam em ações sobre os objetos de forma a descobrir suas propriedades, inicialmente, e de abstrai-las logo em

desenvolvimento da inteligência é intrínseca a todos os seres humanos (COUTINHO, 2008).

Ainda para Coutinho (2008), assim como Montessori, Piaget também concebia a criança como ser biológico, razão pela qual ela deveria "estar no centro da ação educativa" (p.192). Nesse sentido, cabe a escola despertar os interesses que advém das necessidades das crianças, por meio de "situações de ensino-aprendizagem ajustadas às [suas] manifestações naturais" (p.193).

Apesar da concordância entre Montessori e Piaget sobre estes pontos, os teóricos possuíam abordagens distintas com relação à criança: Piaget não estava "preocupado com crianças como crianças, mas com o estudo da criança para responder a perguntas sobre a natureza e a origem do conhecimento"¹¹⁵ (ELKIND, 1967, p. 536). Ou seja, Piaget se preocupava particularmente com a teoria. Por sua vez, Montessori estava mais compromissada com a prática, dedicando a maior parte da sua vida ao "treinamento de professores, à educação dos pais" (ELKIND, 1967, p. 537)¹¹⁶; em suma, preocupava-se com o bem-estar da criança.

Observou-se ainda, ao se voltar o olhar para os PPPs, que da mesma forma como ocorreu com Montessori, a perspectiva piagetiana surgiu também de maneira implícita em ambos os documentos. Na escola A (nome da escola - município), a concepção fez-se presente com mais evidência pela menção à um dos quatro níveis de desenvolvimento cognitivo, conforme concebido pelo autor. Isso ocorreu, especificamente, quando se abordou o trabalho a ser desenvolvido durante o ensino fundamental.

(...) o aluno é iniciado no processo de construção do conhecimento, buscando o desenvolvimento de capacidades de aprendizagem de conteúdos necessários à vida em sociedade. Esta etapa atende as crianças que, em sua maioria, se encontram no estágio **operacional-concreto**. A partir desta análise, deve ser pensado o processo de aprendizagem, em especial, respeitar o aluno como um ser único, e desenvolver um trabalho pedagógico em que as experiências, as investigações e os conteúdos diversificados façam parte do currículo, sempre de forma desafiadora, visando a construção de significados (PPP-A, 2017, p. 28. Grifos da pesquisadora).

seguida; 3) pela estimulação ou imposição do meio externo social; 4) pelas equilibrações processadas nas reestruturações internas, ao longo da construção sequencial dos estágios" (COUTINHO, 2008, p.181).

¹¹⁵ No original: so much concerned with children qua children as he is with using the study of the child to answer questions about the nature and origin of knowledge (ELKIND, 1967, p. 536).

¹¹⁶ No original: the training of teachers, the education of parents (ELKIND, 1967, p. 537).

No PPP dessa escola ainda se afirma que, por meio de situações desafiadoras, ou seja, de situações "problemáticas para suscitar a atividade da criança" (DELVAL; KOHEN, 2003, p.117), os alunos serão capazes de atingir o conhecimento e de aprender. Para Piaget, segundo Delval e Kohen (2003), o conhecimento é formado mediante a "interação entre a condição de que os seres humanos dispõem ao nascer e sua atividade transformadora do meio" (p.110-111), conceito esse que foi amplamente divulgado e denominado de 'construtivismo'. Na perspectiva piagetiana, o conhecimento "não pode ser implantado de fora, mas tem de ser construído, ou reconstruído pelo sujeito" (DELVAL; KOHEN, 2003, p.112), como processo interno/cognitivo.

No caso da escola B, pôde ser identificado que a perspectiva teórica piagetiana se faz presente nos objetivos gerais, nos específicos, na proposta pedagógica, enfim, ao longo de todo o documento, sendo evidenciado "a importância de todo processo da atividade mental construída para a aquisição do conhecimento" (PPP-B, 2018, p.6). E, como na escola A, outra fase do desenvolvimento cognitivo também é apresentada.

Desenvolver os aspectos **sensório-motor**, afetivo-emocional, social e cognitivo, respeitando os processos de maturação do aluno, para que ele conheça suas habilidades, aptidões, necessidades e interesses; desenvolver no aluno a capacidade de estabelecer novas relações entre as situações já definidas e as que lhe serão propostas, nas quais deverá se integrar (PPP-B, 2018, p. 2.Grifos da pesquisadora).

Como orientador na construção desse conhecimento, a escola B acredita que o professor assume o papel daquele que, "por meio da intervenção pedagógica, promove a realização de aprendizagens com um maior [número] de significados possíveis" (PPP-B, 2018, p.8) e situações desafiadoras. Contudo, as fases de desenvolvimento dos alunos precisam ser respeitadas, a fim de torná-los independentes e autônomos.

Ao cuidar das crianças, o professor deverá observar e procurar conhecer suas necessidades para que o trabalho atinja objetivos em relação à preservação da vida e ao desenvolvimento das diversas capacidades do educando. Suas atitudes e procedimentos devem basear-se no conhecimento específico do desenvolvimento lógico, emocional e intelectual da criança, dando atenção a ela como pessoa que está em crescimento, compreendendo sua singularidade e interessar-se sobre o que ela pensa, sente e sabe de si e do mundo, visando ampliar seus conhecimentos e habilidades, para que, aos poucos, torne-se independente e autônoma (PPP-B, 2018, p.4).

Nesse contexto, pode-se dizer que as perspectivas deweyana e piagetiana dialogam, na medida em que o professor, figura essencial nessas teorias, é entendida como aquele que identifica as necessidades dos alunos e desenvolve atividades desafiadoras que contribuirão para seu desenvolvimento.

Cunha (1996) amplia essa discussão apontando para outros aspectos semelhantes, percebidos por ele, nas duas perspectivas. Para Cunha, ambos os autores concordam que: a) a infância se trata do estágio inicial de um processo, possuidora dos elementos que mais tarde se revelarão de maneira completa no adulto; b) o ensino dos conteúdos escolares deve ser realizado de forma não tradicional e acima de tudo respeitando os limites dos alunos; c) as interações entre os indivíduos e o ambiente físico e social, de forma cooperada, é que leva a construção do pensamento racional; e d) a educação deve se dar a partir de uma organização social democrática, cujas regras devem ser assumidas coletivamente pelos indivíduos.

Outra aproximação discutida por alguns pesquisadores da atualidade, de acordo com Davis (2005), refere-se às proposições dos contemporâneos Piaget e Vygotsky, possivelmente porque ambos se vinculam a denominada psicologia do desenvolvimento. Mas apesar disso e concordando com a autora, compreende-se que as perspectivas dos teóricos são muito distintas¹¹⁷(DAVIS, 2005).

A perspectiva teórica do psicólogo russo Lev S. Vygotsky (1896-1934), fundamentada no materialismo histórico dialético, concebe que o "ser humano transforma-se de biológico em histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana" (OLIVEIRA, 2005, p.09). Nesta transformação em histórico e, portanto, cultural, há o que, segundo Lodi (2013), Pino, em 2005, descreveu como sendo um processo de “conversão das funções sociais em funções pessoais” (p.168), possível apenas pela linguagem, responsável pelo estabelecimento de toda relação humana, bem como da apropriação das práticas sociais específicas da cultura em que a criança está inserida. De acordo com Lodi (2013),

Compreende-se, dessa forma, que todo desenvolvimento da criança depende da presença do outro, daquele que possui domínio da linguagem para, dialeticamente, constituir-se como sujeito na e pela linguagem, pois se entende que a trajetória principal do desenvolvimento psicológico da criança é de progressiva

¹¹⁷ Enquanto Vygotsky se fundamentava no materialismo dialético, Piaget se definia como estruturalista genético.

individualização, ou seja, é um processo que se origina nas relações sociais, interpessoais e transforma-se em individual, intrapessoal. Desse modo, pode-se concluir que a linguagem da criança, desde seu início, é essencialmente social, desenvolvendo-se no plano das interações sociais, no decorrer dos processos de significação realizados pelos adultos relativos às ações da criança e de suas ações para com a criança (LODI, 2013, p.168).

A compreensão deste processo aparece no PPP da escola A, quando se valoriza um trabalho em que os alunos, na interação entre pares e com a mediação do adulto, construam conhecimentos.

Essa concepção [histórico-cultural de Vygotsky] traz implicações decisivas para a prática pedagógica e familiar com a criança: estar centrada no processo de interação-interlocução adulto-criança e das crianças entre si. É, justamente, nas atividades realizadas em colaboração e no esforço partilhado que a criança se apropria das habilidades e conhecimentos culturais e escolares, ou seja, se desenvolve culturalmente (PPP-A, 2017, p. 29).

Lodi (2013) discute ainda que Vygotsky compreendia que o desenvolvimento da linguagem deveria ser concebido como um processo unificado, cuja origem está no gesto de apontar para o outro; ou seja, quando esta ação é interpretada pelo outro como sendo indicativo de que a criança quer algo para si, coloca-a, desse modo, no lugar de interlocutora. Com o passar do tempo, os gestos das crianças declinam e a linguagem verbal predomina e elas começam a desenhar como se estivessem narrando, razão pela qual, para Vygotsky, “dada sua natureza psicológica, o desenho infantil, desde seu início, é um relato gráfico sobre algo e que nasce da linguagem verbal” (LODI, 2013, p.170).

Estes desenhos, gradualmente, perdem sua relação com a oralidade, ganham significação e transformam-se em signos, convertendo-se em linguagem escrita, “processo que tem início quando a criança compreende que pode desenhar além das coisas a linguagem oral” (LODI, 2013, p.170). Nesse mesmo sentido, a escola A acredita que por meio da produção de desenhos e da representação de cenários, “o aluno aprende a utilizar-se da língua escrita para veicular suas idéias com significado” (PPP-A, 2017, p. 9-10), tornando-se mais autônomos tanto como autores, como leitores do próprio texto.

Como discutido anteriormente, para Piaget o desenvolvimento dos indivíduos se dá por fases, razão pela qual se compreende que as dificuldades são resolvidas em

etapas. Vygotsky discorda dessa compreensão intrinsecamente relacionada com a maturação dos indivíduos, ao afirmar que "o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não é genético, mas apropriativo de um psiquismo que é historicamente acumulado sob a forma de relações sociais entre os homens" (DAVIS, 2005, p. 41).

Estas concepções têm implicações diretas na forma pela qual a aprendizagem é compreendida pelos autores: para Piaget a aprendizagem é decorrente do desenvolvimento biológico, do processo de maturação dos indivíduos; para Vygotsky, esse processo se dá exatamente de forma contrária, ou seja, é a aprendizagem que leva ao desenvolvimento.

Distintamente da forma como a concepção vygotskiana figura no PPP da escola A, a escola B apresenta em sua composição curricular da educação infantil, que este será "amparado nas concepções de homem, sociedade e cultura dentro da perspectiva histórico-cultural, tendo-as como ponto de partida para a estruturação do quadro curricular " (PPP-B, 2018, p.36). Contudo, não foram encontradas informações que indiquem que uma construção partilhada do conhecimento será proposta nos processos pedagógicos.

Além dos teóricos discutidos acima, no PPP da escola A (nome da escolaTM) prevê-se que "importantes fundamentos metodológicos" (PPP-A, 2017, p.31) devem ser utilizados em sua proposta pedagógica, estando esses relacionados aos "estudos formulados por Hernández e Ventura (1998)"¹¹⁸ (PPP-A, 2017, p.31) e desenvolvidos na escola pública *Pompeu Fabra*, em Barcelona¹¹⁹, e à experiência das escolas de *Reggio Emilia* na municipalidade do mesmo nome, no norte da Itália " (PPP-A, 2017, p. 31).

A proposta Hernández e Ventura (1998) para a escola catalã surgiu da insatisfação dos docentes com relação as suas práticas, fato que os levou a reflexão sobre a necessidade de mudanças de modo que houvesse ensino globalizado. Era preciso adequar "seu trabalho à realidade social e cultural contemporânea" (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 45). Foi então designado um assessor para

¹¹⁸ Os estudos de Hernández e Ventura citados no documento se referem a obra *A organização do currículo por projetos de trabalho. O conhecimento é um caleidoscópio* (1998), que trata do relato de experiências profissionais dos autores.

¹¹⁹ Cabe aqui também esclarecer que Barcelona possui duas línguas oficiais, o espanhol (castelhano) e o catalão. Ambas são utilizadas em contexto escolar. Na obra foi encontrado o seguinte fragmento que evidencia que o trabalho da escola é realizado nas duas línguas: "No início do período, se havia decidido realizar um Projeto em catalão e outro em castelhano para melhorar o nível de conhecimento e domínio desta língua. Por essa razão, o Projeto 'o deserto' foi realizado em castelhano" (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 119).

auxiliar no trabalho de renovação educacional por um período de cinco anos, e juntos, centraram-se no campo do currículo, visando a articulação entre teoria e prática. A proposta então foi a de reorganização curricular de maneira que ele se materializasse por meio de projetos.

O desenvolvimento dos projetos, segundo os autores, precisa ser organizado mediante algumas etapas importantes: a escolha do tema; a atividade do docente e dos alunos após a escolha do tema; a busca das informações; a criação de um índice como estratégia de trabalho; e a elaboração de um dossiê com o resumo do que foi visto no projeto. Essencialmente, os autores compreendem que

a idéia fundamental dos Projetos como forma de organizar os conhecimentos escolares é que os alunos se iniciem na aprendizagem de procedimentos que lhes permitam organizar a informação, descobrindo as relações que podem ser estabelecidas a partir de um tema ou de um problema. A função principal do Projeto é possibilitar aos alunos o desenvolvimento de estratégias globalizadoras de organização dos conhecimentos escolares, mediante o tratamento da informação (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 89).

Além disso, o desenvolvimento de um projeto não se limita ao trabalho realizado em sala de aula, durante as aulas. Para os autores, com o intuito de complementar os projetos, outras atividades precisam ser elaboradas, como por exemplo, a criação de espaços dentro da sala de aula, denominados 'cantos'¹²⁰, onde são organizados diferentes materiais, que ficam disponíveis para os alunos interagirem. O propósito desses 'cantos' é o de tornar os alunos mais independentes e autônomos para desenvolverem seus próprios interesses (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998).

De acordo com o PPP da escola A, o trabalho pedagógico desenvolvido pela instituição alinha-se à essa ideia: "são desenvolvidos em todas as áreas de conhecimento e gravitam em torno de assuntos que instigam a curiosidade da criança sobre o conhecimento do mundo que a cerca" (PPP-A, 2017, p.30), permitindo que os alunos apresentem seus conhecimentos prévios em um primeiro momento, a fim de construir sentidos entre os temas.

Observou-se ainda que tanto a experiência apresentada na escola *Pompeu Fabra* em Barcelona quanto na proposta de trabalho com projetos no PPP da escola A, há uma

¹²⁰ Os 'cantos' de Hernández e Ventura não são os mesmos 'centros' de aprendizagem da escola A. Apesar de serem propostas parecidas, os 'cantos' são uma extensão dos projetos. Já os 'centros' são compostos de materiais de diversas áreas, não necessariamente ligados aos projetos.

orientação do trabalho a partir da perspectiva vygotskiana. Em razão disso, o conceito de 'zona de desenvolvimento proximal' ganhou destaque em ambas as propostas pedagógicas, ao se considerar que "a zona de desenvolvimento proximal favorece as interações na sala de aula e fundamenta uma proposta de educação para a diversidade" (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 34).

Nesse sentido, destaca-se o seguinte fragmento retirado do PPP da escola A:

Na concepção histórico-cultural de Vygotsky o homem constrói o conhecimento a partir da interação mediada pelo cultural, pelo outro sujeito. Nessa direção, Vygotsky introduz um conceito que irá ocupar uma posição especial nos debates atuais sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem da criança: o conceito de **zona de desenvolvimento proximal** (ZDP), que se articula com as categorias **desenvolvimento real** e **desenvolvimento potencial** (PPP-A, 2017, p. 29. Grifos do documento).

Nessa perspectiva, a escola A espera que, por meio dos projetos, ocorra uma interação social entre as crianças, que elas desenvolvam "pensamento crítico e (...) habilidades de raciocínio, uma vez que essa interação promove a cooperação e a negociação entre elas" (PPP-A, 2017, p.31).

Outro importante fundamento metodológico (PPP-A, 2017, p.31) citado no PPP da escola A (nome da escolaTM), conforme comentado anteriormente, diz respeito "à experiência das escolas *Reggio Emilia*, na municipalidade do mesmo nome no norte da Itália" (PPP-A, 2017, p. 31)¹²¹. Devido ao fato desta abordagem representar aspecto relevante nessa análise, decidiu-se trazer algumas informações sobre ela.

Logo após o término (e toda destruição) da Segunda Guerra Mundial, surgia na região do norte da Itália, na província de *Reggio Emilia*, uma escola construída com a ajuda de trabalhadores, comerciantes, mas principalmente pais que almejavam uma vida melhor para seus filhos (LATALISA DE SÁ, 2010). Ela foi erguida a partir de doações e com material retirado das casas que foram bombardeadas. Nascia assim a primeira escola, entre tantas outras que foram criadas posteriormente, conhecida como possuidora da abordagem de *Reggio Emilia*¹²² para crianças da educação infantil e que

¹²¹ Para uma leitura mais aprofundada, indica-se Latalisa de Sá(2010).

¹²² Para maiores informações sobre a abordagem *Reggio Emilia*, indica-se: WELLS, 2009; GANUS, 2010; LATALISA DE SÁ, 2010; BARACHO, 2011; FOERCH, IUSPA, 2016; MARAFON, MENEZES, 2017; SCHABERLE, SOUSA, ANDRADE, 2018; REGGIO CHILDREN. Reglamento Nidos y escuelas de la infancia del ayuntamiento de Reggio Emilia. Reggio Emilia: Nerocolore, Corregio, 2011; e <<https://www.reggiochildren.it/>> Acesso em 05 mar. 2020.

tem, como seu maior representante, o pedagogo e educador italiano Loris Malaguzzi (1920-1994).

Segundo Latalisa de Sá (2010), desde sua construção até a atualidade, as escolas nessa perspectiva se diferenciam das outras por priorizarem uma educação inovadora por meio de uma construção coletiva entre escola e sociedade, sendo os pais parte importante do processo. "Os eventos são organizados pelas famílias, professores e alunos, objetivando a integração e a coletividade; porque constitui uma continuidade do lar (...)" (LATALISA DE SÁ, 2010, p. 58).

Em virtude de sua popularidade mundial¹²³, uma rede (*Reggio Children*) foi criada para difundir, dialogar e nutrir as concepções dessa abordagem em todo o mundo, pois "cada país e cidade tem sua própria identidade, que representa as diferentes realidades nas quais a Rede Internacional Reggio Children¹²⁴ busca promover a filosofia Reggio Emilia" (FOERCH; IUSPA, 2016, p.322)¹²⁵. Essa situação foi descrita por Wells (2009)¹²⁶ em sua pesquisa que enfatiza a natureza única, fundamentada nos aspectos culturais, históricos, políticos e geográficos italianos da abordagem, além da forte, visionária e utópica liderança de Malaguzzi (WELLS, 2009)¹²⁷.

Um aspecto muito valorizado nessa abordagem diz respeito ao ambiente escolar (espaço físico), que é compreendido "como conteúdo educacional" (LATALISA DE SÁ, 2010, p. 78). Entende-se que a proposição de ambientes diversificados leva as crianças a se deslocarem com facilidade, sozinhas ou em grupos¹²⁸, fato que enriquece a aprendizagem. Ganha destaque nesta experiência o ateliê, "espaço que propicia às

¹²³ Essa abordagem se tornou internacionalmente famosa por causa de um artigo da revista *Newsweek* de 1991, no qual ela foi aclamada como melhor modelo de educação na primeira infância (WELLS, 2009). Atualmente existem cerca de 35 escolas *Reggio Emilia* na Itália, além da rede internacional que utilizam sua abordagem. Disponível em: <http://theconversation.com/reggio-emilia-how-a-city-in-italy-started-an-education-trend-25809>> Acesso em 05 mar. 2020.

¹²⁴ No original: Each country and city has its own unique identity, which represents the different realities in which the Reggio Children International Network seeks to promote the Reggio Emilia philosophy. (FOERCH; IUSPA, 2016).

¹²⁵ As autoras apresentam em seu artigo um mapa da rede *Reggio Children* para mostrar a localização dos países onde a filosofia de *Reggio Emilia* está sendo desenvolvida atualmente (FOERCH; IUSPA, 2016).

¹²⁶ Restrições financeiras, mudança de posicionamento dos professores com relação a nova abordagem, inclusão e não segregação de crianças especiais, estão entre algumas das limitações encontradas pela autora para que a abordagem seja implantada (WELLS, 2009).

¹²⁷ Não há escolas *Reggio Emilia* no Brasil, mas a disseminação de sua proposta ocorre por intermédio de uma organização sem fins lucrativos, denominada RedSolare, por meio de conferências e seminários para escolas e professores que desejam conhecer ou implantar essa prática educacional. Para maiores informações sobre a organização: <<http://redesolarebrasil.blogspot.com/>> Acesso em 10 mar. 2020.

¹²⁸ Segundo Marafon e Menezes (2017), por não possuir muros, a escola visa estabelecer um contato direto entre as crianças, suas famílias e sociedade, como parceiros no aprendizado, para que juntos "levem às crianças a construir seu próprio conhecimento" (MARAFON; MENEZES, 2017, p. 5992).

crianças e professores a possibilidade de ampliar e explorar seus projetos, com pesquisas e experiências" (MARAFON; MENEZES, 2017, p. 5993).

Infere-se a partir da descrição de um trabalho que privilegia uma organização diferenciada do espaço escolar, por meio de projetos que colocam em relação teoria e prática e que visam o compartilhar de experiências para uma construção coletiva do conhecimento, ter havido forte influência de autores da Escola Nova na proposição da escola, em especial de alguns fundamentos defendidos por John Dewey. Esta leitura pode ser complementada pelas discussões sobre esta aproximação realizada por Latalisa de Sá (2010), que destaca, para este diálogo, a não existência de um currículo pré-estabelecido e planejado, acrescido do fato de o trabalho objetivar o desenvolvimento de projetos de curto e longo prazo.

Estes dados são ainda corroborados pela informação de Marafon e Menezes (2017) sobre o contato de Malaguzzi, na década de 1960, com teorias americanas e européias até então desconhecidas, devido ao isolamento intelectual causado pelo regime fascista no país (BARACHO, 2011). Entre os teóricos destacados por Marafon e Menezes (2017) figuram John Dewey, Henri Wallon, Ovide Decroly, Lev S. Vygotsky, Celestine Freinet e Jean Piaget¹²⁹. Já na década de 1970, as influências vieram "de psicólogos, filósofos e teóricos, como Howard Gardner, David Hawkins e Charles Morris" (MARAFON; MENEZES, 2017, p. 5993).

O trabalho do psicólogo Howard Gardner (1943-?) tem como base uma compreensão de que os seres humanos possuem múltiplas inteligências¹³⁰, ou melhor, a inteligência humana é caracterizada por possuir múltiplas dimensões¹³¹, podendo, cada pessoa, ter diferentes graus de desenvolvimento em cada uma. Essas dimensões são consideradas pelo autor "como potenciais puros, biológicos, que em quase todas as pessoas, funcionam juntas, combinadas para resolver problemas" (MONTEIRO, 2017, p.51).

As duas instituições participantes desta pesquisa compreendem a importância dessas dimensões e comprometem-se em trabalhá-las: a escola A afirma que utilizará

¹²⁹ É importante lembrar que muito antes desse período, mais precisamente na década de 1910, foram as concepções de Maria Montessori que influenciaram os trabalhos na primeira infância no país, e também os de *Reggio Emilia*.

¹³⁰ Para uma leitura mais aprofundada sobre as inteligências múltiplas, indica-se: GARDNER, H. *Inteligências múltiplas. A teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

¹³¹ Estas dimensões foram divididas pelo pesquisador em sete categorias: linguística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-sinestésica, interpessoal e intrapessoal.

diversas estratégias para desenvolvê-las, mas sem mencionar quais seriam elas, enquanto a escola B o fará por meio dos conteúdos pedagógicos.

[Os estudos de Gardner] revelaram a necessidade de agir, visando o desenvolvimento das inteligências presentes em todas as pessoas, propiciando-lhes um nível de competência adequado ao funcionamento geral das diversas inteligências presentes em cada ser (...) a escola deve buscar métodos de ensino que utilizem estratégias diversificadas que visem o desenvolvimento de cada inteligência e atinjam a diversidade da maneira de aprender de cada indivíduo. (PPP-A, 2017, p. 30).

É fundamental que a escola propicie a oportunidade para que o aluno construa e se aproprie do conhecimento, utilizando os conteúdos como meio para desenvolver (...) as múltiplas inteligências (lógico-matemática, verbal¹³², pictórica¹³³, emocional¹³⁴, musical, naturalista¹³⁵, espacial) (PPP-B, 2018, p.6).

Segundo Gáspari e Schwartz (2002), a teoria das inteligências múltiplas está fundamentada na observação "do porquê uma pessoa parecer mais inteligente que outra. Esse fato aparente (...) se ancora nas diferentes oportunidades de estimulação e desenvolvimento dessas capacidades cognitivas" (GÁSPARI; SCHWARTZ, 2002, p. 264).

Como consequência de diferentes leituras sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, o trabalho pedagógico desenvolvido em *Reggio Emilia* foi constituído, em verdade, por teorias e conceitos de diferentes perspectivas, "não apenas da educação, mas também da filosofia, da arquitetura, da ciência, da literatura e da comunicação visual" (RINALDI, 2014 apud MARAFON; MENEZES, 2017, p. 5992), como relatam algumas pesquisas (BARACHO, 2011; RINALDI, 2014; MARAFON; MENEZES, 2017). Essas diferentes perspectivas foram estudadas, analisadas, colocadas

¹³² Linguística.

¹³³ Essa dimensão da inteligência é associada a habilidade de se expressar por meio de desenhos, pinturas e esculturas. Disponível em: <https://dreamfeel.wordpress.com/2012/04/13/a-teoria-das-inteligencias-multiplas-de-gardner/> Acesso em 24 jun. 2020.

¹³⁴ Identificou-se que uma das inteligências citadas no PPP-B, a inteligência emocional, não se encontra entre as inteligências múltiplas concebidas por Gardner. O conceito de inteligência emocional surge mais expressivamente na década de 1990 e mais tarde é amplamente difundido por Daniel Goleman (1995). Esse conceito está relacionado "as inter-relações entre emoção e cognição, e das competências daí decorrentes, especialmente o que se refere à capacidade de regulação emocional para adaptação" (WOYCIEKOSKI; HUTZ, 2009, p. 3).

¹³⁵ De acordo com Gáspari e Schwartz (2002), outras duas dimensões foram incluídas posteriormente, a *existencialista* e a *naturalista*, sendo essa última descrita no PPP-B. A primeira, refere-se ao indivíduo entusiasta em questionar sua existência, o sentido da vida, como o mundo funciona. A segunda, relaciona-se àqueles que possuem uma grande empatia com a natureza e as causas ambientais.

em prática pelos educadores de *Reggio Emilia*, "criando os próprios significados e implicações para a prática pedagógica" (MARAFON; MENEZES, 2017, p. 5992).

Segundo Wells (2009), "Malaguzzi respeitava o trabalho de todos os teóricos, mas não concordava com todas as facetas de suas crenças"¹³⁶ (p.07). Em uma entrevista de Malaguzzi cedida a uma colega, o autor afirmou que:

Nossas teorias vêm de diferentes campos e meditamos nelas, bem como nos eventos que ocorrem em nossas próprias mãos... De fato, temos um núcleo sólido em nossa abordagem em Reggio Emilia que vem diretamente das teorias e experiências da educação ativa e se materializa em conceitos específicos sobre a criança, professor, escola, família e comunidade. Juntos, eles produzem uma cultura e uma sociedade que conectam, de maneira ativa e criativa, ambos os crescimentos individual e social¹³⁷ (EDWARDS;GANDINI; FORMAN, 1993 apud WELLS, 2009, p. 08).

Malaguzzi parece, portanto, selecionar entre os diferentes posicionamentos presentes nas diferentes concepções, aqueles que se adequam a metodologia a ser desenvolvida no trabalho em *Reggio Emilia*. Para Marafon e Menezes (2017), a abordagem das escolas foi inspirada, entre outros, na perspectiva piagetiana, por exemplo, ao se conceber que o professor aprende enquanto ensina, "compreendendo a lógica de aprendizagem da criança por meio da escuta" (LATALISA DE SÁ, 2010, p. 77), ou seja,

o professor irá proporcionar momentos para que as crianças possam fazer descobertas, e será um observador e ouvinte desses momentos, buscará perceber as estratégias das crianças em cada situação de aprendizagem, não intervindo para induzir um entendimento, mas deixando que a criança venha até ele quando sentir a necessidade da ajuda. O professor precisa estar envolvido com a exploração da criança para que possa captar sua ideia e lançá-la de volta (MARAFON; MENEZES, 2017, p. 5997-5998).

Entretanto, conforme discutiram Marafon e Menezes (2017), avaliou-se que "[essa perspectiva] descontextualiza e isola a criança"(p.5991), fato que levou

¹³⁶ No original: Malaguzzi respected the work of all the theorists but did not agree with every facet of their beliefs (WELLS, 2009, p. 07).

¹³⁷ No original: Our theories come from different fields and we meditate on them as well as on the events that take place in our very hands... we do indeed have a solid core in our approach in Reggio Emilia that comes directly from the theories and experiences of active education and finds realization in particular images of the child, teacher, school, family, and community. Together these produce a culture and society that connect, actively and creatively, both individual and social growth (EDWARDS;GANDINI; FORMAN, 1993 apud WELLS, 2009, p. 08).

Malaguzzi a buscar em outra perspectiva um posicionamento que considerasse a criança em seu contexto sociocultural e em continuo diálogo como seus pares. Vygotsky veio ao encontro de suas necessidades.

Ainda segundo Marafon e Menezes (2017), Malaguzzi e os educadores presentes em *Reggio Emilia* compartilham do pensamento de que "uma teoria unificadora da educação que resume todos os fenômenos do ato de educar não existe (e jamais existirá)" (EDWARDS; FORMAN; GANDINI, 1999 apud MARAFON; MENEZES, 2017, p. 5991-5992), visão esta que justificaria os diferentes diálogos estabelecidos com distintos autores no delineamento de sua proposta educacional.

Finalmente, ao se analisar as discussões envolvendo a aprendizagem da segunda língua, identificou-se, no PPP da escola A, que, implicitamente, a perspectiva teórica que lhe dá sustentação, é a "Teoria de Aquisição de Segunda Língua" do linguista americano Stephen Krashen (1941 - ?)¹³⁸, desenvolvida no início da década de 1980 (CALLEGARI, 2006), como pode ser observado no seguinte trecho do PPP da escola A:

Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental com ênfase no bilinguismo, o que a linguística aplicada moderna preconiza é o processo de "language acquisition", ou seja, o processo de assimilação natural, subconsciente¹³⁹, intuitiva, fruto de situações reais de interação humana¹⁴⁰ (PPP-A, 2017, p.35. Grifos no documento).

Um dos construtos mais significativos da teoria de Krashen¹⁴¹ se refere a primeira hipótese, por meio da qual ele diferencia as duas formas possíveis de se desenvolver habilidades em outras línguas distintas da materna – a 'aquisição' e a 'aprendizagem' (FONTES, 1996). Para ele, a aquisição está relacionada ao processo subconsciente pelo qual se adquire uma língua, seja ela a materna ou uma segunda língua. Subconsciente porque os indivíduos neste processo não estão conscientes de que estão adquirindo uma língua, mas utilizando-a para se comunicarem.

¹³⁸ Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf> Acesso em 18 dez. 2019.

¹³⁹ Esse termo é utilizado por Krashen no contexto de *aquisição* de linguagem (KRASHEN, 2009).

¹⁴⁰ Como aconteceu no caso dos objetivos da escola B, essa definição de *language acquisition* também foi encontrada em um *site* na Internet. SCHÜTZ, R. E. "Assimilação Natural x Ensino Formal." English Made in Brazil . Online. Disponível em: <<https://www.sk.com.br/sk-laxll.html>> Acesso em 23 mar. 2020.

¹⁴¹ A perspectiva teórica de Krashen é composta por cinco hipóteses: aquisição, ordem natural, monitor, insumo e filtro afetivo (FONTES, 1996).

(...) geralmente, não temos consciência das regras dos idiomas que adquirimos. Em vez disso, temos uma "sensação" de que está correto. As frases gramaticais "soam" certas ou "parecem" corretas e os erros parecem errados, mesmo se não soubermos conscientemente qual regra foi violada. Em linguagem não técnica, aquisição é "pegar" um idioma¹⁴²(KRASHEN, 2009, p. 10).

A aprendizagem, por sua vez, é entendida como sendo um processo que ocorre de forma consciente, por se dar a partir de uma instrução formal, ou como denomina o autor, aprendizado explícito, por meio do qual se torna possível o conhecimento das regras, o estar ciente delas e a capacidade de falar sobre elas (KRASHEN, 2009). A aprendizagem nunca irá se transformar em aquisição (CALLEGARI, 2006)¹⁴³, pois "em termos não técnicos, aprendizagem é 'conhecer sobre' um idioma, conhecido pela maioria das pessoas como 'gramática' ou 'regras'"¹⁴⁴ (KRASHEN, 2009, p. 10. Grifos do autor).

Outra hipótese krasheniana encontrada no PPP da escola A, refere-se ao 'insumo'¹⁴⁵. O documento descreve que, para a aquisição de uma segunda língua, os alunos passam por diferentes fases de desenvolvimento. Dentre essas fases, o documento cita o período de silêncio, compreendido por Krashen como parte do processo de construção da competência dos alunos que, ao serem expostos a amostras (insumo) da segunda língua, precisam de um tempo para entender/internalizar o que estão aprendendo. Para Krashen, o insumo precisa estar apenas a um nível de competência linguística acima do atual que o aluno se encontra (CALLEGARI, 2006).

Há um desenvolvimento sequencial consistente na aquisição de uma segunda língua, por crianças que se encontram imersas nesse idioma. Primeiramente, há um período no qual a criança continua a usar sua língua nativa nas situações da segunda língua. A seguir, a maioria das crianças entra num período não-verbal ou de "silêncio". Depois disso, as crianças começam a usar frases "telegráficas" e "frases feitas" na

¹⁴² No original: We are generally not consciously aware of the rules of the languages we have acquired. Instead, we have a "feel" for correctness. Grammatical sentences "sound" right, or "feel" right, and errors feel wrong, even if we do not consciously know what rule was violated. In non-technical language, acquisition is "picking-up" a language (KRASHEN, 2009, p. 10).

¹⁴³ Segundo Callegari (2006), "através da aprendizagem nunca se chegará a um nível de competência comunicativa que possa ser equiparada à de um nativo, o que ocorrerá apenas se houver aquisição. A situação de aprendizagem contribuiria apenas para um discurso pouco fluido, uma vez que os alunos estariam mais preocupados com a forma do que com a mensagem a ser transmitida" (p.88).

¹⁴⁴ No original: In non-technical terms, learning is 'knowing about' a language, known to most people as 'grammar', or 'rules' (KRASHEN, 2009, p. 10).

¹⁴⁵ Para uma leitura mais aprofundada sobre as outras hipóteses da perspectiva teórica de Krashen, indica-se Callegari (2003).

segunda língua. Finalmente, as crianças começam a produzir frases mais completas na segunda língua (PPP-A, 2017, p. 33. Grifos no documento).

Durante o período de "silêncio", elas estão trabalhando ativamente na compreensão e no sentido da segunda língua. Observam e ouvem com atenção a professora e as outras crianças que usam a segunda língua. Os professores (...) estabelecem rotinas e planejam atividades de construção e repetição, de forma que a criança possa, progressivamente, familiarizar-se com a segunda língua. Durante o período "silencioso", as crianças utilizam também linguagem não-verbal, como gestos e mímicas, para se comunicar na segunda língua. Gradualmente, começam a "investigar" a segunda língua, repetindo os sons que ouvem à sua volta (PPP-A, 2017, p.33. Grifos no documento).

Essa forma de compreender a aprendizagem de uma segunda língua dialoga em alguns aspectos com a perspectiva chomskiana (QUAST, 2009; ROA, 2014; RODRÍGUEZ, 2014), no sentido de ambos os autores defenderem o inatismo, compreenderem que um dispositivo mental/cerebral é responsável pela aquisição da linguagem, assim como o desenvolvimento dessa ocorre seguindo uma ordem natural (e previsível), por meio dos insumos fornecidos pelo ambiente linguístico (FONTES, 1996; ROA, 2014; RODRÍGUEZ G., C., 2014).

Contudo, por outro lado, em algumas questões os autores se distanciam. Por exemplo, para Krashen o insumo fornecido precisa fazer/apresentar sentido para o aprendiz, para Chomsky não. Krashen postula a existência de um 'filtro afetivo'¹⁴⁶, que para a aquisição de uma língua se torna algo muito importante. Ou seja, fatores afetivos vão implicar diretamente no aprendizado dos sujeitos. Essa informação também pôde ser encontrada no PPP da escola A:

E, para que essa aquisição ocorra, é preciso que a criança esteja situada em um ambiente adequado, funcionando o professor como facilitador [explorando] os aspectos psicológicos e afetivos do aprendizado da criança (PPP-A, 2017, p.35).

Outro aspecto, refere-se ao contexto de aprendizagem. Para Chomsky o contexto possui pouca influência sobre os sujeitos, mas para Krashen, será por meio dele que a aquisição se efetivará de forma mais eficiente. Nesse sentido, Quast (2009) identifica um diálogo entre Krashen e Vygotsky ao compreender que "a ZDP acaba servindo para

¹⁴⁶ O filtro afetivo se refere a quinta hipótese krasheniana (CALLEGARI, 2006).

colocar em cena o ambiente social" (QUAST, 2009, p.22). Além disso, Krashen compreende que os programas de imersão são umas das melhores formas de adquirir uma outra língua, pois assim os sujeitos estarão expostos a uma grande quantidade de insumos (CALLEGARI, 2006).

Os diferentes autores citados no PPP da escola A, inicialmente, causaram estranheza à pesquisadora, na medida em que se reconhecia neles distintas concepções de sujeito, dos processos envolvendo ensino e aprendizagem, e dos processos implicados na assimilação/apropriação/aquisição da linguagem e de aquisição/aprendizagem de segunda língua. No entanto, após estudo das respectivas perspectivas teóricas e posterior análise dos documentos, observou-se que princípios teóricos que, *a priori*, pareciam distantes, poderiam ser postos em diálogo, na medida em que há neles pontos convergentes. Com isso, foi possível desvelar indícios sobre as formas pelas quais as escolas compreendem e organizam os respectivos trabalhos pedagógicos.

Observou-se que algumas das perspectivas citadas no PPP da escola A se aproximavam na forma de compreenderem os processos de aprendizagem dos estudantes. Para John Dewey, Maria Montessori e Jean Piaget, por exemplo, a escola e os processos educacionais deveriam estar organizados de modo que o foco estivesse na aprendizagem dos alunos e não no ensino sistematizado de conteúdos. Esta compreensão se aproxima ainda da forma pela qual Lev Vygotsky posiciona-se em relação à educação. No entanto, este último autor se afasta dos demais no que diz respeito ao papel do professor. Enquanto para ele o professor figura como um co-construtor do conhecimento dos alunos, os demais autores entendem que este profissional, como orientador, deve apontar caminhos para a aprendizagem por meio de atividades desafiadoras aos estudantes.

Outro ponto de aproximação entre Dewey, Piaget e Montessori, e que se inter-relaciona com o anterior, diz respeito ao *layout* da sala de aula a fim de favorecer a aprendizagem dos alunos. Assim, longe da visão tradicional de classes organizadas com cadeiras e/ou carteiras disposta em fileiras, os autores defendem uma organização física do espaço de aprendizagem que leve os alunos a interagirem com o ambiente,

movimentando-se e agindo, de modo que a aprendizagem, por partir do interesse dos alunos, tenha sentido para a vida deles.

Ambos os aspectos elencados acima podem também ser reconhecidos na proposta de aprendizagem por projetos defendida por Hernández e Ventura, cujo objetivo é propiciar a organização diferenciada dos conhecimentos escolares, que devem ser postos em relação por meio de temas que instiguem a curiosidade dos alunos. Este aspecto, por sua vez, é posto, pelos autores, em diálogo com a forma pela qual Vygotsky compreende a construção de conceitos, e no que se refere ao desenvolvimento do trabalho, mobilizado o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Destaca-se ainda a importância da construção de um trabalho coletivo como ponto em comum das propostas pedagógicas defendidas pelos autores citados acima. No entanto, a forma de compreender este trabalho diverge e esta diferença se relaciona, diretamente, com a maneira pela qual o sujeito da aprendizagem é compreendido. Assim, enquanto para Vygotsky e Dewey a construção do conhecimento se dá de forma partilhada, por meio das interações sociais entre os alunos e entre alunos e professores, para Montessori e Piaget, este processo é individual: o grupo teria como função desafiar os estudantes para que, por meio de processos cognitivos, o conhecimento seja construído. Nesse sentido, compreendem que o aluno é responsável pela própria aprendizagem.

Aproximando-se desta mesma ideia de sujeito cognitivo, reconhece-se o diálogo estabelecido no PPP da escola A com o conceito de inteligências múltiplas de Gardner, entendidas como potenciais biológicos que se desenvolvem de forma diferenciada em cada pessoa, estando essas na dependência dos contextos socioculturais dos estudantes.

Nesse contexto, compreende-se que o PPP da escola A responde diretamente (e principalmente) ao que é previsto pela rede de franquias internacionalna qual ela se insere, ao assumir uma postura próxima a adotada pelas escolas *Reggio Emilia*, cuja fundamentação teórica não se limita a uma única perspectiva: nelas há a seleção, dentre as diferentes concepções existentes, daquilo que lhe chama mais atenção e do que melhor contempla o que a instituição almeja. Prevalece, assim, um trabalho educacional que se volta a um sujeito cognitivo, estando o caráter social da aprendizagem implicado no contexto nacional e local, no qual a escola se insere. Este fato acaba por expor, discursivamente, as relações de poder presentes na elaboração do documento, vozes que se fazem presentes e que nem sempre dialogam de maneira harmônica.

Tal relação assimétrica de poder, entre vozes nacionais/locais e internacionais, não ocorre com a escola Bem função da desarticulação observada entre o currículo regular da escola e o programa bilíngue. Nesse sentido, as relações de poder existentes são aquelas inerentes à organização administrativa da instituição. No que diz respeito aos processos pedagógicos do período regular, apesar de haver no texto indicativos de que o currículo da escola se ampara em uma perspectiva histórico-cultural, ao se analisar o todo do documento percebeu-se que a perspectiva teórica hegemônica é a de Jean Piaget, forma de conceber o aluno que dialoga diretamente com aquele defendido por Howard Gardner.

No entanto, ao se considerar os objetos desta dissertação – a educação bilíngue e o sujeito desta aprendizagem, a próxima seção será dedicada às discussões envolvendo o aluno bilíngue, conforme compreendidos pelas escolas A e B, em sua relação com a discussão realizada anteriormente.

4.3 O aluno das escolas A e B

A seção anterior buscou apresentar e discutir, mesmo que brevemente, as distintas perspectivas teóricas que, de forma explícita ou implícita, estruturaram os PPP estudados. Perspectivas que ora se aproximavam ora se distanciavam e cuja presença no documento, em especial no PPP da escola A, está diretamente relacionada às diferentes vozes constitutivas do documento.

Apesar disso, chamou a atenção desta pesquisadora a maneira como a escola A organiza seus processos educacionais visando a constituição do aprendiz bilíngue. Embora o PPP aponte um olhar para os alunos de maneira prioritariamente cognitiva, mas também como sujeito social, sem haver nenhum estranhamento em relação a isso no documento, sua constituição bilíngue é pensada a partir de um currículo integrado: o inglês e o português são utilizados tanto no espaço sala para o desenvolvimento das disciplinas quanto nas relações cotidianas da escola, dando aos alunos a oportunidade de viverem a língua em sua integridade concreta.

Assim, imersos em duas línguas no contexto escolar, é possível ao aluno compartilhar conhecimentos, transformar a si e aos outros com quem se relaciona no interior dos muros da escola de maneira bilíngue. Acredita-se ainda que, muito provavelmente este bilinguismo se estende também para fora da escola, quando se

considera o projeto de futuro dos pais em relação aos seus filhos (o que os levou a matricularem seus filhos naquela escola) e um mundo tomado pela tecnologia.

Nesse sentido, compreendeu-se que o sujeito bilíngue da escola A, por viver entre línguas, translingua, ou seja, transita entre elas, entre dois sistemas semióticos que se misturam e se completam, construindo, juntos, significados (CANAGARAJAH, 2013; GARCIA; WEI, 2014) de si, do outro e do mundo. Uma vivência que lhe permite deslocar-se entre as distintas linguagens sociais constitutivas de cada uma das línguas. Compreende-se, em consonância com Bakhtin (2014), que é justamente o heterodiscurso constitutivo das línguas que as torna vivas, concretas, em constante transformação: "as linguagens não se excluem umas das outras, mas se interceptam de diversas maneiras" (BAKHTIN, 2014, p.98).

Pode-se dizer assim que, nesse contexto, os sujeitos não pertencem nem exclusivamente ao universo discursivo da língua portuguesa, nem ao da língua inglesa, mas sim a um terceiro lugar, "permeável à permeabilidade das línguas que o constituem [...] permanentemente em construção" (MAHER 2007, p. 77).

Situação diferente, no entanto, foi encontrada na escola B. Nessa instituição compreendeu-se que o aluno é concebido como essencialmente mental/cognitivo, que constrói conhecimentos mediante diferentes fases de maturação biológica e que, ao ser orientado por seu professor, desafiado, questionado, torna-se sujeito protagonista de sua aprendizagem, características essas fundamentais do sujeito concebido a partir de uma perspectiva piagetiana.

No que diz respeito à constituição do currículo bilíngue desta escola, de forma diferente à organizada pela escola A, a instituição o propõe como optativo, com pouca ou nenhuma relação com o currículo nacional, com aulas ministradas no período oposto ao ensino regular. Não há indícios, no PPP, da existência de um ambiente bilíngue na escola, no sentido de ser possível aos alunos vivenciarem as línguas durante o período escolar. Compreende-se assim tratar-se de uma escola que privilegia ambientes monolíngues, que entende as línguas como sistemas linguísticos autônomos e independentes, levando os alunos à aprendizagem da língua inglesa de forma objetivada, ou seja, sem estabelecer relação com a vida (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006).

Essas maneiras de se entender a constituição da educação, logo do aluno bilíngue, materializadas aqui na análise dos PPP das escolas A e B, foram apresentadas e discutidas no primeiro capítulo desta dissertação. Reitera-se, desse modo, a não

existência de uma única maneira de se compreender o que significa ser uma escola bilíngue, de como propiciar a aprendizagem de uma língua distinta da majoritária falada no Brasil, e do quanto essa aprendizagem pode vir a beneficiar aqueles para quem se volta, seja no momento vivido, seja em sua projeção para o futuro.

Mas nem tudo é diferente. Há em comum entre as propostas das escolas que se autodenominaram bilíngues participantes desta pesquisa um aspecto que merece destaque: a maneira pela qual as instituições indicam, discursivamente, a forma como será estabelecida a relação com os alunos/familiares, como pode ser observado nos excertos abaixo.

[a escola] atende uma **clientela** de classe social e cultural privilegiada, cujos pais interessam-se e participam do processo educativo de seus filhos (PPP-A, 2017, p.02. Grifo da pesquisadora)

(...)A **clientela** do [nome da escola] é de classe média, predominando famílias onde pais e mães trabalham fora, empregados no comércio e serviços (escritórios, bancos e funcionalismo público) e profissionais liberais (PPP-B, 2018, p.01. Grifo da pesquisadora).

A relação existente entre educação e trabalho, que transforma alunos e pais em clientes, foi evidenciada por Rodrigues (2010) na LDB/96¹⁴⁷. Segundo a autora, essa foi "a primeira lei nacional de educação que identificou, de uma forma explícita e por meio de um procedimento de sinonímia, *aluno* a *cliente* e, portanto, *alunado* a '*clientela*'" (RODRIGUES, 2010, p. 101. Grifos da autora). O ensino de línguas estrangeiras neste contexto educacional, assume, como descrito por Zoppi-Fontana e Diniz (2008), a posição de mercadoria.

Nesse sentido, de forma semelhante ao que pode ser percebido sobre a forma como as pessoas atribuem valor às mercadorias, a exemplo das marcas que agregam valor ao tecido das roupas ou a supervalorização de um imóvel em uma região nobre, o ensino de inglês pereceu em seu valor de uso, para se tornar uma mercadoria. Por mercadoria Marx (1985) compreende:

A riqueza das sociedades onde reina o modo de produção capitalista aparece como uma **imensa coleção de mercadorias** (...) A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. A

¹⁴⁷ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Artigo 1º do Título I, no parágrafo 2º do mesmo artigo, no artigo 2º do Título II e no artigo 26º do Título V (Revogado).

natureza dessas necessidades, se elas se originam do estômago ou da fantasia, não altera em nada na coisa. Aqui também não se trata de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se imediatamente, como meio de subsistência, isto é, objeto de consumo, ou se indiretamente, como meio de produção. (...) A utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso (MARX, 1985, p. 45. Grifos do autor).

Ao se tornar mercadoria, passou-se a atribuir a esse outro idioma qualidades, atributos capazes de ajudar seus consumidores (sujeito cliente) em questões relacionadas a, por exemplo, melhor desempenho no campo social e profissional, ampliação de oportunidades acadêmicas e de viagens, entre outros. Contudo, também foi possível compreender que não se trata do mesmo mercado para as duas instituições aqui analisadas. No caso da escola B, que atende a classe média, a educação bilíngue se apresenta como aquela que trará benefícios, principalmente, para o mercado de trabalho. Já na escola A, que pertence a uma classe social mais elitizada, os benefícios da educação bilíngue se voltam para questões acadêmicas, educacionais, de lazer, entre outras. Sobre este aspecto, evidencia-se os seguintes trechos encontrados nos PPPs das duas escolas:

Bilinguismo, entretanto, não é apenas um instrumento acadêmico, uma ferramenta profissional e uma voz política. Além de meio de comunicação, bilinguismo é aptidão multicultural (...) sensibilidades e percepções ampliadas que permitem entender diferenças e aprofundar o auto conhecimento, flexibilizando julgamentos e funcionando como catalisadores do entendimento entre as nações e da paz mundial (PPP-A, 2017, p.32-33).

Uma segunda língua significa oportunidade de trabalho. A globalização trouxe muitas mudanças e novos cargos ao mercado de trabalho. Inglês ainda é uma 'língua franca' para se fazer negócios no mundo (PPP-B, 2018, s/p).

A essa fetichização linguística, como afirma Bein (2005), ou seja, a essa atribuição de valores, qualidades mágicas que foram dadas ao inglês (assim como no passado ao francês), acrescenta-se os enunciados difundidos pela mídia (internet, televisão, *outdoors*¹⁴⁸) como garantia de sucesso àqueles que se submetem as leis do mercado, como afirma Payer (2005). E como todos os indivíduos estão imersos nos

¹⁴⁸ Durante todo o processo de pesquisa dessa dissertação (2017 - 2020), orientanda e orientadora discutiram esse aspecto: a grande quantidade de propaganda (*outdoors*) existente na cidade, apresentando suas propostas bilíngues especialmente em período de matrícula.

enunciados, "no universo das palavras do outro" (BAKHTIN, 1997, p. 383), essas passam a fazer sentido, são assimiladas, entrelaçando-se as outras já pertencentes a eles e, conseqüentemente transformando os sujeitos. Sempre carregados de sentidos ideológicos ou vivenciais (BAKHTIN, 2006), esses enunciados acabam por influenciar na busca dos pais por escolas ou programas bilíngues e, segundo Gimenez (GIMENEZ apud GUIDI, 2017), o mercado bilíngue se torna muito atraente, "especialmente para as editoras interessadas em vender seus materiais" (p.39-40), como foi o caso da editora encontrada na escola B.

Retomando a discussão de Aurini e Davies (2004) realizada por Marvin (2017), e ampliando-a ao mesmo tempo, não apenas as escolas que adotaram um modelo de franquia visam garantir um nicho no mercado; atualmente, as escolas particulares ao incorporarem em suas propostas pedagógicas programas bilíngues caminham nessa mesma direção. O aumento dessas escolas observado nos dias atuais torna-se um reflexo disso, uma busca por caminhos que possam atender as demandas que a rápida globalização vem demonstrando, até como questão de sobrevivência dessas instituições, quando se considera que elas obtêm sua renda do próprio mercado.

No entanto, há de se enfatizar que ao construírem suas propostas pedagógicas, (supostamente) em um trabalho coletivo e partilhado, as escolas não podem se perder em seus propósitos. Ao invés de se deixar levar pela onda mercadológica bilíngue tão amplamente divulgada nos enunciados (PAYER, 2005), que valoriza muitas vezes mais as questões mercadológicas do que às questões educacionais propriamente ditas (DINIZ, 2008), torna-se necessário que as pessoas se relacionem criticamente com eles.

Deve-se ter em mente, que fatores como o contexto sócio-histórico onde as escolas estão implantadas, a cultura dos participantes das comunidades escolares, a existência de autonomia e identidade da escola ao estabelecerem suas finalidades e objetivos, coerência teórica na construção e materialização do PPP no cotidiano da escola, podem ser compreendidos, em consonância com Veiga (2010), como elementos importantes para uma educação que valorize princípios de igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério; independentemente de uma escola ser ou não bilíngue, a formação dos alunos não se dá apenas pelo ensino de uma língua (materna e/ou estrangeira), de uma disciplina, de uma parte, mas sim do todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo investigar quais concepções de bilinguismo sustentavam os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das duas escolas que se autodenominam bilíngues participantes desta pesquisa. Como objetivos específicos, buscou-se, inicialmente, identificar os elementos que compõem os (PPPs), analisar quais perspectivas teóricas (linguísticas/educacionais) estruturaram o trabalho pedagógico previsto nos documentos para, posteriormente, compreender como o aluno bilíngue é concebido.

Como *corpus* para a análise, além dos PPPs disponibilizados pelas escolas, foram também utilizadas informações presentes nos *sites* das escolas. Constituiu-se assim em uma pesquisa documental de cunho qualitativo, que buscou aproximações com os fundamentos da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin e de seu Círculo (BAKHTIN, 2013, 2014, 2015; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006; VOLOCHÍNOV, 2017), assim como de outros autores que dialogam com o pensamento bakhtiniano (AMORIM, 2004; LODI, 2013, 2017).

A fim de ser possível ainda uma melhor compreensão dos diversos olhares sobre os processos escolares previstos nos PPPs, ou seja, das diferentes vozes que compuseram os documentos, foram trazidos também outros discursos na composição desse trabalho. (GARCIA; WEI, 2014; LIBÂNEO, 2004; LOPES; MACEDO, 2011; MAHER, 2007; MEGALE, 2018, 2019; MOREIRA; CANDAU, 2003; RODRIGUES, 2010; SACRISTÁN, 2013; TAVANO; ALMEIDA, 2018; VEIGA, 2010).

Ao iniciar as análises, em diálogo com os documentos, a pesquisadora pôde observar, a princípio, que os PPPs divergiam em sua composição: enquanto no documento da escola A era possível identificar elementos essenciais (PADILHA, 2001; LIBÂNEO, 2004; VASCONCELOS, 2007; VEIGA, 2010) para a compreensão da proposta da escola, como por exemplo, objetivos, estrutura organizacional e proposta pedagógica, notou-se que alguns destes elementos, como as finalidades da instituição, não faziam parte do PPP da escola B.

Observou-se ainda que, em determinados aspectos, as propostas das escolas se aproximavam ao mesmo tempo em que em outros se afastavam. No primeiro caso, percebeu-se semelhança nas propostas no que diz respeito ao fato de ambas as instituições se orientarem, legalmente, por documentos base na construção de suas

propostas, como por exemplo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Além disso, pôde ser identificado nos dois PPPs, a presença de um discurso fortemente mercadológico, por meio do qual se atribui ao ensino de inglês um valor de mercadoria, um objeto de consumo, que transforma alunos/pais em sujeitos clientes, em indivíduos capazes de possuir um melhor desempenho no campo social, profissional e acadêmico caso dominem a língua estrangeira.

As duas escolas afirmam também desenvolver seu trabalho, a fim de tornar seus alunos bilíngues, por meio de um programa de imersão. Contudo, compreendeu-se, por meio de um diálogo com a literatura da área, não haver consenso sobre o que significa esse tipo de programa, especialmente a depender do contexto sócio-histórico onde ele é/for implantado.

Esta diferenciação foi também observada nos programas de imersão previstos no PPP da escola A e no da escola B que, embora compartilhassem de um mesmo contexto sócio-histórico por estarem localizadas em um mesmo município, se diferenciavam no que se refere à sua natureza. Ou seja, enquanto a escola A se caracterizava por ser uma instituição que pertence a uma rede de franquias internacional, a escola B constituiu-se em uma escola regular, com um currículo de inglês optativo, recentemente incorporado, por meio de uma editora européia. Este fato tem implicações diretas na forma de desenvolvimento do currículo da escola: proposta de currículo integrado no qual alguns componentes são ministrados em inglês e outros em português no documento norte da escola A, e uma proposta bilíngue ministrada em período fora do período das aulas regulares, de forma opcional, no PPP da escola B.

Esta diferenciação nas respectivas naturezas das escolas possibilita ainda que diferentes vozes se façam presentes nos documentos. No PPP da escola A, é possível perceber que, além daquelas relativas à comunidade escolar local, ressoam ainda aquelas presentes em documentos de outras escolas da rede no Brasil e na proposta da matriz internacional. Vozes que podem ser percebidas de forma explícita ou implícita, por meio do diálogo com diferentes matrizes teóricas.

Assim, ao se deparar com as concepções de Dewey, Montessori, Piaget, Vygostky, Hernández e Ventura, Gardner e de Krashen, este último autor nas discussões sobre ensino/aprendizagem da língua inglesa, compreendeu-se que a escola A desenvolve seu trabalho de forma semelhante a vivenciada pelas escolas italianas de *Reggio Emilia*, inexistentes no Brasil e cujo trabalho adota essa mesma postura. O sentimento de estranheza que, em um primeiro momento, inquietou a pesquisadora, na

medida em que se reconhecia nas diferentes perspectivas teórica distintas concepções de sujeito, dos processos de ensino/aprendizagem e de assimilação/apropriação/aquisição da linguagem e de aquisição/aprendizagem de segunda língua, foi abrandado ao perceber que haviam nelas pontos convergentes, que poderiam ser postos em diálogo.

Para essa compreensão, no entanto, foi necessário que a pesquisadora fizesse todo um estudo a respeito de todos esses autores (entre outros), e, conseqüentemente apresentasse muitas laudas nessa dissertação voltadas à essa discussão, consciente de que somente esse caminho percorrido levaria a uma melhor compreensão do leitor (e da pesquisadora), sobre o sujeito bilíngue da instituição.

Concluiu-se assim que os alunos são concebidos no documento, ao mesmo tempo, como sujeitos cognitivo e social, que se constitui bilíngue nas relações cotidianas da escola, em disciplinas específicas nas quais se fala inglês, e em outras nas quais só se fala português. Pode-se dizer assim, que são alunos que têm a possibilidade de viver as línguas em sua integridade concreta, transitam, no período escolar, entre dois sistemas semióticos, como decorrência de seu programa de imersão. Essa seria, portanto, a concepção de bilinguismo da escola A.

No caso da escola B, outro cenário foi revelado. Mesmo sendo citado no documento que a escola valoriza uma perspectiva histórico-cultural para amparar seu currículo e que leva em consideração as inteligências múltiplas de seus alunos, a perspectiva teórica piagetiana se mostra hegemônica no direcionamento da proposta pedagógica.

O ensino de inglês mostra-se restrito ao período determinado pela editora internacional que o desenvolve e a não há a existência de um ambiente bilíngue na escola que permita que os alunos transitem entre as línguas durante o período escolar. Tem-se assim o desenvolvimento de uma abordagem monolíngue tradicional, que separa as línguas como dois sistemas autônomos e independentes. Desta forma, a escola B concebe seu aluno como aquele que se torna bilíngue ao aprender uma segunda língua.

Compreendeu-se assim com essa pesquisa, que, da mesma forma que não existe uma única concepção sobre língua, não há também um consenso sobre bilinguismo e educação bilíngue. As distintas formas de concebê-las, encontradas nos documentos das duas escolas, são uma confirmação desse fato. Essas diferenças, oriundas da multiplicidade de contextos sócio-históricos onde a educação bilíngue possa ocorrer,

acabam por gerar tensões, haja visto que a palavra será sempre uma arena de conflitos (BAKHTIN, 2006).

Ao final do processo de análise, compreendeu-se que além das perguntas suscitadas e respondidas nessa pesquisa, outras surgiram, revelando assim o caráter de “continuum” das pesquisas realizadas nas Ciências Humanas. Questiona-se, por exemplo, se a criação de políticas públicas poderá auxiliar no desenvolvimento de uma educação bilíngue adequada aos contextos onde as escolas estão inseridas, respeitando as particularidades de cada comunidade, dos diferentes sujeitos. Indaga-se ainda a real participação da comunidade interna e externa na construção dos PPPs das escolas, revelando assim a autonomia e identidade de cada instituição.

Com certeza, algumas dessas indagações não poderão ser respondidas imediatamente, mas espera-se que a presente pesquisa possa auxiliar na construção de caminhos significativos na educação, em particular na bilíngue (de indígenas, de surdos, de fronteira, em contextos de imigração, de elite), como intuito de esclarecer, ampliar, aclarar quais seriam os melhores formas para torná-la mais acessível, significativa, “viva”, para todos!

REFERÊNCIAS

- ALEGRE, T. D. De una bisabuela que solo habla guaraní a una bisnieta que solo entiende castellano: un ejercicio de reflexividad. In: JORNADAS DE ETNOGRAFÍA Y MÉTODOS CUALITATIVOS, 8., 2016, Buenos Aires. **Actas...**Buenos Aires: Ides, 2016. Disponível em: <<https://publicaciones.ides.org.ar/sites/default/files/docs/2020/jemc-2016-alegre.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2019.
- ALVAREZ, L. Em mundo globalizado, pais buscam escolas bilíngues. **Estadão**, São Paulo, 15 set. 2019. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,em-escolas-bilingues-portugues-e-quase-acessorio,70003010279>>. Acesso em: 17 out. 2019.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2004.
- ANDRADE, R. M. **O que é, afinal, uma escola bilíngue?**: a voz do professor nos programas bilíngues de escolas da região metropolitana do Recife. 2019. 129f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO ENSINO BILÍNGUE. Disponível em: <<http://abebi.com.br/>>. Acesso em: 17 out. 2019.
- AVELAR, R. P. A. **Pesquisa global sobre língua, cultura, identidade e 'ensino bilíngue'**: ciências em um entrelaçar. 2018. 394f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.
- BAKER, C. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. 3rd ed. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.
- BAKHTIN, M. M/VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BARACHO, N. V. P. **A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas**: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro. 2011. 234f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BEIN, R. **Las lenguas como fetiche**. 2005. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/150908641/Roberto-Bein-Las-Lenguas-Como-Fetiche>>. Acesso em: 29 out. 2019.

BELTRÁN, F. Democracia como vida. In: SEBARROJA, J. C. (Org.). **Pedagogias do século XX**. Porto Alegre: Artmed, 2003.p. 49-59.

BERTUCCI, R. A. O positivismo na teoria descritivista de Bloomfield. **Publicatio UEPG Ciências Humanas Linguística, Letras e Artes**, Ponta Grossa, v.16, n.1, p.67-82, jun. 2008. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/620/608>. Acesso em: maio 2020.

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1933.

BONAMINO, A.; MARTINEZ, S. A. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do estado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 368-385, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12937>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.1999.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm>. Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012.** Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que visa a promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue. 2012b. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_23452981_PORTARIA_N_798_DE_19_DE_JUNHO_DE_2012.aspx>. Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 58, de 22 de dezembro de 1976.** Altera dispositivos da Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971, e dá outras providências. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/resolucao.58-1976%20altera%20dispositivos%20da%20resolu%E7%E3o%20n.%208.pdf. Acesso em: 15 de set. 2020.

- BRITO, A. X.; LEONARDOS, A.C. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.113, p. 7-38, jul. 2001.
- BROHY, C. Trilingual education in Switzerland: trilingualism and minority languages in Europe. **International Journal of the Sociology of Language**, Berlin, n. 171, p. 133-148, 2005.
- BUTLER, Y. Bilingualism/multilingualism and second-language acquisition. In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (Eds.). **The handbook of bilingualism and multilingualism**. 2nded. Chichester: Wiley-Blackwell, 2013. p.109-136.
- CALLEGARI, M. O. V. Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen: uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 45, n. 1, p. 87-101, jan./jun. 2006.
- CANAGARAJAH, S. **Translingual practice**: global englishes and cosmopolitan relations. New York: Routledge, 2013.
- CARVALHO, G. M. M. V. **Gestão em cadeias criativas**: a escrita do Projeto Político-Pedagógico e a produção de cultura de colaboração. 2015. 284f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 15, p. 385-417, 1999. Número Especial.
- CAVICCHIA, D. C. **O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida**. São Paulo:Unesp/Univesp,2010. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2019.
- CHOMSKY, N. **Language and problems of knowledge**. 1986. p.558-577. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/document/394016093/Noam-Chomsky-Language-and-Problems-of-Knowledge-1986-pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- COUTINHO, D. K. **A emergência da psicopedagogia no Brasil**. 2008. 219f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- CUNHA, M. V. Dewey e Piaget no Brasil dos anos trinta. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p.5-12, 1996.
- CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set.2002. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2020.
- DAVID, A. F. **As concepções de ensino-aprendizagem do projeto político-pedagógico de uma escola de educação bilíngue**. 2007. 196 f. Dissertação (Mestrado

em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

DAVIS, C. Piaget ou Vygotsky, uma falsa questão. **Revista Memória da Pedagogia**, Rio de Janeiro, n.2, p.38-49, 2005.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998. Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf> Acesso em: 18 dez. 2019.

DELVAL, J.; KOHEN, R. Construtivismo. In: SEBARROJA, J. C. (Org.). **Pedagogias do século XX**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 109-120.

DIEBOLD, A.R., JR. Incipient bilingualism. **Language**, Washington, DC, v. 37, n.1, p. 97-112, 1961.

DINIZ, L. R. A. **Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira**. 2008. 201f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p.139-154, mar. 2002.

DUARTE, J.; MILANI, S.; PINHO, M. As contribuições dos ensinamentos de Leonard Bloomfield para a Linguística. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 9, p. 21-48, 2013.

ELKIND, D. Piaget and Montessori. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 37, 535-545, 1967.

FAGUNDES, M. C. V. **Universidade e projeto político-pedagógico: diálogos possíveis fomentando formações emancipatórias**. 2009. 235f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

FAGUNDES, M. C. V. A implementação do Projeto Político-Pedagógico na escola fundamental. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: Papirus, 2016. cap. 3.E-book.

FLORY, E. V.; SOUZA, M. T. C. C. Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 19, p. 23-40, 2009.

FOERCH, D. F.; IUSPA, F. A internacionalização da Filosofia Educacional Reggio Emilia. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Itajaí, v. 16, n. 2, p. 321-350, maio-ago. 2016.

FONTES, M. C. M. **Produzindo textos em inglês: de palavra (alheia) em palavra (própria)**. 1996. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

FORTES, L. Conceitos de bilinguismo em discursos da linguística e da sociolinguística: relações de poder, implicações políticas e processos identitários em questão. In: SIMPÓSIO NACIONAL DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE, 3., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas, 2012. v. 1. Disponível em: <https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/FORTES_LAURA.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

FRAZÃO, N. F. **Associação de surdos de São Paulo: identidade coletiva e lutas sociais na cidade de São Paulo**. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

FREIRE, B. S. **O projeto político pedagógico na visão de professores do ensino fundamental**. 2017. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

FRITZEN, M. P. Reflexões sobre práticas de letramento em contexto escolar de língua minoritária. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 63-76, 2011.

GANUS, L. A. **The pedagogical role of Reggio-inspired studies in early childhood education**. 2010. 259 f. Dissertation (Doctor of Philosophy) -University of Denver, Denver, 2010. Disponível em: <<https://digitalcommons.du.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1223&context=etd#:~:text=The%20findings%20also%20suggest%20that,and%20techniques%20in%20the%20studio>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

GARCIA, O.; WEI, L. **Translanguaging: language, bilingualism and education**. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GÁSPARI, J. C.; SCHWARTS, G. M. Inteligências múltiplas e representações. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 18 n. 3, p. 261-266, set.-dez. 2002.

GESSER, Z. L. **Projeto político-pedagógico: uma experiência numa escola pública estadual catarinense**. 2002. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4133507/mod_resource/content/2/Inteligencia-emocional-Daniel-Goleman.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2019.

GONÇALVES, I. G. R. A heteroglossia e o projeto político-pedagógico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 163-178, Abr.

2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000100163&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 fev. 2020.

GUIDI, F. C. L. **Concepções de educação bilíngue de elite em três escolas privadas do estado de São Paulo**. 2017. 175f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

HARMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and bilingualism**. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HAYGERT, S. F. **Programa escolas interculturais de fronteira: professor sujeito fronteiriço**. 2017. 127f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

HERNANDES, M. L. G. **Projeto político pedagógico: documento e/ou instrumento**. 2019. 79f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2019.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010: população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>>. Acesso em: 17 out. 2019.

INFOPÉDIA dicionários porto editora. Disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/fetich>>. Acesso em: 17 out. 2019.

KNAPP, C. **O ensino bilíngue e a educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá de MS**. 2016. 423f. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados, 2016.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. 2009. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2019.

LARA, A. L. F.; TANAMACHI, E. R.; LOPES JUNIOR, J. Concepções de desenvolvimento e de aprendizagem no trabalho do professor. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.11, n.3, p.473-482, 2006.

LATALISA DE SÁ, A. Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. **Paidéia: Revista do Curso de Pedagogia da Universidade Fumec**, Belo Horizonte, v.7, n. 8, p. 55-80, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1281>>. Acesso em: 27 fev. 2020.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, São Paulo, n. 4, p. 13-24, 1999.

LESSER, J. **A invenção da brasilidade**: identidade nacional, etnicidade e políticas de imigração. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

LIBÂNEO, J. C. O planejamento escolar e o projeto pedagógico-curricular. In: LIBÂNEO. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004. cap. 8, p. 148-202.

LIMA, R. M. S. **Projeto Político-Pedagógico, na perspectiva freiriana**: participação e diálogo. 2011. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

LIMA, M. O. A. **Contribuição para a construção do projeto político pedagógico da Escola Antônio Carlos do assentamento Margarida Alves**. 2016. 120f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2016.

LODI, A. C. B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos**: oficinas com surdos. 2004. 282f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº5.626/2005. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.1, p.49-63, jan./mar. 2013.

LODI, A. C. B. Ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2013. p.165-183.

LOPES, A. C.; MACEDO E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LORENZETTI, A. N. **O programa escolas interculturais de fronteira (PEIF) como política linguística educacional**: estudo na fronteira das cidades de São Borja (BR) e Santo Tomé (AR). 2016. 282f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - Universidade de Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

MAHER, T. J. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.p. 67-94.

MALHEIRO, J. Projeto político-pedagógico: utopia ou realidade? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n.46, p. 79-104, jan./mar. 2005.

MARINI, E. A expansão das escolas bilíngues no Brasil. **Educação**, São Paulo, n. 251, 2018. Disponível em: <<https://www.revistaeducacao.com.br/expansao-das-escolas-bilingues-no-brasil/>>. Acesso em: 17 out. 2019

MARAFON, D.; MENEZES, A. C. **A abordagem de Reggio Emilia para aprendizagem na educação infantil**. 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26611_13639.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2020.

MARVIN, D. **Canadian education abroad**: exploring the strengths and weaknesses of two distinct models. 2017. 431 f. Master's Thesis – Brandon University, Brandon, 2017.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1. O processo de produção do Capital. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MATIAS, A. P. **Do passado ao presente**: Palmares, um contínuo diálogo ao futuro. 2019. 148f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

MEGALE, A. Bilinguismo e educação bilíngue. In: MEGALE, A. (Org.). **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 13-27.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue: discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem-ReVEL**, São Paulo, v. 3, n. 5, 2005. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf. Acesso em: 14 dez. 2018.

MEGALE, A. H. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **The Specialist**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 1-17, 2018. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/esp/issue/view/2075/showToc>>. Acesso em: 28 out. 2019.

MELLO, H. A. B. Educação bilíngue: uma breve discussão. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, DF, v.9, n. 1, p. 118-140, 2010.

MENEGAT, J.; SARMENTO, D.; RANGEL, M. (Im)possibilidades da revitalização do projeto político-pedagógico de uma Rede Municipal de Ensino em uma perspectiva colaborativa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e179910, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100477&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 fev. 2020.

MOLLO, S. R. M. **Projeto pedagógico**: uma ação coletiva. 2004. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, 2004.

MÖLLER, A. N. Reflexão crítica sobre as escolas bilíngues (português/inglês) de imersão e internacionais na cidade de São Paulo. **Revista Veras**, São Paulo, v.7, n. 1, p. 109-130, jan./jun. 2017.

MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, J. Maria Montessori: educação ativa e sensorial. In: SEBARROJA, J. C. (Org.). **Pedagogias do século XX**. Porto Alegre: Artmed, 2003.p. 25-31.

MONTEIRO, K. F. **Centros de aprendizagem**: transdisciplinaridade na educação bilíngue. 2017. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

MORAES, M. **Bilingual education**: a dialogue with the Bakhtin circle. New York: State University of New York Press, 1996.

MORALES, L. M. **Cem anos de imigração japonesa no Brasil**: o japonês como língua estrangeira. 2008. 326f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2020.

MOURA, S. A. **Com quantas línguas se faz um país?** Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue. 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

NASCIMENTO, F. A. S.; NASCIMENTO, V. N. Bloomfield revisitado: processos de formação de palavras do vocabulário chayenês. **Analecta**, Guarapuava, v.12, n.1, p.31-48, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://revistas.unicentro.br/index.php/analecta/article/view/2971/2253>>. Acesso em: maio 2020.

NORRIS, C. J. **Renewed interest in Piaget and Montessori**: implications for the teaching of beginning reading. Miami. 1976. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED130253>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

OLIVEIRA, M. K. História, consciência e educação. **Revista Memória da Pedagogia**, Rio de Janeiro, n.2, p.6-13, 2005.

OLIVEIRA, M. B. F. Um olhar bakhtiniano sobre a pesquisa nos estudos do discurso. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 14, n. 2, p.265-284, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS BILÍNGUES. Disponível em: <<http://www.oebi.com.br/>>. Acesso em: 14 out. 2019.

ORLANDI, E. P. **O que é linguística**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009. (Coleção Primeiros Passos, 184).

ORTIZ PREUSS, E.; ÁLVARES, M. R. Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil: da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue. **Acta Scientiarum: Language and Culture**, Maringá, v. 36, p.403-414, 2014. Disponível em:

<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/23169/pdf_46>. Acesso em: 14 dez. 2018.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico**: como construir um projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001. (Guia da escola cidadã, v.7).

PAYER, M. O. Linguagem e sociedade contemporânea - sujeito, mídia e mercado. **RUA**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 9-25, 2005.

PINHEIRO, L. S. **Bases conceituais para uma política linguística do português/italiano nas escolas**: Caxias do Sul - RS. 2008. 106f. Dissertação (Mestrado em Letras e Cultura Regional) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2008.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUAST, K. **Discurso interior e o processo de ensino - aprendizagem da língua estrangeira**. 2009. 307f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2009.

REGGIO CHILDREN. Disponível em: <<https://www.reggiochildren.it/>>. Acesso em: 05 mar. 2020.

ROA, I. **Comparative essay. Comparing Krashen and Chomsky's approaches on language acquisition**. 2014. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/marialagoslagos/juan-castro-marialagos>>. Acesso em: 07 jul. 2020.

RODRIGUES, F. S. C. **Língua viva, letra morta**: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. 2010. 342f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RODRIGUES, R. S. V. Saussure e a definição da língua como objeto de estudos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem-ReVEL**, São Paulo, n. 2, 2008. Edição especial. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_esp_2_saussure_e_a_definicao_de_lingua.pdf>. Acesso em: jun. 2019.

RODRIGUEZ, G. C. **Comparative essay Chomsky and Krashen's theories**: similarities and differences. 2014. Disponível em: <<https://portfoliocrodriguez.wordpress.com/2014/06/25/comparative-essay-chomsky-and-krashens-theories-similarities-and-differences/>>. Acesso em: 07 jul. 2020.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC nº087, de 22 de novembro de 2016**. Estabelece normas para a oferta da Escola Bilíngue e Escola

Internacional em escolas da Educação Básica pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado de Santa Catarina. 2016. Disponível em: <<http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/comissoes/educacao-basica/ensino-medio/resolucoes-14/1356-resolucao-2016-087-cee-sc-2>>. Acesso em: 1 nov. 2019.

SANTOS, E. A. **Construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico na escola do campo**. 2014. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SÃO PAULO (Cidade). Prefeitura Municipal. Conselho Municipal de Educação. **Parecer CME nº 135, de 11 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre o funcionamento de Escolas de Educação Infantil Bilíngue. 2008. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/parecer_cme_135_1251386092.doc>. Acesso em: 17 out. 2019.

SÃO PAULO (Cidade). **Decreto nº 52.785, de 10 de novembro de 2011**. Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBS na Rede Municipal de Ensino. 2011. Disponível em: <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-52785-de-10-de-novembro-de-2011/detalhe>>. Acesso em: 17 out. 2019.

SÃO PAULO (Cidade). Prefeitura Municipal. Conselho Municipal de Educação. **Parecer CME nº 288, de 6 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a consulta sobre habilitação docente para escola de educação infantil bilíngue. 2012. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/educacao/cme/Par_CME_288-12.doc>. Acesso em: 17 out. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 138, de 11 de fevereiro de 2016**. Fixa normas para autorização de funcionamento e supervisão de estabelecimentos e cursos de educação infantil, ensino fundamental, médio e de educação profissional de nível técnico, no sistema estadual de ensino de São Paulo. 2016. Disponível em: <https://feapaesp.org.br/material_download/538_Delibera%C3%A7%C3%A3o%20CEE%20138.2016%20Normas%20para%20funcionamento%20de%20ensino.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 81, de 16 de dezembro de 2011**. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais. 2011. Disponível em: <<http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Legislacao/Estadual/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SE%20n.%2081%20-%202016-12-11%20-%20Diretrizes%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20curricular%20ensino%20fundamental%20e%20m%C3%A9dio.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHABERLE, I. M.; SOUSA, V. V.; ANDRADE, I. C. F. Reggio Emilia: a criança como protagonista da aprendizagem. **Revista Gepesvida**, São José, v. 4, n. 9, p. 83-99, 2018. Disponível em:

<<https://pdfs.semanticscholar.org/c817/c81e828158fdf68afe5690e23f1a2ffc21df.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

SCHUVETER, M. A. **O processo de alfabetização e o projeto político-pedagógico em escolas de ensino fundamental**. 2009. 97f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2009.

SEMECHECHEM, J. A.; JUNG, M. N. Interações plurilíngues e a língua ucraniana nas aulas de uma escola pública no sul do Brasil: "Deus o livre, Яквисіповбирали". **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 10, n. 4, p. 1539-1560, 2016.

SIAS, M. A. F. **Avaliação institucional da escola: compromissos e contribuições ao projeto político-pedagógico**. 2018. 159f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, Jaguarão, 2018.

SILVA, H. R. C. R. **O gênero discursivo fala em libras: uma análise enunciativa de textos na esfera virtual**. 2017. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

SILVA, V. G. Projeto pedagógico e qualidade do ensino público: algumas categorias de análise. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.145, p.204-225, jan./abr. 2012.

SILVA, V. R. **Caminhos da educação bilíngue: uma análise sobre a proposta de ensino para a educação infantil de uma escola de Goiânia**. 2012. 170 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

SILVA, V. R. Práticas de linguagem em contexto de educação infantil bilíngue: um olhar com as lentes da translíngua. **REVELLI: Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, Goiânia, v.9, n.4, p. 98-116, dez. 2017.

SILVA-SPEAKS, K. M. **Educação bilíngue para que e para quem? O que motiva os pais que escolhem uma escola bilíngue**. 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SINDICATO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO NO ESTADO DO RIO DEJANEIRO (SINEPE RJ). **Deliberação CEE nº 341, de 12 de novembro de 2013**. Estabelece normas para a oferta de Ensino Bilíngue e Internacional na Educação Básica, pelas instituições pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. 2013. Disponível em: <https://www.sineperj.org.br/legislacao/id_categoria/17/categoria/Pedagogica/id_legislacao/6128/titulo/DELIBERACAO_CEE_No_341_de_12_de_NOVEMBRO_de_2013:_Estabelece_normas_para_a_oferta_de_Ensino_Bilingue_e_Internacionalna_Educacao_Basica_pelas_instituicoes_pertencentes_ao_Sistema_de_Ensino_do_Estado_do_Rio_de_Janeiro>. Acesso em: 1 nov. 2019.

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

STORTO, A. C. **Discursos sobre bilinguismo e educação bilíngue: a perspectiva das escolas**. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

TAVANO, P.; ALMEIDA, M. I. Currículo: um artefato sócio-histórico-cultural. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.11, n.1, p. 29-44, jan./abr. 2018.

THAYER-BACON, B. Maria Montessori, John Dewey, and William H. Kilpatrick. **Education & Culture**, West Lafayette, v. 28, n.1, p.3-20, 2012.

TESSARIN, M. M. O. **O diretor de escola, o projeto político-pedagógico e a formação de professores em uma escola municipal de ensino fundamental do interior paulista**. 2007. 212 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

VALLET, M. Maria Montessori: educação ativa e sensorial. In: SEBARROJA, J. C. (Org.). **Pedagogias do século XX**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 32-36.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2007.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2010.

VIEIRA, M. C. Escolas bilíngues se espalham pelo país. Isso é bom – e custa caro. **Veja**, São Paulo, n. 2649, 2019. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/educacao/escolas-bilingues-se-espalham-pelo-pais-isso-e-bom-e-custa-caro/>>. Acesso em: 17 out. 2019.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

WEI, L. (Ed.). **The bilingualism reader**. New York: Routledge, 2000.

WELLS, A. **The Reggio Emilia approach: a social constructivist pedagogy of inclusion**. University of Manitoba, 2009.

WOYCIEKOSKI, C.; HUTZ, C. S. Inteligência emocional: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. **Psicologia: Reflexão Crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 1-11, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 dez. 2019.

YAGUELLO, M. Introdução. In: BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 12-20.

ZOPPI-FONTANA, M. G.; DINIZ, L. R. A. Declinando a língua pelas injunções do mercado: institucionalização do português língua estrangeira (PLE). **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 37, n.3, p.89-119, set.-dez. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Prezados,

Por meio desta, apresentamos a pesquisa de Mestrado intitulada “As concepções de bilinguismo presentes no projeto político-pedagógico das escolas autodenominadas bilíngues de [nome da cidade] - SP”, que está sendo desenvolvida, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi, no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo - USP.

Este projeto surgiu a partir dos questionamentos e inquietações desta pesquisadora a respeito das diferentes concepções de bilinguismo e educação bilíngue em circulação social e justifica-se ao se considerar que nossa sociedade atual, cada vez mais globalizada, vem se preocupando em oferecer uma educação que seja capaz de preparar os indivíduos da melhor forma possível, inserindo-os em contextos bilíngues e biculturais. Para o desenvolvimento da pesquisa, objetiva-se estudar e analisar como a concepção de bilinguismo adotada pelas escolas bilíngues de [nome do município] materializa-se em seus Projetos Político-Pedagógicos e como ela se concretiza nas respectivas organizações curriculares e nos projetos extracurriculares.

Por ser de nosso conhecimento que a escola sob a sua direção possui um projeto de educação bilíngue, convidamo-la a participar desta pesquisa, que se dará por meio da disponibilização do Projeto Político-Pedagógico de sua escola. Caso aceite participar, caberá à pesquisadora deslocar-se até a escola para estudo do documento, sem implicar em quaisquer ônus para esta instituição escolar.

Esta carta constitui-se um convite e, no caso de uma resposta positiva, será disponibilizado à escola, termo de consentimento livre e esclarecido no qual serão apresentados os objetivos da pesquisa e assegurados os critérios éticos em relação às informações sigilosas (como por exemplo, o nome da escola). Este documento será assinado pela pesquisadora e por sua orientadora e, posteriormente, pelo dirigente responsável pela instituição escolar.

Agradecemos, desde já, sua compreensão e colaboração no desenvolvimento desta pesquisa científica, ainda inédita em nossa região. Para maiores esclarecimentos, entrar em contato pelo telefone: [telefone da pesquisadora] ou pelo e-mail: [e-mail da pesquisadora].

Certas de poder contar com seu apoio, aguardamos um retorno.

Adriana Carvalho Mizukami - Pesquisadora
Ana Claudia Balieiro Lodi - Orientadora

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “As concepções de bilinguismo presentes no projeto político-pedagógico das escolas autodenominadas bilíngues de [nome da cidade] - SP”, de responsabilidade da pesquisadora Adriana Carvalho Mizukami, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi.

Esta pesquisa surgiu a partir dos questionamentos e inquietações a respeito das diferentes concepções de bilinguismo e educação bilíngue em circulação social e justifica-se ao considerarmos que nossa sociedade atual, cada vez mais globalizada, vem se preocupando em oferecer uma educação que seja capaz de preparar os indivíduos da melhor forma possível, inserindo-os em contextos bilíngues e biculturais.

Por ser de nosso conhecimento que esta escola possui um projeto de educação bilíngue, convidamo-la a participar desta pesquisa. Para o desenvolvimento desta, objetiva-se estudar e analisar como a concepção de bilinguismo adotada pelas escolas bilíngues de [nome do município] materializa-se em seus Projetos Político-Pedagógicos e como ela se concretiza nas respectivas organizações curriculares e nos projetos extracurriculares.

Para a realização desta pesquisa, pretende-se a leitura e a análise do Projeto Político-Pedagógico que nos será disponibilizado para uso dentro da própria escola, nos horários a serem combinados entre a direção/coordenação e a pesquisadora, ou seja, caberá à pesquisadora deslocar-se até a escola para o estudo do documento, sem implicar em quaisquer ônus para esta instituição escolar.

Como eu, Adriana Carvalho Mizukami, me deslocarei até a escola, estarei em contato com você, para quaisquer esclarecimentos sobre este estudo, antes, durante ou após a coleta de dados (análise do documento). Caso, durante o período de realização da pesquisa, você se recuse a continuar participando deste projeto, poderá retirar este consentimento em qualquer fase do estudo, sem qualquer penalização e sem nenhum prejuízo.

Reafirmamos que serão garantidos o sigilo de sua identidade, dos alunos e da escola e, portanto, dos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

O contato com as pesquisadoras poderá ser feito no endereço da Universidade de São Paulo – *campus* Ribeirão Preto: Avenida Bandeirantes, 3900, Monte Alegre,

Ribeirão Preto - SP, CEP 14040-90 - Bloco 13, sala 03. Poderá ser feito também pelos telefones [telefone da pesquisadora] ou (16) 3315-0375, ou por e-mail - pelo e-mail: [e-mail da pesquisadora].

Para realização de denúncias e/ou reclamações referentes aos aspectos éticos da pesquisa, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP/USP: Avenida Bandeirantes, 3900, Monte Alegre, Ribeirão Preto – SP, CEP 14040-90 - Bloco 23 - Casa 37; telefone (16)3315-4811; fax: (16) 3633-2660;e-mail coetp@ffclrp.usp.br / homepage: <http://www.ffclrp.usp.br>

Caso aceite a participar desta pesquisa, são necessárias sua identificação e sua assinatura. Você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o seu acompanhamento e sua segurança.

Nome: _____

Data: _____

Assinatura: _____

Adriana Carvalho Mizukami
Mestranda PPG em Educação
Fac. de Filosofia, Ciência e Letras
de Ribeirão Preto
Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Ana Cláudia Balieiro Lodi
Docente do PPG em Educação
Fac. de Filosofia, Ciência e Letras de
Ribeirão Preto
Universidade de São Paulo

APÊNDICE3

Tabela 1 – Proposta das 8 escolas, com carga horária de inglês ampliada.

Escolas	Níveis	Período regular	Contraperíodo
Escola 1	ed. infantil, ensino fundamental I, II e médio	Todos os dias, para os alunos da ed. infantil e fund. I e II, por cinquenta minutos. Duas vezes por semana para estudantes do ensino médio, por cinquenta minutos.	-----
Escola 2	ed. infantil, ensino fundamental I e II	Três vezes por semana para os alunos da ed. infantil, por trinta minutos. Duas vezes por semana para estudantes do fund. I e II, por cinquenta minutos.	-----
Escola 3	ed. infantil, ensino fundamental I, II e médio	Uma vez por semana para os alunos da ed. infantil. Três ou quatro vezes por semana, para os estudantes do fund. I, II e médio.	-----
Escola 4	ed. infantil ao ensino médio	-----	Todos os dias, para todos os níveis
Escola 5	ensino fundamental I e II	-----	Uma vez por semana, só para alunos do fund. II, por 2 horas.
Escola 6	ed. infantil e ensino fundamental I	-----	Duas vezes por semana, para todos os níveis.
Escola 7*	ed. infantil ao 7º ano do ensino fundamental II	Todos os dias, para todos os níveis	-----
Escola 8**	8º e 9º anos do ensino fundamental II	Todos os dias, para todos os níveis	-----
	1º e 2º anos do ensino médio	Três vezes por semana, para as duas turmas	-----

Fonte: Autora, 2020.

* Essa escola oferece um programa opcional, cuja quantidade de aulas varia de acordo com a quantidade de dias que o aluno fica na escola. Esse programa é oferecido da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental I.

** Essa escola também oferece um programa opcional, que ocorre todos os dias para todos os níveis.

APÊNDICE4

Tabela 2 –Proposta das 2 escolas com programas bilíngues para oferta de inglês

Escolas	Níveis	Programa Bilíngue	Período regular
Escola 9	ed. infantil, ensino fundamental I, II e ensino médio	Todos os dias, no contraperíodo, por uma hora, para ed. infantil e fund. I.	Duas vezes por semana para ed. infantil, por uma hora. Todos os dias, para fund. I, por cinquenta minutos. Duas vezes por semana para fund. II e ensino médio, por cinquenta minutos.
Escola 10	ed. infantil, ensino fundamental I e II	Quatro vezes por semana, no contraperíodo, por quatro horas, do último ano da ed. infantil até o 5º ano do fund. I	Duas, três, ou quatro vezes na semana para ed. infantil, por 45 min. Quatro vezes por semana, para fund. I e II, por 45 min.

Fonte: Autora, 2020.

APÊNDICE5

Tabela 3—Proposta bilíngue das 03 escolas que se autodenominam bilíngues.

Escolas	Níveis	Período regular	Contraperíodo
Escola A (i)*	ed. infantil	Todos os dias.	Todos os dias.
Escola A (ii)*	ed. infantil, ensino fundamental I e II	Todos os dias, para todos os níveis.	Todos os dias, para todos os níveis.
Escola B	ed. Infantil, ensino fundamental I e II.	-----	Todos os dias, por duas horas, da ed. infantil ao 5º ano do fund. I.
Escola C**	ed. infantil, ensino fundamental I e II.	Todos os dias, para todos os níveis.	

Fonte: Autora, 2020.

* Essas escolas pertencem à mesma rede de ensino.

** Essa escola trabalha apenas com período integral.