



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

Fernanda de Souza Dal Pizzol

#From Maré to the world:

um olhar crítico sobre as percepções de professores de uma escola pública bilíngue do município do Rio de Janeiro sobre o uso da abordagem *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*

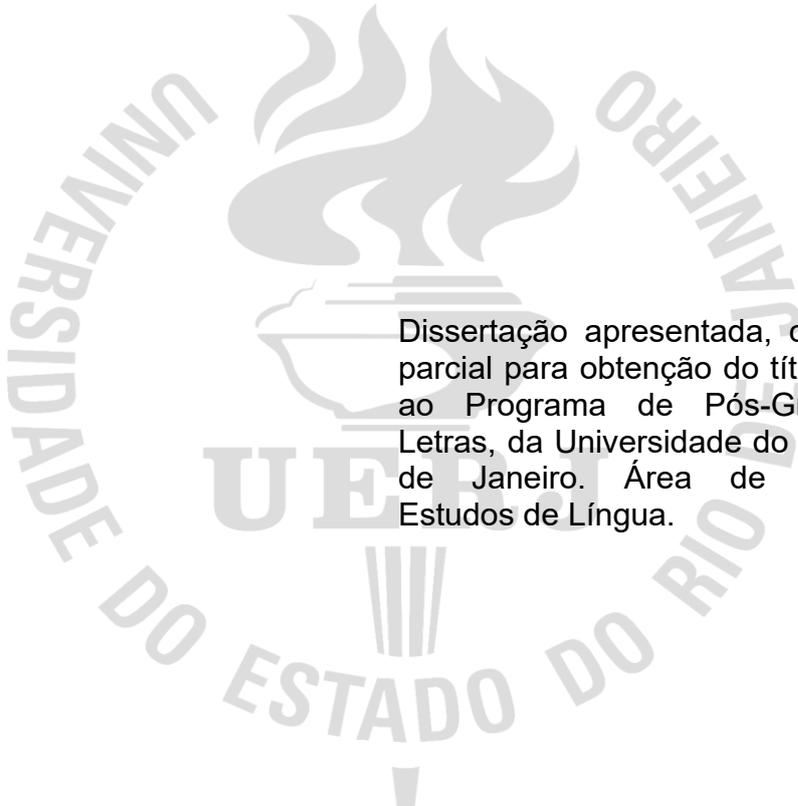
Rio de Janeiro

2024

Fernanda de Souza Dal Pizzol

#From Maré to the world:

**um olhar crítico sobre as percepções de professores de uma escola pública
bilíngue do município do Rio de Janeiro sobre o uso da abordagem *Content
and Language Integrated Learning (CLIL)***



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof.^a Dra. Janaina da Silva Cardoso

Rio de Janeiro

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

P695 Pizzol, Fernanda de Souza Dal.
[Hastag] From Maré to the world: um olhar crítico sobre as percepções de professores de uma escola pública bilíngue do município do Rio de Janeiro sobre o uso da abordagem Content and Language Integrated Learning (CLIL) / Fernanda de Souza Dal Pizzol. – 2024.
178 f.: il.

Orientadora: Janaina da Silva Cardoso.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Educação bilíngue – Rio de Janeiro (RJ) – Teses. 2. Bilinguismo – Teses. 3. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 4. Escolas públicas - Rio de Janeiro (RJ) – Teses. 5. Aquisição de segunda língua – Teses. I. Cardoso, Janaina da Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 800.732

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Fernanda de Souza Dal Pizzol

#From Maré to the world:
um olhar crítico sobre as percepções de professores de uma escola pública
bilíngue do município do Rio de Janeiro sobre o uso da abordagem *Content*
and Language Integrated Learning (CLIL)

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 30 de julho de 2024.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Janaina da Silva Cardoso (Orientadora)
Instituto de Letras – UERJ

Prof^a. Dra. Patrícia Helena da Silva Costa
Instituto de Letras – UERJ

Prof. Dr. Rogério da Costa Neves
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2024

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus valorosos colegas professores de línguas adicionais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que com coragem e dedicação transformam vidas por meio do conhecimento. Dedico também aos meus queridos alunos dos complexos da Maré e do Alemão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado força e inspiração nessa jornada.

A minha mãe, Marilza de Andrade, pai, Valcir de Souza (*in memoriam*), ao meu irmão, Vinícius de Souza e ao meu padrasto, Júlio Bonaud, pelo apoio incondicional.

A minha orientadora, Janaína Cardoso, pela paciência, generosidade, compreensão e pelos valiosos ensinamentos.

À professora Patrícia Costa e ao professor Rogério da Costa Neves, pelas valiosas recomendações.

Aos amigos Viviane Bastos, Alexandra Volker, Ana Lúcia Pinto, Kellerson Matheus Reis, Salma Lima, Daniele Vieira, Claudio Corrêa, Cristiano Lima, Bianca Helena, pelo apoio e por acreditarem em mim, quando eu mesma não acreditava.

Ao meu marido Gentil Dal Pizzol, pelo amor, compreensão e paciência na minha ausência no decorrer do desenvolvimento da pesquisa.

A minha filha Giovanna, que me inspira ser uma mãe melhor a cada dia.

Aos professores do CIEP Augusto, por me acolherem em sua escola e por compartilharem comigo um pouco de sua história.

Aos meus familiares, pelo carinho e pelas palavras de encorajamento.

Aos meus alunos, por me ensinarem o sentido de cooperação e compaixão.

I am what I am because of who we all are.

Martin Luther King Jr.

RESUMO

PIZZOL, Fernanda de Souza Dal. *#From Maré to the world: um olhar crítico sobre as percepções de professores de uma escola pública bilíngue do município do Rio de Janeiro sobre o uso da abordagem Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. 2024. 178 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

O objetivo da presente pesquisa é refletir sobre as percepções dos professores atuantes no Programa Bilíngue da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Augusto Pinheiro de Carvalho sobre a abordagem CLIL. Este estudo, cuja metodologia é de cunho qualitativo, baseia-se na perspectiva de autores como Bentley (2010), Cardoso *et al.* (2018), García *et al.* (2014), Hamers *et al.* (2000), Marsh *et al.* (2010), Megale (2019, 2020) e Vygotsky (1991) para abarcar conceitos relacionados ao ensino da língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental, bilinguismo, educação bilíngue e *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). Por meio de uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011; GIL, 2002) o presente estudo busca verificar os benefícios e desafios da aplicabilidade dessa abordagem, almejando entender se esta tem se mostrado uma metodologia benéfica ao longo do processo de sua implementação, que vem ocorrendo desde o ano de 2020. Para a construção do corpus desta pesquisa, foi utilizado questionário *on-line*, enviado a todos professores e equipe gestora da unidade escolar, assim como foram utilizadas entrevistas semiestruturadas baseadas no modelo de Daher (1998), que foram conduzidas de forma presencial e direcionadas à equipe de professores de língua inglesa. Para análise dos dados, considerou-se a perspectiva de Bortoni-Ricardo (2008), uma vez que se pretende estabelecer elos entre os registros e as asserções baseadas nos objetivos da pesquisa. A partir dos dados gerados, almeja-se verificar se a abordagem CLIL pode ser considerada uma ferramenta enriquecedora no processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional em contexto de educação pública bilíngue, assim como contribuir para construção de saberes metodológicos que auxiliem a prática docente de professores de língua adicional, que atuam em modalidade de ensino bilíngue.

Palavras-chave: bilinguismo; educação bilíngue; abordagem CLIL; escola municipal pública bilíngue; língua adicional.

ABSTRACT

PIZZOL, Fernanda de Souza Dal. *#From Maré to the world: a critical look at the perceptions of teachers from a bilingual public school in the city of Rio de Janeiro about the use of Content and Language Integrated Learning approach (CLIL)*. 2024. 178 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

The objective of this research is to reflect on the perceptions of teachers working in the Bilingual Program of the Municipal Department of Education of Rio de Janeiro at the Integrated Center for Public Education (CIEP) Augusto Pinheiro de Carvalho about the CLIL approach. This study, whose methodology is qualitative, is based on the perspective of authors such as Bentley (2010), Cardoso *et al.* (2018), García *et al.* (2014), Hamers *et al.* (2000), Marsh *et al.* (2010), Megale (2019, 2020) and Vygotsky (1991) to encompass concepts related to English language teaching in the elementary school, bilingualism, bilingual education and *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). This action research (THIOLLENT, 2011; GIL, 2002) intends to verify the relevance of the CLIL approach for a bilingual education context, through the experiences of the teaching staff and management team of the unit, which in a pioneering way, has been implementing such an approach since 2020. For the construction of this research corpus, *an online* questionnaire was used, which was sent to all teachers and management team of the school unit, as well as semi-structured interviews based on the model of Daher (1998), which were conducted in person and directed to the team of English language teachers. For data analysis, the perspective of Bortoni-Ricardo (2008) was considered since it is intended to establish links between the records and the assertions based on the research objectives. From the data generation, it is intended to verify whether the CLIL approach can be considered an enriching tool in the teaching-learning process of an additional language in the context of bilingual public education, as well as to contribute to the construction of methodological knowledge that helps the teaching practice of additional language teachers, who work in a bilingual teaching modality.

Keywords: bilingualism; bilingual education; CLIL approach; bilingual public municipal school; additional language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Os 4Cs	49
Figura 2 - Kauã and Dandara Adopted Their Pets at an Adoption Fair	170
Figura 3 - Did you know that some animals cannot be pets?	170

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quem é responsável pela escolha dos temas ou assuntos a serem contemplados nos projetos da escola que envolvem o ensino bilíngue?	91
Gráfico 2 - Em sua opinião, quem estaria envolvido na construção do ensino bilíngue em sua unidade escolar?	92
Gráfico 3 - Houve alguma ação pedagógica em prol da divulgação e explicação do uso da abordagem Content and Language Integrated Learning (CLIL) nesta unidade escolar?.....	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dimensões de bilinguismo de Hamers & Blanc.....	35
Quadro 2 - Possíveis modelos curriculares para a abordagem CLIL	44
Quadro 3 - Plano de aula CLIL.....	53
Quadro 4 - Tabela de exercício de categorização dos animais.....	55
Quadro 5 - Objetivos e asserções	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CLIL	Content and Language Integrated Learning (Ensino integrado de conteúdo e língua)
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EBE	Educação Bilíngue de Elite
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELT	English Language Teaching (Ensino de língua inglesa)
FELICE	Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças
FL	<i>Foreign Language</i> (Língua Estrangeira)
GET	Ginásio Educacional Tecnológico
ILS	Indigenous-language students (estudantes de línguas indígenas)
INT	<i>International school</i> (escola internacional)
IMM	<i>Immersion</i> (Imersão)
LE	Língua Estrangeira
L1	Língua materna
L2	Língua adicional
PEI	Professor de educação infantil
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
SME	Secretaria Municipal de Educação
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	REFERENCIAL TEÓRICO	29
1.1	O ensino da língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental	29
1.2	Bilinguismo e o indivíduo bilíngue	33
1.3	Educação Bilíngue	36
1.4	A abordagem Content and Language Integrated Learning (CLIL)	40
1.4.1	<u>Modelos da abordagem CLIL</u>	43
1.4.2	<u>CLIL na prática</u>	47
1.4.3	<u>CLIL em diferentes contextos educacionais</u>	56
1.4.4	<u>CLIL na América do Sul</u>	60
2	PERCURSOS METODOLÓGICOS	66
2.1	Natureza da pesquisa	67
2.2	Etapas da pesquisa	68
2.3	Contexto de pesquisa e participantes	71
2.4	Objetivos de pesquisa	75
2.5	Técnicas da pesquisa	76
2.5.1	<u>Questionário on-line</u>	76
2.5.2	<u>Entrevista semiestruturada</u>	77
2.6	Procedimentos para análise dos dados	79
3	ANÁLISE E DISCUSSÃO	82
3.1	Asserção 1: Grande parte dos professores veem a Educação Bilíngue apenas como o ensino de duas línguas	83
3.1.1	<u>Subasserção 1.1: Poucos professores mencionam outros aspectos, como por exemplo o multiculturalismo, em sua definição de Educação Bilíngue</u>	85
3.1.2	<u>Subasserção 1.2: Alguns professores apontam o envolvimento da comunidade escolar como uma característica importante da Educação Bilíngue</u>	86
3.2	Asserção 2: Os professores reconhecem a importância do ensino bilíngue, pois este oferece aos alunos melhor desempenho acadêmico e cognitivo, além de oferecer oportunidades futuras no mercado de trabalho	87
3.3	Asserção 3: A construção do ensino bilíngue envolve todo o corpo docente da unidade escolar	90

3.4	Asserção 4: O conceito de CLIL precisa ser entendido e trabalhado entre o grupo de professores, a fim de se garantir a eficaz utilização da abordagem	93
3.5	Asserção 5: A integração dos 4Cs é fundamental para a construção do planejamento de aulas baseado na abordagem CLIL. Contudo, este processo leva tempo, pesquisa prévia e colaboração dos professores que lecionam as demais disciplinas	100
3.6	Asserção 6: O planejamento colaborativo entre os professores de inglês e os professores do ensino fundamental I – anos iniciais ou professor de educação infantil, garante a efetiva integração do conteúdo das disciplinas com a língua inglesa	116
3.7	Asserção 7: Grande parte dos professores consideram a utilização da abordagem CLIL uma importante ferramenta metodológica para o ensino bilíngue na unidade escolar	131
3.8	A implementação da abordagem CLIL demanda tempo para elaboração das aulas e materiais, além de planejamento colaborativo de todo o corpo docente	139
	CONSIDERAÇÕES GERAIS	142
	REFERÊNCIAS	148
	ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	155
	ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	158
	ANEXO C - Termo de Autorização Institucional	161
	ANEXO D - Autorização para pesquisa acadêmica – Subsecretaria de Ensino.....	163
	ANEXO E - Parecer Consubstanciado Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.....	164
	ANEXO F - Material Rioeduca 2º semestre de 2022	170
	APÊNDICE A - Roteiro de entrevista baseado no kit de ferramentas CLIL (Marsh <i>et al.</i> 2010, p. 48-78) e no roteiro de Daher (1998), destinado aos professores de língua inglesa e ao professor articulador do CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho	171
	APÊNDICE B - CLIL e o Programa Bilingue - SME RJ	173
	APÊNDICE C - Plano de aula CLIL em inglês.....	176

INTRODUÇÃO

Minha trajetória como professora de língua inglesa iniciou-se no ano de 2010, quando fui convidada por uma ex-professora, para trabalhar como professora de língua inglesa, no curso de idiomas onde me formei. Foram anos cheios de muitas experiências e desafios, que certamente contribuíram para meu amadurecimento profissional. Depois de minha primeira experiência como professora, continuei me dedicando ao ensino da língua inglesa em cursos de idiomas. No ano de 2011, comecei uma nova trajetória como professora de inglês da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, pois buscava ter experiência profissional como professora de língua inglesa no ensino básico, além de buscar a segurança que um cargo público proporciona.

Durante os anos 2016 e 2017 me dediquei ao ensino da língua inglesa em diferentes escolas do município do Rio de Janeiro e, em 2018, iniciei minha jornada na Educação Bilíngue em um Espaço de Desenvolvimento Infantil, situado no complexo da Maré. A mudança que estava prestes a enfrentar, estava além da minha compreensão. Naquele momento, eu não compreendia a dimensão da transformação que estaria por vir em minha vida profissional. Mas, antes de iniciar o relato de minha experiência como professora de língua inglesa no Programa Bilíngue da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, fato que me motivou a desenvolver a presente pesquisa, tentarei descrever, de forma breve, o início do Programa Bilíngue, e como este vem se desenvolvendo ao longo dos anos.

A trajetória do ensino bilíngue em nossas escolas começou a partir da iniciativa do Programa Rio Criança Global, que se iniciou a partir do decreto de nº 31.187 no ano de 2009 (Rio de Janeiro, 2009), e teve por finalidade inserir o ensino da língua inglesa a partir dos anos iniciais do ensino fundamental até o 9º ano, em todas as escolas municipais do Rio de Janeiro. A partir do Programa Rio Criança Global, os alunos do ensino fundamental I, do 1º ao 5º ano, tiveram a oportunidade de ter dois tempos de aula semanais de 50 minutos em língua inglesa, ampliando assim, a sua exposição ao idioma. Entre muitos objetivos do Programa Rio Criança Global, destacava-se sua ênfase na comunicação oral, assim como o intuito de preparar os alunos para se comunicarem de maneira efetiva durante as Olimpíadas

de 2016, equipando-os assim, para atuarem em um mundo globalizado e plural (Rio de Janeiro, 2009).

Em 2013, com o objetivo de expandir o ensino da língua inglesa e oportunizar aos alunos do ensino fundamental I da rede municipal carioca o aprendizado de uma língua adicional na modalidade bilíngue, iniciou-se o Programa Bilíngue¹ nas escolas do município do Rio de Janeiro. Inicialmente, o Programa foi implementado em duas unidades escolares: Escola Municipal Professor Affonso Várzea, situada no Complexo do Alemão e no CIEP Glauber Rocha, situado na Pavuna. Em 2014, o projeto foi ampliado para mais três escolas municipais, onde duas seriam de português/inglês e uma seria de português/espanhol. Entre os anos de 2015 e 2016, mais cinco escolas passaram a oferecer o ensino bilíngue em língua inglesa. Além disso, o projeto contava com a parceria de uma empresa privada que oferecia formação para os professores, assessoria às escolas, assim como material didático diferenciado (Altoé, 2018).

O Programa Bilíngue, que inicialmente tinha um caráter experimental, lançou o seu primeiro edital SME nº7 de 01 de novembro de 2012 (Rio de Janeiro, 2012), visando a mobilidade interna de professores que tivessem fluência na língua inglesa, a fim de compor o quadro de profissionais nas escolas selecionadas. Em relação à escolha das primeiras escolas, estas estavam situadas em áreas conflagradas, requisito primeiro na escolha do local, e teriam de estar enquadradas em situação de violência e de baixo nível socioeconômico (Lima, 2021).

Outro fator crucial para a escolha da unidade escolar foi o índice elevado de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da referida unidade escolar, que apesar de estar situada em área conflagrada, apresentava um bom desempenho escolar (*ibidem*, 2021). Inicialmente, o material didático de língua inglesa, tanto para as escolas bilíngues, quanto para as escolas regulares e os encontros de formação para professores, eram fornecidos pela instituição privada parceira da Prefeitura do Rio de Janeiro. Porém, em 2017, com a transição de governo, a parceria foi desfeita.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, em 2018, a Prefeitura da cidade Rio de Janeiro já tinha implementado o Programa Bilíngue em 25 escolas municipais de regime integral, sendo 9 de língua inglesa, 12 de língua espanhola, 3

¹ Em 2024, a Secretaria Municipal de Educação conta com 31 escolas bilíngues, 14 escolas bilíngues de língua inglesa, 11 escolas bilíngues de língua espanhola, 3 escolas bilíngues de língua alemã, 2 escolas de bilíngues de língua francesa e 2 escolas bilíngues de mandarim.

de língua alemã e 1 de língua francesa, contemplando assim 7.065 alunos (Altoé, 2018). No início do ano de 2018, a 4ª Coordenadoria Regional de Educação, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação selecionaram dois Espaços de Desenvolvimento Infantil, EDI Mariana Rocha de Souza no bairro da Vila da Penha e o EDI Medalhista Olímpico Evandro Motta Marcondes Guerra no Complexo da Maré, para serem os pioneiros na implementação do Programa Bilíngue nos Espaços de Desenvolvimento infantil na rede municipal.

Em março do mesmo ano, iniciaram os esforços para a execução da proposta bilíngue nas referidas unidades escolares. Professores foram selecionados para atuar nas unidades e estes puderam visitar outras unidades escolares bilíngues da rede municipal, observando aulas na educação infantil e aprendendo com seus colegas. Em seguida, houve um encontro com professores articuladores dessas referidas escolas e uma palestra com um especialista em educação infantil, a fim de equipar pedagogicamente os professores novatos para esta nova proposta de trabalho.

E foi nesse contexto específico do EDI Medalhista Olímpico Evandro Motta Marcondes Guerra, que minha trajetória no Programa Bilíngue do município do Rio de Janeiro teve início. Naquele ano, eu estava trabalhando em duas escolas na 3ª Coordenadoria Regional de Educação e soube no grupo de *WhatsApp* dos professores de língua inglesa da Secretaria Municipal de Educação sobre o processo seletivo para atuar em um EDI situado na Maré, na 4ª CRE, que se tornara bilíngue naquele ano. Diante da oportunidade de atuar em uma nova modalidade de ensino e aprender mais sobre ela, me candidatei à vaga, participei do processo seletivo e fui aprovada.

A oportunidade de fazer parte da primeira equipe de língua inglesa e “implementar” o ensino bilíngue no EDI Medalhista Olímpico Evandro Motta Marcondes Guerra foi uma experiência muito enriquecedora e, ao mesmo tempo, desafiadora. A equipe de língua inglesa era constituída por mim e mais uma colega professora de inglês. Não tínhamos experiência em dar aulas em contextos bilíngues, pelo contrário, nossa experiência se resumia em lecionar em cursos de idiomas ou lecionar 50 minutos de aula em turmas de ensino fundamental, na modalidade de ensino regular. No ano de 2018, iniciei meu trabalho como professora de língua inglesa na educação infantil no EDI bilíngue Medalhista Olímpico Evandro

Motta Marcondes Guerra, sem experiências, mas com muita vontade e paixão pela proposta.

O título “*#From Maré to the world: um olhar crítico sobre as percepções de professores de uma escola pública bilíngue do município do Rio de Janeiro sobre o uso da abordagem Content and Language Integrated Learning (CLIL)*” originou-se a partir dos primeiros trabalhos feitos pelos alunos que eram postados na conta do Facebook do Espaço de Desenvolvimento Infantil Medalhista Olímpico Evandro Motta Marcondes Guerra. Nós, membros da equipe de língua inglesa da unidade escolar, utilizamos a *hashtag* #frommarétotheworld para marcar nas redes sociais, os trabalhos feitos baseados na modalidade de ensino bilíngue. Acredito que a escolha tão singular de iniciar o título por essa *hashtag*, tem o objetivo de demonstrar a gratidão que sinto por fazer parte do Programa Bilíngue do município do Rio de Janeiro, e a felicidade que sinto em, de alguma forma, poder contribuir para o ensino de qualidade para os alunos da rede municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Ao iniciarmos as aulas de inglês no EDI Medalhista Olímpico Evandro Motta Marcondes Guerra, os primeiros questionamentos começaram a emergir. Tais questionamentos eram em sua maioria sobre o direcionamento das práticas pedagógicas a serem utilizadas para que pudesse ser oferecido um ensino bilíngue genuíno e de qualidade para os alunos da unidade. Naquele ano, com o rompimento da parceria da Prefeitura do Rio de Janeiro com a empresa parceira na confecção dos materiais didáticos, as escolas bilíngues pararam de receber o material específico para o ensino bilíngue e, conseqüentemente, os encontros para formação de professores não aconteciam mais.

Devido à esta ruptura de contrato com a empresa de consultoria parceira, no ano de 2017, os professores das escolas públicas bilíngues do município do Rio de Janeiro passaram a contar somente com as Orientações Curriculares para o ensino de línguas estrangeiras modernas (2010), que contemplavam diretrizes para o 6º ao 9º ano. Como o seu nome sugere, as Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental tinham o papel de orientar o professor em suas práticas didáticas, sob uma ótica discursiva e sociointeracionista, sem tirar o protagonismo do profissional de educação. Posteriormente, foram produzidas as Orientações Curriculares Revisadas para o ensino de línguas estrangeiras (2012) que foram elaboradas com a finalidade de contemplar o ensino

da língua adicional nos primeiros anos de ensino fundamental. No entanto, o documento não fora elaborado especificamente para orientar o ensino bilíngue nas unidades escolares cariocas.

Em 2020, a Secretaria Municipal de Educação elaborou o Currículo Carioca. Neste documento, encontram-se diretrizes para o ensino da língua inglesa desde o 1º ano até o 9º ano. Tais orientações se dividem nos eixos oralidade, habilidades, objetivos de conhecimento, estruturas e léxico, objetivos de aprendizagem e ao final, uma seção de sugestões de atividades com possibilidades de trabalho pedagógico articulado com outros componentes curriculares. Todavia, apesar de sua indiscutível relevância para o ensino fundamental nas escolas municipais do Rio de Janeiro, o Currículo Carioca (2020) também não foi pensado para contemplar o principal objetivo da Educação bilíngue que é o uso de duas línguas como meio de instrução para o ensino dos componentes curriculares (Megale *et al.*, 2023).

E foi, em meio a esse cenário de ausência de materiais didáticos e orientações metodológicas que conduzi o meu trabalho no EDI Medalhista Olímpico Evandro Motta Marcondes Guerra no ano de 2018, juntamente com outra colega, professora de inglês e com os outros professores da unidade escolar que, como eu, possuíam pouca ou nenhuma experiência em como construir um planejamento pedagógico voltado para o ensino bilíngue. Me lembro que, mesmo sem entender muito sobre ensino bilíngue, senti falta da inclusão da língua inglesa no Projeto Pedagógico Anual da escola, considerando que este norteia as práticas pedagógicas e estabelece os principais tópicos a serem abordados durante o ano letivo. Assim como eu, todos da unidade escolar estávamos em um processo de adequação do trabalho pedagógico para o ensino bilíngue.

Outro ponto que me gerou muita dúvida foi a escolha de uma metodologia que se alinhasse ao ensino bilíngue para crianças de 4 e 5 anos, para que fosse estabelecido um processo de aprendizagem eficaz e que valorizasse o protagonismo infantil. Nos deparamos também com a dificuldade de estabelecer uma conexão entre o ensino da língua inglesa com o ensino dos conteúdos na língua materna, fato que dificultava a criação de um trabalho integrado.

Com o intuito de responder aos meus questionamentos sobre o ensino da língua inglesa naquela unidade escolar que recentemente “tinha se tornado bilíngue”, busquei utilizar as metodologias com as quais já tinha alguma experiência,

tais como a abordagem comunicativa, a audiolingual e, pude verificar o desenvolvimento dos alunos no processo de aprendizagem da língua inglesa.

Todavia, em minhas aulas, ainda percebia um distanciamento entre conteúdos e vivências das aulas de inglês e conteúdos e vivências das aulas da professora da Educação Infantil. O ensino da língua inglesa acontecia de forma isolada ou fragmentada em horários, aulas, professores, trabalhos e apresentações específicas. Tal situação deixava o ensino da língua inglesa preterido em grau de importância quando comparado às outras aulas. Com isso, o processo de ensino/aprendizagem acontecia de forma tradicional, separado em aulas de inglês e aulas com a professora da Educação Infantil, desconstruindo assim a ideia de Educação Bilíngue, multicultural e integrada. A esse respeito, Aranda explica que:

Implementar a Educação Bilíngue ou transicionar para ela demanda estudo e critérios claros e consistentes a guiar as escolhas, além de uma articulação coerente entre os valores da escola, o projeto político-pedagógico e as práticas docentes que tornam o currículo vivo e significativo. Para isso, a colaboração entre as equipes envolvidas no projeto – inter/multi/ transdisciplinares – é fundamental na integração das línguas e decisiva na construção do repertório discente e docente nas diversas áreas do conhecimento. (Aranda, 2020, p. 30-31).

Semelhantemente, Liberali (2019, p.33) afirma que, quando pensamos em um currículo, devemos nos atentar para a escolha de conteúdos que tenham uma conexão com as vivências e experiências dos alunos, para que estes não estejam “descontextualizados e distantes do mundo experimental dos aprendizes”. De igual modo, a autora afirma que o currículo para a Educação bilíngue deve ser pensado a oferecer ao aluno condições para seu desenvolvimento, através de múltiplas línguas, que os habilite refletir sobre os conteúdos de várias áreas do conhecimento, permitindo assim um “amplo acesso ao mundo de maneira mais crítica e engajada”. (*ibidem*, 2019, p. 40).

Mesmo com muitos questionamentos sobre a qualidade de meu trabalho como professora de inglês no EDI Medalhista Olímpico Evandro Motta Marcondes Guerra, posso dizer que considero a minha participação no Programa Bilíngue da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro como um divisor de águas na minha vida, e sou muito grata por isso! Neste mesmo ano de 2018, por atuar em uma unidade bilíngue, tive a oportunidade de participar de um curso ofertado aos professores atuantes nas escolas bilíngues de língua inglesa, no qual a Embaixada dos Estados

Unidos, juntamente com o Instituto IBEU², nos concederam bolsas de estudo para participarmos do curso preparatório para obter o certificado internacional ECCE³ de forma gratuita. Durante esse curso, foram oferecidas bolsas de estudo para que 6 professores pudessem participar de um curso de capacitação no estado do Arizona. Na ocasião, todos os professores matriculados no curso puderam concorrer à bolsa de estudos. Após um processo seletivo interno promovido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, eu e 5 professoras de inglês de diferentes escolas municipais bilíngues de língua inglesa fomos selecionadas para participar da capacitação para professores de língua inglesa no estado do Arizona.

O programa *Building English teaching capacity in Brazil: bilingual schools in the public school system*, que aconteceu no ano de 2019 e foi patrocinado pela Embaixada dos Estados Unidos e pelo Escritório Regional de Língua Inglesa (RELO⁴), foi uma oportunidade de aprendizado fundamental para a nossa compreensão do significado de Educação bilíngue e sua implementação em um ambiente escolar. O curso foi a peça-chave para o meu entendimento sobre as especificidades de um ensino bilíngue integrado e holístico, tendo os alunos como indivíduos centrais no processo de aprendizagem.

Neste curso, de carga horária de 137 horas, aprendemos sobre a abordagem CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) que, segundo Bentley (2010), pode ser caracterizado como uma abordagem que integra o ensino dos conteúdos de um currículo, com o ensino de uma língua adicional. Durante o curso, tivemos a oportunidade de conhecer escolas públicas bilíngues, tais como *Pueblo Elementary School* e *Encanto Elementary School* que utilizam a abordagem CLIL como base de suas práticas pedagógicas, assim como tivemos a oportunidade de assistir palestras com professores especialistas em Educação Bilíngue. De fato, não tenho palavras para descrever tudo que vivi durante o período em que estudei na ASU⁵. Voltar a estudar na universidade me fez pensar em como o ato de pesquisar e buscar o conhecimento é prazeroso.

² Instituto Brasil-Estados Unidos. Disponível em: <https://portal.ibeu.org.br>.

³ O exame *Examination for the Certificate of Competency in English* é um exame padronizado que avalia as quatro habilidades da língua (ler, falar, ouvir e escrever) desenvolvido por Michigan Language Assessment. O ECCE visa o nível B2 do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) e tem validade vitalícia. Disponível em: <https://store.thomas.org.br>.

⁴ Disponível em: <https://br.usembassy.gov/education-culture/english-language-programs/>

⁵ Universidade do Estado do Arizona (Arizona State University).

No retorno ao Brasil, eu e minhas colegas de curso tivemos a oportunidade de participar de uma mesa-redonda sobre Abordagens de ensino – *Content-based instruction* no 1º Seminário das Escolas Bilíngues públicas do Rio de Janeiro no dia 11 de abril de 2019, e pudemos compartilhar nossos saberes adquiridos na Universidade Estadual do Arizona com os nossos colegas professores de inglês da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Obtivemos feedback positivo de nossa apresentação, assim como ouvimos opiniões acerca de possíveis dificuldades de se implementar essa abordagem no ensino público bilíngue na rede municipal. Ademais, ouvimos professores relatando que já faziam a integração de conteúdos, sem conhecer a abordagem CLIL, fato que achei positivo, pois o princípio fundamental dessa abordagem é a integração da língua e dos componentes curriculares. Daquele momento em diante, pude vislumbrar os benefícios de um ensino traçado pela abordagem CLIL, se aplicada no ensino de uma língua adicional nas escolas públicas bilíngues municipais. A partir de nossa participação nesta mesa-redonda, iniciei o processo de reflexão sobre práticas pedagógicas para o ensino da língua inglesa em um contexto de escola pública bilíngue, tendo como norteador a abordagem CLIL.

Logo após a minha chegada ao Brasil, tive a oportunidade de trabalhar em outra escola que tinha se “tornado” bilíngue naquele ano, e novamente, ter a chance de “implementar”, juntamente com outro colega professor de inglês, o ensino bilíngue na Escola Municipal Vereadora Marielle Franco. Na ocasião, pude aplicar a base teórica e metodológica da abordagem CLIL aprendida na Universidade do Estado do Arizona em minhas turmas de primeiro ano, e pude compartilhar alguns ensinamentos com o meu colega de trabalho. Meu intuito era além de compartilhar minha experiência, também saber a sua opinião sobre a abordagem e se ela poderia ser considerada relevante para o nosso contexto escolar. No entanto, como o uso da abordagem CLIL não era obrigatório nas escolas bilíngues cariocas, meu colega se mostrou interessado em conhecer a abordagem, mas permaneceu utilizando as metodologias que ele já tinha experiência em lecionar. Certamente, tive experiências maravilhosas naquele ano de 2019, trabalhando na Escola Municipal Vereadora Marielle Franco, onde permaneci até o mês de junho, pois devido a minha gravidez de risco, tive de me ausentar pelo resto do ano e durante todo ano de 2020.

No meu retorno, no ano de 2021, devido às questões de cumprimento de carga horária, eu voltei a trabalhar no EDI Medalhista Olímpico Evandro Motta

Marcondes Guerra, onde retomei as minhas práticas pedagógicas voltadas para a abordagem CLIL. Me lembro de ter ficado muito contente em perceber os avanços feitos por todos os professores e pela equipe gestora acerca do desenvolvimento do trabalho voltado para o ensino bilíngue, durante o tempo que me ausentei da unidade escolar. Então, de volta ao EDI, retomei os meus planejamentos baseados na abordagem CLIL, direcionando meu foco para o compartilhamento de ideias sobre o CLIL para os professores de educação infantil. Foi uma experiência muito rica, pois consegui durante os meus horários de planejamento, desenvolver um planejamento colaborativo com as professoras das turmas em que eu atuava. Desta forma, desenvolvi um planejamento integrado ao planejamento das professoras e relacionado também ao projeto político pedagógico da unidade escolar.

Tal como minha experiência na Escola Municipal Vereadora Marielle Franco, puder perceber, a partir do relato dos professores que dividiram turma comigo e através das reflexões das minhas próprias aulas no EDI Medalhista Olímpico Evandro Motta Marcondes Guerra, que a abordagem CLIL pode trazer muitos benefícios ao ensino da língua adicional. E foi nessa fase da minha carreira que iniciei a escrita do meu projeto de pesquisa e o submeti ao processo seletivo para o mestrado em Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Inicialmente, meu projeto tinha o enfoque em verificar os benefícios da abordagem CLIL para o ensino bilíngue no contexto do EDI Medalhista Olímpico Evandro Motta Marcondes Guerra, a partir do planejamento colaborativo com as professoras de Educação Infantil e da aplicação dessas aulas, relatando toda essa experiência de trabalho. No entanto, no final de dezembro do ano de 2021, devido ao fato de ter sido convocada para tomar posse da minha matrícula de 40 horas que está vinculada à 3ª CRE, tive que também retornar com a minha matrícula de 16 horas, que estava vinculada à 4ª CRE por causa da minha atuação nas escolas bilíngues da Maré, para atuar em uma outra escola bilíngue na 3ª CRE e complementar as horas da minha matrícula de 16 horas em outra escola regular. No início do ano de 2022, me apresentei em duas unidades escolares da 3ª CRE, no GET bilíngue Professor Affonso Várzea, e na Escola Municipal Rubens Berardo, onde leciono no ensino fundamental e na EJA até então.

Nesse mesmo ano, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, disponibilizou a Resolução SME Nº 368, de 15 de dezembro de 2022 (Rio de Janeiro, 2022), com o objetivo de atualizar a matriz curricular das unidades

escolares da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro que atendiam aos anos iniciais do ensino fundamental. O documento regulamentava a carga horária semanal a ser ministrada em língua adicional de 10 tempos, distribuídos por disciplinas da parte diversificada do currículo, que são: roda de leitura em língua inglesa, eletivas 1 e 2 em língua inglesa e projetos integradores em língua inglesa, além dos 2 tempos destinados ao ensino da língua inglesa. Os 6 tempos da parte diversificada do currículo, deveriam ser ministrados em formato de birregência⁶ pelo professor de ensino fundamental e o professor de língua inglesa.

No ano subsequente, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, disponibilizou a Resolução SME N° 417, de 29 de setembro de 2023 (Rio de Janeiro, 2023), cujo propósito era de alterar a matriz curricular vigente nas escolas municipais cariocas. A resolução estabeleceu que nas escolas de ensino fundamental anos iniciais pertencentes ao Programa Bilíngue de língua inglesa, a carga horária de 10 tempos, deveria ser distribuída no seguinte formato: 2 tempos de aula de língua inglesa pertencentes a Base Nacional Comum Curricular; na parte diversificada do currículo, 2 tempos da disciplina de roda de leitura em língua inglesa, 2 tempos da disciplina estudo orientado em língua inglesa, 1 tempo da disciplina eletiva 1 em língua inglesa, 1 tempo da disciplina eletiva 2 em língua inglesa e 2 tempos da disciplina projetos integradores em língua inglesa. De acordo com o documento, as disciplinas que constituem a parte diversificada devem ser ministradas pelo professor de língua inglesa, em língua inglesa, a fim de garantir o cumprimento da carga horária na língua inglesa nas escolas pertencentes ao Programa Bilíngue.

No entanto, apesar dos esforços por parte da Secretaria Municipal de Educação em elaborar materiais e orientações curriculares para o ensino da língua inglesa, e da recente regulamentação sobre a distribuição de tempos de aulas nas escolas bilíngues públicas cariocas, percebo através das falas dos meus colegas e professores das escolas bilíngues, em particular os que atuam nas escolas bilíngues (português/inglês), a existência de uma carência de orientação metodológica que abarque as especificidades desta modalidade de ensino.

No GET bilíngue Professor Affonso Várzea, em conversa com os meus colegas professores de inglês, somos 6 professores no total, acerca das

⁶ O professor de língua inglesa e o professor do ensino fundamental atuam de forma simultânea na aula.

metodologias utilizadas no ensino bilíngue, a maior parte deles disse conhecer a abordagem CLIL, mas alguns mencionaram ter dificuldade para utilizá-la, por falta de um embasamento teórico mais aprofundado, no que se refere à mecânica de sua implementação. Outros relacionaram a dificuldade da utilização com as turmas em que estão trabalhando, ou mesmo por não conseguirem correlacionar os conteúdos de outras disciplinas à língua inglesa. Alguns relataram utilizar alguns elementos da abordagem comunicativa, audiolingual e outros relataram utilizar outras metodologias, cujas escolhas estão relacionadas às suas experiências lecionando inglês. Alguns professores destacaram que tentam fazer a integração dos conteúdos das outras disciplinas com o ensino da língua inglesa, e que esse movimento de integração estaria ligado aos princípios da abordagem CLIL, buscando também o uso social da língua.

Em minha unidade escolar, os professores de inglês têm autonomia de escolha sobre a metodologia utilizada em suas aulas, fato que traz uma riqueza em relação às escolhas de materiais, procedimentos metodológicos e de *input*⁷ que os alunos recebem. Contudo, percebo que essa liberdade de escolhas pode gerar também uma dificuldade no delineamento da construção do ensino bilíngue na unidade escolar, pois os professores de inglês tendem a compartilhar pouco suas estratégias metodológicas com os colegas e com os demais professores da escola.

Outro ponto mencionado nas conversas entre professores de inglês da minha escola é a falta de orientações com respeito às metodologias para o ensino bilíngue nas escolas municipais cariocas, vinda da equipe de língua inglesa da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, situação que contribui para inseguranças e divergências com respeito a como “conduzir” o ensino bilíngue. Atualmente, devido a uma reestruturação na Coordenadoria de Ensino Fundamental em 2022, não há mais uma equipe de língua inglesa na Secretaria Municipal de educação.

Refletindo sobre o trabalho desenvolvido nas três escolas bilíngues em que tive a oportunidade de atuar, no trabalho desenvolvido por meus colegas professores de inglês, nos diálogos que tive com meus colegas, ouvindo suas dúvidas e anseios, muitos dos quais eu compartilho também, e frente ao panorama de ausência de orientações oficiais para o ensino bilíngue (português/inglês) nas escolas municipais cariocas, surge a proposta da presente pesquisa. O contexto

⁷ Exposição a uma quantidade variada de materiais autênticos na língua inglesa.

escolhido para construção do *corpus* dessa pesquisa foi o Centro Integrado de Educação Pública (doravante CIEP) Augusto Pinheiro de Carvalho. Eu não atuo como professora nesta unidade escolar, mas fui informada que os professores dessa escola vêm desenvolvendo um trabalho voltado para o ensino bilíngue na rede municipal de educação pública carioca, utilizando a abordagem CLIL como recurso orientador de suas práticas docentes.

No CIEP, a iniciativa de aprender sobre a abordagem CLIL surgiu no ano de 2019, após uma das minhas colegas que participou do programa de intercâmbio compartilhar os seus ensinamentos teóricos com os professores da unidade escolar. Em 2020, outra professora, que depois veio a se tornar a professora articuladora de língua inglesa ⁸ e que tinha feito um curso de pós-graduação em Educação Bilíngue, propôs ao grupo que utilizassem a abordagem CLIL em suas aulas. Nos horários de centro de estudos dos professores, ela promoveu formação para os professores de inglês, e posteriormente também conversou com todos os professores da escola sobre a abordagem CLIL. Desde então, todos os professores de inglês utilizam a abordagem CLIL, integrando o ensino de inglês com o ensino das demais disciplinas da grade curricular.

Por esse motivo, escolhi o CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho para entender as percepções dos professores sobre o uso da abordagem CLIL, que é utilizada na unidade escolar. A partir da visão dos professores, o presente estudo busca verificar os benefícios e desafios da aplicabilidade dessa abordagem, almejando entender se esta tem se mostrado uma metodologia relevante ao longo do processo de sua implementação, que vem ocorrendo deste 2020.

Entendo o conceito de percepção, como aquilo que acreditamos baseado em nossas experiências e conhecimentos adquiridos ao longo de nossa vida acadêmica, familiar e social, que nos moldam e forjam nossas atitudes, caráter e objetivos de vida. Nossas crenças são quem nós somos. Nessa perspectiva, alinho o conceito de percepção ao conceito de crença, uma vez que entendo que nossas crenças, assim como nossas percepções sobre pessoas e coisas que nos rodeiam, são construídas

⁸ O professor articulador de língua inglesa tem a função de coordenar os projetos pedagógicos relacionados ao ensino bilíngue da unidade escolar, assim como mediar a comunicação entre os professores, equipe gestora, Coordenadoria Regional de Educação e Secretaria Municipal de Educação.

a partir de nossas interações com diferentes contextos e com diferentes relações interpessoais (Fonseca, 2024).

Barcelos (*apud* Fonseca, 2024, p. 39) descreve a ideia de crenças como não sendo “somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”. Fonseca (2024, p.43) caracteriza as crenças como “dinâmicas e emergentes, socialmente construídas e contextualmente situadas, são experienciais, mediadas e por vezes, paradoxais e contraditórias”, segundo a autora, nossas ações são influenciadas diretamente e indiretamente por nossas crenças.

Considerando, portanto, as crenças dos professores envolvidos no ensino bilíngue na unidade escolar, esse estudo busca responder às seguintes questões:

- a) De que forma a abordagem CLIL é adequada, ou não, para o contexto educacional do CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho?
- b) Quais são as vantagens da aplicabilidade desta abordagem de ensino bilíngue?
- c) Quais são os desafios encontrados por esses professores de língua adicional (inglês) e/ou demais professores de Ensino Fundamental I – anos iniciais e professores de Educação Infantil, em implementar esta abordagem de ensino?

Procurando responder a tais perguntas, desenvolveu-se esta pesquisa-ação, de natureza qualitativa, que foi organizada em dois momentos distintos: a aplicação de um questionário a todo o corpo docente, e em um segundo momento, foram desenvolvidas entrevistas semiestruturadas com professores de língua inglesa. Como mencionado anteriormente, a presente pesquisa tem por objetivo geral verificar os benefícios e desafios da aplicabilidade da abordagem CLIL, a partir das percepções dos professores atuantes no CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho. Com a intenção de atingir o objetivo geral, este estudo busca, a partir do relato dos professores da unidade escolar, alcançar os seguintes objetivos específicos: (a) verificar o entendimento sobre a abordagem CLIL e sua importância para o ensino bilíngue na unidade escolar; (b) Entender o processo de elaboração das aulas baseado nos 4Cs (conteúdo, comunicação, cognição e cultura); (c) Compreender, a partir do planejamento dos professores, como acontece o processo de integração dos conteúdos das disciplinas, com o ensino da língua inglesa; (d) Verificar a

importância do planejamento colaborativo e como esse processo acontece entre os professores da unidade escolar; (e) verificar a visão dos professores de língua inglesa sobre o progresso linguístico dos alunos em relação à abordagem.

Para atingir tais objetivos, me apoio no conceito de aquisição de uma língua adicional baseado no modelo sociocultural (Vygotsky, 1991), no conceito de Bilinguismo e Educação Bilíngue (Megale, 2019, 2020; Hamers *et al.*, 2000; García *et al.*, 2014; Maher *et al.*, 2007; Cardoso *et al.*, 2018) e na abordagem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) (Bentley, 2010; Marsh *et al.*, 2010; Genesee *et al.*, 2016).

Deste modo, o presente estudo procura como resultado, contribuir para o aprimoramento de práticas voltadas para o ensino bilíngue das unidades escolares públicas do município do Rio de Janeiro, assim como suscitar reflexões que possam contribuir para a construção de referências metodológicas para o ensino bilíngue no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Posto isso, alinho-me à perspectiva de Freire (1996, p. 21) que afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, para descrever a relevância desse estudo para o campo da Linguística Aplicada, pois busco o diálogo com professores sobre suas práticas diárias em sala de aula. De igual modo, a partir do relato dos professores, a presente pesquisa procura refletir sobre questões práticas que ocorrem em nossas salas de aula, fazendo um paralelo da teoria com a prática, e assim, pensando na “melhoria das nossas condições do dia a dia”, buscando criar um movimento de reflexão sobre a relevância social do nosso trabalho quanto professor e como este nos afeta e afeta os nossos alunos (Rajagopalan, 2003, p.12).

O presente estudo é dividido em cinco capítulos, sendo o primeiro dedicado à introdução, na qual eu descrevo a minha trajetória profissional e exponho os objetivos da pesquisa. O segundo trata do referencial teórico que auxiliará na construção dos conceitos que serão a base das discussões apresentadas nessa pesquisa. O terceiro é destinado aos percursos metodológicos adotados, descrição da natureza da pesquisa, e o detalhamento da construção de dados. No quarto capítulo, é proposta a análise das asserções postuladas, através da interpretação dos dados. Nas considerações gerais, reflito sobre o estudo e sua relevância para o ensino de línguas adicionais em modalidade bilíngue nas escolas públicas do Rio de Janeiro. Por último, encontram-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

para o corpo docente e equipe gestora (Anexo A), Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os professores de língua inglesa (Anexo B), Termo de autorização institucional (Anexo C), Autorização para pesquisa acadêmica – Subsecretaria de Ensino E/SUBE – Prefeitura do Rio de Janeiro (Anexo D), Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Anexo E), as páginas 13 e 16 do material Rioeduca do 2º semestre de 2022 (Anexo F), o roteiro da entrevista semiestruturada (Apêndice A), o roteiro do questionário *online* (Apêndice B) e ao final, apresento o plano de aula CLIL em inglês (Apêndice C).

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, será apresentado o arcabouço teórico que serve de base para reflexão de toda a pesquisa e, posteriormente, para discussão dos resultados. Na seção 2.1 discuto conceitos relacionados ao ensino/aprendizagem da língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental sob o viés sociocultural e na seção 2.2 apresento a definição de bilinguismo e diferentes definições de indivíduos bilíngue. Na sequência, apresento na seção 2.3 a concepção de Educação Bilíngue no contexto brasileiro, na seção 2.4 discorro sobre o conceito de *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). A seção 2.4.1 menciona diferentes modelos educacionais que utilizam a abordagem, na seção 2.4.2 são descritos os principais elementos das aulas baseadas no CLIL e por fim, na seção 2.4.3 descrevo como essa abordagem vem sendo desenvolvida em diferentes contextos escolares sul-americanos, incluindo contextos brasileiros.

1.1 O ensino da língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental

Um elemento importante para um planejamento efetivo é conhecer o novo público-alvo. Quanto melhor conhecer os seus alunos, a faixa etária e as características pessoais da turma, maior a capacidade de planejar de acordo com as necessidades do seu grupo, embora o planejamento possa ser flexível (Coutinho, 2017, p. 16).

Concordo com Coutinho (2017) em afirmar que ao pensarmos em ensino de língua adicionais, primeiramente devemos conhecer quem são esses alunos em questão, suas características, preferências, suas demandas e história de vida, para que possamos criar um ambiente de aprendizado significativo e estimulante. Posto isso, iniciarei este capítulo apresentando o papel essencial da interação e da colaboração no processo de ensino-aprendizagem da língua adicional nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante do pressuposto de que o aprendizado da criança na infância acontece por meio e através das brincadeiras e interações, considero a teoria sociocultural de Vygotsky (1991), que afirma ser a interação entre as crianças, o fator principal em

seu desenvolvimento cognitivo, reconhecendo-a assim como fundamental no processo de ensino/aprendizagem de uma língua adicional (Costa, 2022). A criança através das interações com outras crianças, com os seus professores, e também a partir de seu próprio conhecimento do mundo, começa a construir saberes, e assim, “se transforma em um participante ativo na construção do conhecimento” (Figueiredo, 2019, p. 61).

De acordo com Vygotsky, existem dois níveis de desenvolvimento da criança: o nível real que é descrito como o conjunto de ações que a criança já sabe fazer e o desenvolvimento potencial, que é descrito como o nível de desenvolvimento que a criança alcança com o apoio de uma outra criança mais experiente ou de um adulto. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) se encontra entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que ela consegue fazer com apoio de uma outra pessoa (Costa, 2022).

Nesse sentido, percebo que a interação e a mediação exercem um papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem em um ambiente educacional (Figueiredo, 2019) e considero a perspectiva da valorização dos saberes adquiridos previamente pela criança, unidos ao conhecimento adquirido através das interações, como aspectos fundamentais para que possamos colocar a criança como protagonista das suas práticas sociais de aprendizagem (Figueiredo, 2019). Nessa configuração, uma criança precisa de uma outra criança para ser capaz de fazer determinada tarefa que ela ainda não tem determinado saber para executá-la. A esse respeito, Figueiredo (2019) acrescenta:

Ao considerar a importância do relacionar-se nos anos iniciais de escolaridade, a teoria sociocultural enfatiza o papel da interação entre as pessoas no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e, desse modo, a escola se apresenta como um local privilegiado por proporcionar-lhes participação em atividades socialmente mediadas, seja com o professor, seja com os pares (Figueiredo, 2019, p. 61).

Desta forma, entendo que o conceito de ZPD dialoga com o ensino de línguas adicionais, pois este aluno utiliza a linguagem para interagir com os seus pares, e ao mesmo tempo, ele aprende com os seus colegas, tornando assim, o processo de aprendizagem social, no qual a escola exerce um papel fundamental para que estas interações aconteçam (Costa, 2022). Logo, o aluno é visto como um agente de seu processo de ensino aprendizagem da língua adicional, uma vez que este, em interação com os seus colegas de classe, aprende a língua adicional ao mesmo

tempo que a usa, para se comunicar e executar as tarefas propostas (Figueiredo, 2022). Gibbons (2014) acrescenta que, utilizar a “nova língua” como meio de interação é fundamental para o processo de aprendizagem da língua adicional, no qual os alunos utilizam a língua de aprendizagem em sua comunicação na sala de aula e aprendem por meio da interação com os professores e colegas.

Nesse contexto, podemos entender que o ensino da língua inglesa vai além da comunicação. Seu aprendizado nos faz refletir sobre a importância da linguagem em nossa sociedade contemporânea, nos habilita a compreender a nossa língua e a do outro, e nos ensina a valorizar as diferenças entre as culturas (British Council, Felice, 2022). De acordo com o *Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa anos iniciais do Ensino Fundamental*⁹ (2022), que tem por finalidade principal discutir sobre o ensino da língua inglesa e sobre a possibilidade da elaboração de “um documento orientador para esse ensino em nível nacional” (British Council, Felice, 2022, p.7), o objetivo do ensino de inglês nos anos iniciais é visto da seguinte forma:

Propiciar às crianças nos anos iniciais da educação básica acesso à língua inglesa representa, portanto, dar-lhes subsídios para que desenvolvam mais rapidamente as habilidades e conhecimentos necessários para o domínio da língua e tenham, dessa forma, mais chances e oportunidades em seu desenvolvimento social e cultural. [...] Isso contribuirá para que as crianças se insiram de forma gradual, consciente e crítica no mundo globalizado com o qual todos dialogamos. (British Council, Felice, 2022, p. 19, 20).

O documento-base afirma que ao tratarmos do ensino da língua inglesa, devemos nos atentar à característica transdisciplinar que esta atividade nos disponibiliza. Desta forma, ao trabalhar o componente curricular língua inglesa em conjunto com outros componentes curriculares, por exemplo, educação física, português, dentre outras disciplinas, os conhecimentos adquiridos nessa prática docente são compartilhados e expandidos no sentido de que geram conhecimentos que ultrapassam os limites dos conteúdos das disciplinas, quando ensinadas separadamente. Portanto, assim como outros componentes curriculares, podemos observar que o ensino da língua inglesa pode perpassar por todas as disciplinas do currículo, não se restringindo, ao seu momento na aula como disciplina isolada, e,

⁹ Documento elaborado pelo British Council em parceria com o grupo de pesquisa FELICE – Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças (CAPES/ CNPq).

desta forma, esta pode ser aprendida de uma forma “holística, coletiva e dialogada” (British Council, Felice, 2022, p. 20).

Ademais, esse documento-base (2022) sugere orientações para a oferta de ensino da língua inglesa nos anos iniciais, tais como: a utilização da transdisciplinaridade quanto à construção de um currículo para cada realidade escolar e a importância de se ampliar as oportunidades de aprendizado a partir do compartilhamento de conteúdos de componentes curriculares diferentes. Logo, é necessário considerarmos a relevância dos multiletramentos em nossa sociedade globalizada e pós-pandêmica, em que nossas crianças podem e aprendem de maneiras diversificadas e significativas. Fazer uso de aplicativos, jogos eletrônicos e imagens para que o aprendizado se torne uma experiência significativa e interessante aos nossos alunos se faz crucial na contemporaneidade.

Por último, o documento-base (2022) afirma a importância da ludicidade para essa faixa etária, e aponta como elementos imprescindíveis as brincadeiras, as músicas, o teatro, os jogos, entre outros, para que o brincar e interagir seja garantido para esses alunos, enquanto eles aprendem a língua inglesa. Promover a interculturalidade e o olhar crítico sobre a sua cultura e sobre as outras culturas são elementos cruciais para a promoção do entendimento, tolerância e acolhimento das crianças nessa faixa etária.

Compreendo, portanto, que o ensino da língua inglesa propicia ao aluno o contato com um repertório linguístico e cultural novo, viabilizando o conhecimento de outras formas de se comunicar, e o reconhecimento e a valorização da existência de diferentes culturas, de modos de agir, falar e pensar, assim como a sua própria cultura. É através da língua que nos comunicamos e nos relacionamos socialmente, portanto, o ensino de língua inglesa proporciona ao aluno não somente um desenvolvimento linguístico, mas também social e cultural (British Council, Felice, 2022).

Na próxima seção, serão apresentados o conceito de Bilinguismo e as diferentes concepções de indivíduos bilíngues.

1.2 Bilinguismo e o indivíduo bilíngue

Ao longo dos anos, diversos autores vêm dedicando suas pesquisas em compreender e definir o conceito de bilinguismo e indivíduo bilíngue, considerando diferentes níveis do conhecimento cognitivo e social da linguagem. Para Bloomfield (1935 apud Hamers *et al.*, 2000), o indivíduo bilíngue é caracterizado por aquele que tem habilidades linguísticas similares em ambas as línguas, de modo perfeito, similar a um nativo. Macnamara (1967 apud Hamers *et al.*, 2000) no entanto, afirma que o indivíduo bilíngue é aquele que possui competência mínima em uma das quatro habilidades na língua adicional, além da sua língua materna. Ainda, Titone (1972 apud Hamers *et al.*, 2000, p. 6, 7) entende que bilinguismo é a capacidade de um indivíduo falar a segunda língua seguindo os conceitos e estruturas dessa língua, e não parafraseando a língua materna.

Segundo Hamers *et al.* (2000), as definições citadas acima, referem-se ao nível de proficiência da língua adicional, sendo comparado ao indivíduo nativo, ou considerando competências mínimas em uma segunda língua, ignorando assim, dimensões não linguísticas ligadas ao bilinguismo. Nesta presente pesquisa, considero a definição de Hamers e Blanc (2000) e Megale (2005), que caracterizam bilinguismo como um fenômeno multidimensional, que deve ser compreendido além das habilidades linguísticas, tais como: escrita, fala, escuta e leitura em uma língua adicional. Hamers *et al.* (2000) e Megale (2005) argumentam que a bilinguagem deve ser entendida a partir da observação de 6 dimensões psicológicas e sociológicas, descritas a seguir.

A primeira dimensão descrita é a competência relativa, que trata sobre a relatividade da competência linguística que o indivíduo tem em cada uma das línguas. Sendo definido como *Bilinguismo Balanceado* aquele que possui equivalente competência em ambas as línguas, e o *Bilinguismo Dominante*, aquele que possui competência superior em uma das línguas, predominantemente na língua materna.

A segunda dimensão é relacionada a organização cognitiva, que considera o *Bilinguismo Composto*, aquele em que o indivíduo bilíngue tem 1 representação cognitiva para 2 traduções equivalentes e o *Bilinguismo Coordenado*, aquele que apresenta 2 representações cognitivas para 2 traduções equivalentes, não havendo

necessariamente uma correlação entre competência linguística, idade e contexto de aquisição.

A terceira dimensão está relacionada à idade de aquisição, fator muito importante, pois o bilinguismo pode acontecer juntamente com o desenvolvimento cognitivo, social e psicológico do indivíduo, e neste sentido, temos o *Bilinguismo infantil*, que acontece em paralelo com o desenvolvimento cognitivo da criança, até a idade de 10 e 11 anos. No simultâneo, a criança aprende a língua adicional ao mesmo tempo que aprende a língua materna, já no consecutivo, a criança aprende a língua adicional após já ter construído um repertório básico da língua materna. O Bilinguismo Adolescente é caracterizado pela aquisição da língua adicional ter acontecido no período da adolescência. O *Bilinguismo Adulto* se caracteriza pelo processo de aquisição da língua adicional ter acontecido na fase adulta do indivíduo.

A quarta dimensão diz respeito à exogeneidade, referindo-se ao fato de a língua adicional ser falada na comunidade em que os indivíduos bilíngues estão inseridos. Sendo essa classificada como língua endógena, pois é utilizada como língua materna em uma comunidade, podendo ou não, ser utilizada para fins institucionais; e a língua exógena, que é definida como a língua adicional institucionalizada, porém esta não é falada na comunidade.

A quinta dimensão está ligada ao status cultural e social, referindo-se à valorização de duas línguas em uma determinada comunidade, onde é desenvolvido o *Bilinguismo Aditivo*, em que as duas línguas são valorizadas e a aquisição da língua adicional acontece sem prejuízo da aquisição da língua materna. Já o *Bilinguismo Subtrativo*, a língua materna é desvalorizada no ambiente infantil, causando prejuízo à aquisição da língua materna.

A sexta dimensão está relacionada à identidade cultural, referindo-se às diferentes maneiras que os indivíduos bilíngues se entendem e se diferenciam em relação à sua identidade cultural. Nesse sentido, temos o *Bilinguismo Bicultural*, em que o indivíduo bilíngue se identifica e é reconhecido pelos grupos culturais; o *Bilinguismo Monocultural*, onde o indivíduo se identifica com somente um grupo cultural e é reconhecido por ele; o *Bilinguismo Acultural*, onde o indivíduo se identifica com valores culturais da língua adicional, e não mais com valores culturais da língua materna e o *Bilinguismo Descultural*, em que o indivíduo desiste da identidade cultural relacionada à língua materna, mas também não consegue incorporar as características da cultura da língua adicional.

Tais dimensões nos permitem entender a natureza relativa do bilinguismo e compreender os diferentes tipos de indivíduos bilíngues. No quadro abaixo, apresento de forma sintetizada, as dimensões do bilinguismo de acordo com suas características sociológicas e psicológicas descritas acima. Originalmente este quadro foi organizada por Hamers et al (2000), mas traduzido e reapresentado por Cardoso *et al.* (2018, p. 5) e Megale (2005, p. 6).

Quadro 1 – Dimensões de bilinguismo de Hamers & Blanc

DIMENSÕES	TIPOS DE BILINGUISMO	DEFINIÇÃO
De acordo com a competência em ambas as línguas (relativa)	Bilinguismo Balanceado	L1=L2
	Bilinguismo Dominante	L1>L2 ou L1<L2
De acordo com a organização cognitiva	Bilinguismo Composto	1 representação para 2 traduções
	Bilinguismo Coordenado	2 representações para 2 traduções
De acordo com a idade de aquisição da língua adicional	Bilinguismo Infantil	L2 adquirida antes dos 10/11 anos
	Simultâneo	L1 e L2 adquiridas ao mesmo tempo
	Consecutivo	L2 adquirida posteriormente a L1
	Bilinguismo Adolescente	L2 adquirida entre 11 e 17 anos
	Bilinguismo Adulto	L2 adquirida após 17 anos
De acordo com a presença da L2	Bilinguismo Endógeno	Presença da L2 na comunidade
	Bilinguismo Exógeno	Ausência da L2 na comunidade
De acordo com o status das duas línguas	Bilinguismo Aditivo	Não há perda ou prejuízo da L1
	Bilinguismo Subtrativo	Perda ou prejuízo da L1
De acordo com a identidade cultura	Bilinguismo Bicultural	Identificação positiva com os dois grupos
	Bilinguismo Monocultural	Identidade cultural referente a L1 ou L2
	Bilinguismo Acultural	Identidade cultural referente apenas a L2
	Bilinguismo Descultural	Sem identidade cultural

Fonte: Hamers *et al.* (2000) *apud* Megale 2005, p. 6; Cardoso *et al.*, 2018, p.57.

Por meio das definições acima, podemos compreender a complexidade do fenômeno bilinguismo, e que este está relacionado a princípios de comportamento linguístico, além de conceitos da sociologia, psicologia, sociolinguística e linguística. Portanto, para entendermos os diferentes tipos de indivíduos bilíngues, devemos considerar diferentes perspectivas que ponderam o individual, o interpessoal, o intergrupar e o social, respeitando assim suas especificidades (Megale, 2005).

Neste sentido, Maher (2007, p. 73) acrescenta que “o bilíngue – não o idealizado, mas o de verdade – não exibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y”. A autora explicita, que a depender das necessidades impostas ou das

exigências de sua comunidade de fala, este “é capaz de desempenhar melhor em uma língua do que na outra” (Maher, 2007, p. 73). Por fim, García *et al.* (2014) definem bilinguismo como um fenômeno dinâmico, em que as práticas linguísticas dos indivíduos bilíngues são complexas e inter-relacionadas e que estas não acontecem de forma linear ou separadas, pois fazem parte de um mesmo sistema linguístico.

Considerando as especificidades do fenômeno bilinguismo e as diferentes definições de indivíduo bilíngue que se complementam entre si e enriquecem a caracterização desses indivíduos, o ato de se refletir sobre a de Educação Bilíngue e como esta acontece em diferentes contextos educacionais se faz pertinente. Desta forma, podemos entender como essa modalidade de ensino é desenvolvida em diferentes contextos educacionais. Na próxima seção, apresento o conceito de Educação Bilíngue e como esta é utilizada em diferentes instituições de ensino.

1.3 Educação Bilíngue

Há um crescente interesse na sociedade contemporânea, em buscar por um ensino em que seus filhos tenham a oportunidade de ser educados não somente na língua materna, mas também em uma língua adicional. Essa busca se justifica pelos movimentos migratórios existentes ao redor do mundo, devido a fatores econômicos, políticos e pessoais. A procura pelo aprendizado de uma segunda língua ou por mais de uma língua também não se relaciona somente com questões de imigração e de refugiados que necessitam aprender uma segunda língua ou mais línguas, mas também, existem países em que mais de uma língua é utilizada e ambas são consideradas oficiais. Ou ainda, em alguns países, há línguas que não são oficializadas, mas que são utilizadas por determinadas comunidades (Genesee *et al.*, 2016). Também, há casos em que pais optam por inserir seus filhos em instituições que oferecem o ensino bilíngue, em busca de prepará-los para uma sociedade globalizada (*ibidem*, 2016). De fato, o fenômeno da globalização tem motivado cada vez mais pessoas a aprender uma segunda língua e o *status* de ser considerado um indivíduo bilíngue ganha cada vez mais valor na contemporaneidade (*ibidem*, 2016).

Segundo García *et al.* (2014), a Educação Bilíngue distingue-se de outras formas de ensino de língua adicional, na medida em que os conteúdos e aprendizagem das línguas estejam integrados, ou seja, uma ou mais línguas são usadas como meio de instrução. Similarmente, Megale (2018) descreve Educação Bilíngue afirmando a importância do “desenvolvimento multidimensional das duas ou mais línguas envolvidas, a promoção de saberes entre elas e a valorização do translinguar¹⁰ como forma de construção da compreensão de mundo de sujeitos bilíngues” (Megale, 2018, p. 5). A autora ainda complementa que a definição de Educação Bilíngue é complexa e pode apresentar variações de acordo com aspectos econômicos, aspectos da comunidade em que o sujeito está inserido, de acordo com as leis que regulamentam esta modalidade de ensino e com o prestígio da língua a ser utilizada.

Megale (2019) reitera que a Educação Bilíngue deve ter como objetivo, não somente a promoção do bilinguismo e de saberes diversos através das línguas de instrução, mas também esta deve ter o foco em promover diálogos interculturais que promovam o entendimento e a valorização de diferentes culturas.

Em relação à definição de ensino bilíngue, Cardoso *et al.* (2018, p. 59) descrevem a utilização da língua adicional como uma “ferramenta para o ensino de outras disciplinas”, sendo a língua adicional utilizada a todo o tempo ou em algumas disciplinas, sem qualquer legislação oficial para determinar o tempo de exposição à língua adicional. Segundo as autoras, o ensino bilíngue tem como característica a promoção do respeito às diferenças culturais, formação ética e promoção da participação das famílias no processo de ensino/aprendizagem.

No âmbito nacional, Megale (2019) aponta um grande crescimento no número de escolas que se denominam bilíngues, e que oferecem aulas de português e inglês. A autora ainda aponta os estados do Rio de Janeiro e de Santa Catarina como os pioneiros em lançar documentos específicos para essa modalidade de ensino para as escolas de Educação Básica, nos anos de 2013 e 2016, respectivamente. Contudo, os referidos documentos, segundo a autora, apresentavam incompatibilidades em respeito ao uso da língua adicional nesta modalidade de ensino, suscitando assim, o questionamento de como a língua adicional estaria sendo ensinada, se apenas como matéria curricular, ou como

¹⁰ Refere-se “à múltiplas práticas discursivas nas quais os bilíngues se engajam e dão sentido aos seus mundos” (Megale, 2019, p. 22)

língua de instrução (Megale, 2019). A autora ainda salienta duas questões importantes que emergem desse rápido movimento de implementação do ensino bilíngue no Brasil, que é o “apagamento de todas demais línguas que circulam no território nacional”, ou seja, o “apagamento da minoria linguística” (Megale, 2019, p.23) e reforço do “mito do monolinguismo” no Brasil (Cardoso, 2017; Cardoso *et al.*, 2018; Megale, 2019), além de reiterar a ausência de regulamentação para a implementação do ensino bilíngue nas instituições de ensino brasileiras.

A esse respeito, Cardoso *et al.* (2018) salientam a necessidade de se estabelecer critérios para que uma determinada instituição seja considerada bilíngue, assim como pontua a necessidade do desenvolvimento de pesquisas voltadas para o ensino de línguas adicionais para crianças. Segundo as autoras, há uma necessidade do desenvolvimento de pesquisas que capacitem os profissionais a atuarem nessa modalidade de ensino e a universidade precisa estar presente nesse processo de formação de professores para essa nova realidade, conforme descrito no fragmento a seguir:

Faltam pesquisas que auxiliem na formação de professores para esta realidade, capazes de elaborar currículos e desenvolver metodologias focadas neste público. Para que a universidade possa formar estes educadores, precisa antes conhecer esta nova realidade. Precisa desenvolver mais pesquisas sobre educação bilíngue e precisamos levar esta reflexão para os cursos de graduação e de formação continuada (Cardoso *et al.*, 2018, p. 55).

No entanto, considerando o grande crescimento de instituições de ensino em âmbito nacional que ofertam o ensino bilíngue, por intermédio do parecer CNE/CEB nº 2/2020¹¹, aprovado em 9 de julho de 2020, O Conselho Nacional de Educação constituiu a Comissão no âmbito da Educação Básica, com o objetivo de analisar e normatizar as escolas bilíngues e as escolas internacionais no Brasil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue contemplam orientações para a Educação Indígena, Educação de Surdos, Educação em Regiões de Fronteira, e por fim, estabelecem as diretrizes para a Educação Plurilíngue.

No trecho do documento que trata da Educação Plurilíngue no Brasil, destaca-se a crescente demanda de oferta do ensino bilíngue, verificada através do Censo Escolar de 2018, assim como destaca-se iniciativas exitosas por parte do setor público em oferecer o ensino bilíngue, tais como o CIEP Leonel de Moura

¹¹ O documento até o presente momento não foi homologado.

Brizola¹², no Rio de Janeiro, o Programa Rio Criança Global¹³ e o programa intensivo de língua adicional, Projeto Londrina Global¹⁴, no estado do Paraná. Contudo, o documento não deixa de enfatizar as dificuldades e desafios encontrados pelas redes públicas de ensino, no que tange à formação continuada dos professores, carência de recursos tecnológicos, problemas de acesso à internet e número elevado de alunos em sala (Brasil, 2020, p. 19).

Dentre as escolas intituladas bilíngues, Megale (2019, p. 24-25) esclarece que estas instituições se caracterizam por oferecerem, em sua maioria, aulas de português e inglês, com base em três tipos de modalidades distintas de ensino bilíngue: a primeira proposta seria a de um currículo integrado com a língua portuguesa e inglesa, em que, os componentes curriculares são selecionados para serem ensinados em uma das línguas. Tal instituição tem a característica de ofertar a Educação bilíngue desde sua origem; a segunda proposta seria para escolas que propõem um currículo adicional que é incorporado ao currículo da instituição, o qual é fornecido por um sistema educacional que implementa o ensino bilíngue, que em sua maioria, é baseado na abordagem CLIL; a terceira proposta é o desenvolvimento de um currículo optativo em que o aluno tem oportunidade de em um horário extra, ter a complementação de seus estudos em inglês, seja através de projetos ou em aulas baseadas na abordagem CLIL.

Diante desse cenário de aumento de instituições que se denominam bilíngues, percebe-se a predominância dessas escolas no setor privado, em detrimento ao setor público. Contudo, Megale (2019, p. 26) destaca que não podemos reforçar “o caráter excludente e elitista da Educação Bilíngue de línguas de prestígio no Brasil”, que, em sua maioria, está acessível à classe economicamente privilegiada. Igualmente, o texto das Diretrizes para a Educação Plurilíngue afirma a necessidade de se democratizar a oferta de Educação bilíngue para além de contextos privados, onde as línguas de prestígios são predominantes (Megale, 2019), a fim de expandi-la, para que todos os alunos possam ter acesso a esta modalidade de ensino.

¹² Escola da rede estadual é referência em ensino bilíngue. O São Gonçalo. Disponível em: <https://www.osaogoncalo.com.br/geral/23150/escola-da-rede-estadual-e-referencia-em-ensino-bilingue#:~:text=O%20Ciep%20Governador%20Leonel%20de,Meio%20Ambiente%20no%20idioma%20franc%C3%AAs>. Acesso em: 14 jun. 2023.

¹³ Disponível em: <https://riocriancaglobal.wordpress.com/>. Acesso em: 14 jun. 2023.

¹⁴ Projeto Londrina Global é referência nacional em ensino do inglês. Blog Londrina. Disponível em: <https://blog.londrina.pr.gov.br/>. Acesso em: 14 jun. 2023.

O crescimento de escolas que se dizem bilíngues ocorre sobretudo na rede privada, mas é importante considerar que cerca de 80% dos estudantes brasileiros da educação básica estão matriculados em escolas públicas. Contudo, as informações disponíveis sugerem que o interesse por esse tipo de educação perpassa diferentes classes sociais e faixas etárias. Nesse sentido, é preciso garantir que as já existentes desigualdades educacionais não sejam aprofundadas pela impossibilidade de as classes trabalhadoras oferecerem aos seus filhos as mesmas possibilidades de vivenciar línguas, processos interculturais e perspectivas inovadoras de educação. (Brasil, 2020, p. 14)

Na esfera educacional, Megale (2019) reitera a necessidade de desenvolvermos práticas pedagógicas que rompam com “categorias binárias e hierarquizadas”, fomentando “possíveis diálogos, visando a construção de relações mais equânimes em nossa sociedade” (Megale, 2019, p. 26). Dessa forma, o ensino bilíngue não continuará restrito à classe economicamente dominante da sociedade brasileira, nem se resumirá ao ensino das línguas de prestígios, ao contrário, este poderá abranger todos os alunos brasileiros, habilitando-os ao acesso ao ensino bilíngue de qualidade e público.

Quanto às descrições de propostas de implementação deste ensino bilíngue, autores como Megale (2019) e Souza (2019) descrevem diferentes modelos adotados pelas instituições de ensino brasileiras. Entre estes, se destaca a abordagem CLIL¹⁵ com a proposta de integração de conteúdo e língua adicional. Na próxima seção, será descrita a abordagem CLIL, suas características fundamentais e como essa abordagem é desenvolvida em diferentes contextos escolares.

1.4 A abordagem Content and Language Integrated Learning (CLIL)

Em um cenário de constantes mudanças em âmbito mundial, em que a tecnologia vem revolucionando nossa maneira de aprender a cada dia, tais mudanças trazem para educação o desafio de se adaptar à novos jeitos de “aprender à medida que usa e usar à medida que se aprende”¹⁶ (Marsh *et al.*, 2010, p.10, tradução minha). Para atender à essas exigências do mundo contemporâneo, se faz necessário pensar em maneiras de aprendizagem que atendam às demandas

¹⁵ Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Línguas Estrangeiras (AICLE).

¹⁶ O texto original é: “*learn as you use, use as you learn*”.

culturais que envolvam alunos, professores e a comunidade, assim como pensar em uma educação que promova a integração, em que o aluno aprenda “fazendo”, em resposta às expectativas desses nossos alunos nascidos na geração das tecnologias digitais e da cibercultura (Fonseca; Cardoso, 2021).

Estamos em um mundo com constantes mudanças sociais e econômicas, em que o fenômeno da globalização nos impele a aprender outras línguas com o intuito de se comunicar e se atualizar sobre assuntos de diversas partes do mundo, onde ser bilíngue traz uma certa vantagem. Logo, seja por necessidade ou por uma escolha, o número de pessoas, sejam crianças, adolescentes ou adultos que vêm buscando o aprendizado de uma língua adicional cresce a cada dia. Neste movimento, pais estão à procura de instituições que desenvolvam o ensino bi/multilíngue, assim como educadores estão à procura de metodologias que desenvolvam a língua adicional de maneira efetiva e proficiente (Genesee *et al.*, 2016).

Diante do desafio de promover uma educação bilíngue de qualidade, a abordagem CLIL vem sendo estudada e utilizada em contextos europeus desde 1994, para desenvolver boas práticas alcançadas em diferentes ambientes escolares no quais o processo de ensino/aprendizagem acontece por meio da língua adicional (Marsh *et al.*, 2010). A abordagem CLIL pode ser considerada uma abordagem de ensino inovadora, que se caracteriza por atender às demandas da sociedade moderna, em que a globalização e o rápido desenvolvimento da tecnologia nos levam a buscar por metodologias que propiciem um processo de aprendizagem integrado, participativo. Ademais, essa abordagem propicia ao aluno mais exposição à língua adicional, permitindo construir conhecimento a partir do uso da tecnologia, de forma criativa e crítica (Marsh *et al.*, 2010; Cardoso, 2022).

Souza (2019) argumenta que o êxito no aprendizado de uma língua adicional é evidenciado quando o foco do uso dela está voltado para seu significado, mais do que para a sua forma. Em seguida, a autora aponta a abordagem CLIL como uma das possibilidades que contemplam os objetivos de um contexto educacional bilíngue. Além disso, a autora relata a utilização destes modelos de abordagens em diferentes contextos educacionais, com diferentes objetivos. Souza (2019) descreve CLIL como uma abordagem que possibilita o aprendizado de uma língua adicional de forma autêntica e contextualizada, a partir da inter-relação entre os componentes curriculares e a língua adicional.

Souza (2019) descreve as características desta abordagem segundo os seguintes princípios: a importância do foco múltiplo, ou seja, de proporcionar a interdisciplinaridade através da promoção de projetos que permeiam diferentes componentes curriculares; a promoção do interesse dos alunos e incentivo ao seu protagonismo através de atividades que requeiram trabalho colaborativo; a importância do ambiente favorável ao aprendizado e experimentação e a importância de oferecer meios para o desenvolvimento da criatividade e pensamento crítico dos alunos. Ainda, de acordo com autora, a abordagem CLIL é muito utilizada em contextos de educação bilíngue no exterior e no Brasil, pelo fato dessa abordagem possibilitar “a instrução por meio de situações em que o uso da língua seja significativo e situado” favorecendo o desenvolvimento do bilinguismo e do multilinguismo (Souza, 2019, p. 47). Similarmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, embora não mencionem o termo CLIL, defendem uma proposta de ensino-aprendizagem de conteúdos por meio de uma segunda língua de instrução.

Art. 15 As metodologias adotadas em contexto de educação bilíngue devem assegurar os princípios previstos no inciso III do Art. 3º da LDB. § 1º As escolhas metodológicas devem ser compatíveis com os pressupostos teóricos que fundamentam essa modalidade de educação, de modo que **as abordagens permitam o ensino-aprendizagem de conteúdos por meio de uma segunda língua de instrução.** (Brasil, 2020. grifo da autora).

De acordo com Dale *et al.* (2012), aprender um conteúdo através de uma língua adicional pode ser motivador para os alunos, uma vez que eles se sentem desafiados por estarem ampliando habilidades linguísticas ao mesmo tempo que aprendem os conteúdos curriculares. Dessa forma, os alunos desenvolvem um sentimento de realização, por conseguirem notar o seu rápido progresso na língua adicional. Ademais, as autoras destacam que através da utilização da abordagem CLIL, os alunos desenvolvem sua habilidade oral e escrita na língua adicional em assuntos gerais e específicos, usando a língua alvo para se comunicar em variadas situações, formais e informais, tornando assim a interação significativa e não focada em regras gramaticais.

Na próxima seção, apresento de que forma a abordagem CLIL pode ser utilizada de acordo com diferentes objetivos de aprendizagem.

1.4.1 Modelos da abordagem CLIL

Marsh *et al.* (2010) descrevem CLIL como uma abordagem educacional com duplo foco, em que a língua adicional é usada para o ensino e aprendizagem de um idioma e de um conteúdo. Seus componentes, chamados de “4Cs, que são compreendidos por conteúdo, cognição, cultura e comunicação, são fundamentais para o planejamento dos objetivos de aprendizagem e seus resultados nas aulas CLIL. Sua combinação oferece ao aluno possibilidades de aprendizado integrado e de uma maneira autêntica e inovadora, como descrito abaixo:

Ou seja, no processo de ensino e aprendizagem, há um foco não só no conteúdo, e não apenas na linguagem. Cada um está entrelaçado, mesmo que a ênfase seja maior em um ou em outro em um determinado momento. O CLIL não é uma nova forma de ensino de línguas. Não é uma nova forma de ensino de disciplinas. É uma fusão inovadora de ambos (Marsh; Coyle; Hood, 2010, p. 1)¹⁷.

Bentley (2010) salienta que o CLIL é uma abordagem que se adapta a diferentes contextos escolares. Algumas escolas, por exemplo, ensinam tópicos do currículo escolar como parte das aulas de inglês, este é chamado de *soft CLIL*. Outras escolas oferecem um programa de imersão parcial onde quase a metade do currículo é ensinado na língua adicional, o que é denominado *hard CLIL*. Também, há escolas que optam por ensinar um programa modular do CLIL, onde disciplinas como ciências e artes, são ensinadas por um certo número de horas na língua adicional. Na tabela a seguir, apresento três exemplos de possíveis modelos de utilização da abordagem CLIL, que vão do *soft CLIL ao hard CLIL*: linguagem conduzida, conteúdo conduzido e imersão parcial.¹⁸

¹⁷ Tradução da autora para o texto original: “*That is, in the teaching and learning process, there is a focus not only on content, and not only on language. Each is interwoven, even if the emphasis is greater on one or the other at a given time. CLIL is not a new form of language education. It is not a new form of subject education. It is an innovative fusion of both*”.

¹⁸ *Language-led, subject-led, partial immersion* (BENTLEY, 2010, p. 6)

Quadro 2 - Possíveis modelos curriculares para a abordagem CLIL

	TIPOS DE CLIL	TEMPO DE EXPOSIÇÃO À LÍNGUA ADICIONAL	CONTEXTO
SOFT CLIL	Linguagem conduzida	45 minutos 1 vez na semana	Alguns tópicos do currículo são ensinados durante a disciplina de língua adicional
	Conteúdo conduzido	15 horas por um período escolar	As escolas ou os professores escolhem partes da disciplina para ensinar na língua-alvo
HARD CLIL	Imersão parcial	Aproximadamente 50% do currículo	Cerca de metade do currículo é ensinado na língua-alvo. O conteúdo pode refletir o que é ensinado no currículo da língua materna ou pode ser um conteúdo novo

Fonte: Bentley (2010, p. 6, tradução minha)

Uma outra proposta para definir modelos da abordagem CLIL é apresentada por Marsh *et al.* (2010) que descrevem tipos diferentes de escalas em que a instrução pode ser dada na língua adicional. Primeiramente, os autores apontam a “Instrução extensiva através da língua veicular”¹⁹, que é descrita como um modelo em que a língua adicional, ou seja, veicular²⁰, é utilizada quase que exclusivamente para introduzir, resumir e revisar tópicos, com pouca interferência e necessidade de utilização da língua materna. Nesses casos, a língua materna é utilizada para explicar algum aspecto específico da língua, relacionado ao vocabulário ou referente ao conteúdo aprendido.

Nesse modelo CLIL, há um foco triplo na língua, conteúdo e no desenvolvimento da cognição e a instrução requer que o currículo seja elaborado para que o aluno atinja sucesso não somente no aprendizado dos conteúdos, mas também que ele desenvolva suas competências linguísticas de forma exitosa. Nesse modelo, aproximadamente 50 por cento ou mais do currículo é ensinado na língua adicional e pelo professor que leciona conteúdos em cooperação com o professor da língua adicional.

Na sequência, Marsh *et al.* (2010) descrevem o modelo “Instrução parcial através da língua veicular”²¹, em que um conteúdo específico, extraído de uma ou mais disciplinas, é ensinado através da língua adicional. Nesse caso,

¹⁹ *Extensive instruction through the vehicular language.*

²⁰ Língua pela qual é ensinado determinado conteúdo do currículo.

²¹ *Partial instruction through the vehicular language.*

aproximadamente 5 por cento ou menos do currículo é ensinado na língua adicional e a abordagem baseada em projetos é frequentemente utilizada. O professor que leciona conteúdo ou o professor da língua adicional, ou ambos, são responsáveis pela condução do trabalho. Nesse modelo, é comum a utilização de ambas as línguas, por exemplo, uma língua pode ser usada para explicar ou resumir pontos principais de uma lição, enquanto a outra língua pode ser utilizada para as demais tarefas da lição.

Considerando a faixa etária dos alunos, Marsh *et al.* (2010) descrevem exemplos de modelos curriculares que iniciam na idade de 3 anos, e vão até o ensino superior. Neste estudo me concentro nos modelos que atendem à faixa etária de 3 a 12 anos, que é a idade dos alunos que estão na pré-escola e no ensino fundamental anos iniciais, foco da presente pesquisa. Primeiramente, os autores descrevem um modelo curricular para crianças de 3 a 6 anos de idade baseado na ludicidade, em que através das brincadeiras, as crianças aprendem e constroem suas experiências com a língua adicional. Na descrição desse modelo curricular, destaca-se também a importância do papel do professor como modelo no que tange à correta pronúncia do novo idioma. Os conteúdos abordados nas aulas para crianças pequenas são básicos e relacionados às vivências cotidianas dos alunos, tornando o momento de aprendizado genuíno e único.

Marcelino (2019) destaca utilização do modelo de imersão como sendo muito utilizado em escolas bilíngues para o ensino de crianças. O autor também destaca a importância da diversidade do *input*²² e sua riqueza comunicativa e social, assim como destaca o papel fundamental da escola no processo de promover as melhores oportunidades para que a língua adicional se desenvolva no ambiente escolar. O autor ainda ressalta a importância de se ter um plano de desenvolvimento linguístico adequado, a fim de que as habilidades naturais de aquisição de linguagem das crianças sejam potencializadas, com o objetivo de ajudá-las na construção da sua gramática na língua adicional.

Para crianças de 5 a 12 anos, a abordagem CLIL pode ser utilizada de diferentes modos, baseando o processo de aprendizagem em tarefas e envolvendo o uso simples da língua adicional através do ensino de conteúdo. Em países em que a língua adicional tem o *status* de língua estrangeira, pois não é falada na

²² Exposição a uma quantidade variada de materiais autênticos na língua inglesa.

comunidade de fala dos alunos, trabalhar a motivação e a autoconfiança em relação ao aprendizado da língua adicional são fatores importantes. Nos casos em que a criança não fala a língua do país em que está e tem acesso restrito à essa língua, aprender a língua adicional e o conteúdo de forma natural pode ser um fator nivelador para essa criança em sua fase de desenvolvimento acadêmico, cultural e social (Marsh *et al.*, 2010).

Os autores também descrevem três modelos que são adotados para a faixa etária de 5 a 12 anos: o modelo de “Construção de confiança e introdução a conceitos-chave²³” que é baseado em temas sobre mudanças climáticas, em que quinze horas de tempo de aprendizagem envolvem comunicação com alunos em outros países. O professor que leciona conteúdos utiliza materiais baseados na abordagem CLIL e as instruções são feitas na língua materna, que também serve de suporte para o entendimento de conceitos importantes apresentados na língua adicional, mas a comunicação acontece na língua adicional.

Já no modelo “Desenvolvimento de conceitos-chave e autonomia do aluno²⁴”, a aprendizagem é baseada em disciplinas sobre economia doméstica em que quarenta horas de aprendizagem envolvem o processo de translíngua, e as atividades são desenvolvidas através da língua adicional, utilizando materiais bilíngues. Professores de disciplina e o professor de língua adicional trabalham juntos e conceitos-chave são ensinados na língua adicional e na língua materna. As tarefas são baseadas em perguntas sobre aspectos da vida doméstica e de comportamento, as avaliações de conceitos-chave são feitas na primeira língua e o portfólio é feito na língua adicional.

Por último, o modelo “Preparação para o programa CLIL a longo prazo²⁵” tem uma abordagem interdisciplinar envolvendo um conjunto de disciplinas das ciências naturais no qual os aprendizes são preparados para uma educação aprofundada através da língua adicional. Os professores de disciplinas e de línguas trabalham em conjunto seguindo um currículo integrado. O ensino de língua adicional complementa o ensino de conteúdos com foco principal em palavras e estruturas que permitem que os alunos desenvolvam habilidades de pensamento. A avaliação

²³ *Confidence-building and introduction to key concepts.*

²⁴ *Development of key concepts and learner autonomy.*

²⁵ *Preparation for a long-term CLIL programme.*

de conceitos-chave é feita na língua adicional, com uma avaliação paralela dos principais conceitos na primeira língua.

Certamente, há uma variedade de modelos curriculares baseados na abordagem CLIL com diferentes objetivos, que são baseados nas necessidades e especificidades dos mais variados contextos escolares. A seguir, detalho as implicações teóricas e metodológicas do processo de integração da língua adicional e do conteúdo, assim como apresento um plano de aula baseado na abordagem CLIL.

1.4.2 CLIL na prática

Nessa seção descrevo os componentes fundamentais da abordagem CLIL, que são denominados de 4Cs (conteúdo, cognição, cultura e comunicação), sua importância no planejamento diário do professor, bem como a forma com que eles podem ser integrados nas aulas CLIL.

O primeiro e principal componente da abordagem CLIL é o *conteúdo* de aprendizagem. Este é escolhido de forma flexível e essa escolha é baseada nos objetivos de aprendizagem de cada instituição. Alguns programas fazem um *link* entre os conteúdos de diferentes áreas para estudar um determinado tema, criando assim um ensino transcurricular, enquanto outros adotam conteúdos transdisciplinares, buscando trabalhar assuntos que transcendem às disciplinas do currículo escolar (Bentley, 2010). Conforme Marsh *et al.* (2010), a abordagem CLIL oferece múltiplas oportunidades para que os conteúdos façam parte, ou que vão além do currículo regular, tornando rico o processo da aquisição e desenvolvimento de habilidades de aprendizagem, como descrito abaixo:

O CLIL, portanto, oferece oportunidades dentro e fora do currículo regular para iniciar e enriquecer o aprendizado, a aquisição de habilidades e o desenvolvimento. A natureza exata dessas oportunidades dependerá da extensão em que o contexto CLIL exige uma abordagem mais orientada para o conteúdo, mais orientada para a linguagem, ou ambas (Marsh *et al.*, 2010, p. 28²⁶).

²⁶ Tradução da autora para o texto original: "CLIL, therefore, offers opportunities both within and beyond the regular curriculum to initiate and enrich learning, skill acquisition and development. The exact nature of these opportunities will depend on the extent to which the CLIL context demands an approach which is more content-led, more language-led, or both".

O segundo componente é a *cognição*, que é considerado muito importante em uma aula baseada na abordagem CLIL, pois este é responsável pela criação de diferentes tipos de atividades que desenvolvam as habilidades de pensamento que auxiliam os alunos em seu processo de conceitualização dos conteúdos e da língua adicional (Marsh *et al.*, 2010). Para construção desse repertório de atividades de demanda cognitiva, é necessário que as tarefas propostas engajem os alunos em processos cognitivos que desenvolvam habilidades de pensamento de ordem inferior (LOTS²⁷), tais como reconhecer, lembrar, classificar, para que gradativamente, essas tarefas possam progredir para atividades que desenvolvam habilidades de pensamento de ordem superior (HOTS²⁸), como por exemplo organizar, diferenciar, criticar, planejar e criar. Dessa forma, os alunos desenvolvem estratégias de aprendizagem que os auxiliam em seu processo de aquisição de linguagem acadêmica, assim como na aprendizagem do conteúdo na língua adicional (Bentley, 2010).

O terceiro componente é a *comunicação*, que é responsável por promover estratégias que possibilitem os alunos desenvolverem seus conhecimentos linguísticos, a fim de se alcançar uma comunicação efetiva na língua adicional. Quando uma língua adicional é utilizada para o aprendizado de conteúdos, a comunicação e a interação se fazem necessárias, pois a língua neste caso é uma ferramenta de comunicação para o aprendizado (Bentley, 2010). A comunicação nas aulas baseadas na abordagem CLIL é desenvolvida para que o aluno inicie com habilidades de comunicação básicas (BICS²⁹), como por exemplo, repetição de saudações. E, ao longo do tempo, essas habilidades se desenvolvem, e os alunos alcançam uma proficiência cognitiva em linguagem acadêmica (CALP³⁰), que os habilitem, por exemplo, a fazer hipóteses e justificar suas opiniões (Bentley, 2010).

O quarto componente é a *cultura*, que tem a função de sensibilizar os alunos para o entendimento de outras culturas e de sua própria cultura. Durante as aulas, os alunos têm a oportunidade de conhecer diversos contextos culturais, produzindo assim uma conscientização sobre a cultura do outro e responsabilidade social em âmbito global e local. Conhecendo e explorando outras culturas, os alunos podem se

²⁷ Low-Order Thinking Skills.

²⁸ High-Order Thinking Skills.

²⁹ *Basic Interpersonal Communicative Skills* (CUMMINS, 1999).

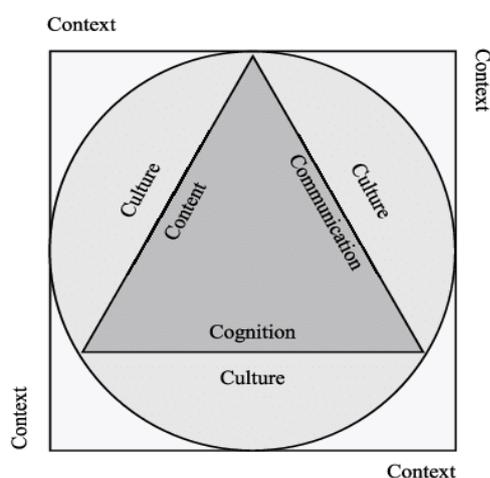
³⁰ *Cognitive Academic Language Proficiency* (CUMMINS, 1999).

engajar em projetos que construam parcerias com outras escolas em diferentes partes do mundo, promovendo assim, respeito entre diferentes culturas, além de enriquecer o seu repertório linguístico (Bentley, 2010).

Segundo Gibbons (2014) na tentativa de se criar um currículo integrado, pode-se ampliar o ensino da língua adicional para além dos conteúdos esperados para determinada faixa etária. Trazendo vivências de outras culturas e países não conhecidos pelos alunos, integra-se então o componente cultural às aulas, que ocasionalmente, se transformará em um diferencial positivo no processo de construção da identidade dos alunos. Mejía *et al.* (2024) acrescentam que ensinar sobre diferentes culturas produz consciência intercultural, e um entendimento pluricultural, que permite que os alunos desenvolvam um olhar crítico sobre práticas situadas, em níveis sociais e pessoais, não somente em relação à outras culturas, mas também em relação à sua própria realidade.

A seguir, apresento na Figura 1, a integração dos 4 componentes que compõem a abordagem CLIL. Os 4Cs são responsáveis por auxiliar os professores na tarefa de escolher os objetivos de aprendizagem e os resultados de aprendizagem pretendidos em seu planejamento pedagógico. O contexto educacional, denominado de contexto, engloba todos os componentes da abordagem CLIL, revelando assim a flexibilidade dessa abordagem, sendo adaptável a diferentes contextos educacionais (Bentley, 2010; Marsh *et al.*, 2010).

Figura 1 - Os 4Cs



Fonte: Marsh *et al.*, 2010, p. 41.

Marsh *et al.* (2010) argumentam que, como a abordagem CLIL respeita as especificidades de cada contexto escolar, é de muita importância que os profissionais envolvidos na construção e planejamento de um currículo baseado nessa abordagem, definam juntos e de maneira clara, como utilizá-la de forma contextualizada ao seu ambiente escolar. Compartilhar ideias entre o corpo docente sobre como implementar a abordagem CLIL em um dado ambiente, gera comprometimento entre os envolvidos, cooperação, auxilia na resolução de problemas e favorece a construção de objetivos de aprendizagem.

Quando pensamos em planejar aulas baseadas na abordagem CLIL, devemos ter em mente o contexto educacional em que nos encontramos e quais são os resultados de aprendizagem desejados para determinada aula, ou para uma sequência de aulas. Os resultados de aprendizagem³¹ elencam o que o aluno deverá ter aprendido ao final da lição ou da sequência de lições. Esses objetivos devem ser relacionados aos 4Cs, conteúdo, cultura, comunicação e cognição. Segundo Bentley (2010), os resultados de aprendizagem podem ser amplos ou específicos, contudo, estes devem ser pensados de forma a oferecer ao aluno um certo grau de dificuldade que o aluno possa alcançá-los ao final da lição.

Bentley (2010) argumenta que há muitas vantagens em planejar os resultados de aprendizagem. Para os professores, por exemplo, estes os ajudam a planejar as atividades, com o foco no grupo ou na necessidade individual de um aluno. Os resultados de aprendizagem podem ser usados como forma de planejar um *feedback* para os alunos e auxiliam na confecção de avaliações. Para os alunos, os resultados de aprendizagem mostram o que eles já alcançaram, ajudando-os a entender o seu próprio progresso acadêmico. De acordo com a autora, quando o professor planeja os resultados de aprendizagem, ele deve pensar nos seguintes questionamentos: quais são os objetivos de aprendizagem? O que os alunos terão aprendido ao final da lição que eles não sabiam antes? Qual conteúdo será revisitado e qual conteúdo será novo na lição? Em quais momentos acontecerá a comunicação durante a lição? Quais exercícios os alunos irão realizar? Qual tipo de suporte será necessário para o aprendizado do conteúdo? Qual tipo de material será fornecido para a apresentação do conteúdo? Há algum assunto interdisciplinar?

Nessa perspectiva, Coutinho (2017) argumenta que quando pensamos em

³¹ *Learning outcomes.*

planejamento no ambiente escolar, não devemos nos limitar somente em fazer com que o aluno aprenda determinado conteúdo, mas que devemos ir além, refletindo sobre como podemos trabalhar outras habilidades. Segundo a autora, trabalhar o desenvolvimento cognitivo, social, psicomotor, entre outros, torna o ambiente escolar estimulante, ajudando o aluno a aprender o conteúdo e ao mesmo tempo, se conscientizar do seu próprio processo de aprendizagem.

No que diz respeito à elaboração de avaliações, Dale *et al.* (2010) sugerem duas formas de elaboração da avaliação segundo abordagem CLIL. A primeira seria a “avaliação da aprendizagem³²”, que seria descrita como um modo de avaliar o conteúdo que o aluno aprendeu sobre determinado tema, que pode ter um formato escrito ou uma avaliação oral, como por exemplo, um teste de biologia em que o aluno tem que responder questões de múltipla escolha para classificar animais corretamente. Nesse caso, para terem êxito no teste, os alunos terão de estudar sobre a classificação dos animais em seus livros para responder as questões elaboradas na prova. Outro tipo de avaliação descrito pelas autoras seria a “avaliação para aprendizagem³³” que seria elaborada para desenvolver o desempenho dos alunos, e não somente para verificar o seu desempenho. Este tipo de avaliação pode ser realizado através de observações informais em sala de aula, uma avaliação de desempenho onde os alunos produzam um poster, uma carta ou um folheto.

Segundo as autoras, este tipo de avaliação é importante em contextos em que a abordagem CLIL é usada, pois esta estimula o desenvolvimento linguístico dos alunos, assim como auxilia em seu processo de aprendizagem de outros conteúdos, pois os alunos estarão focados em sua participação em seus grupos e produzirão materiais autênticos e de qualidade. Ainda, se considerarmos um contexto em que o *soft* CLIL é utilizado, por exemplo, uma avaliação focada na língua adicional é mais comum, já em contextos em que o *hard* CLIL é utilizado, o foco no conteúdo e na língua, ou somente em conteúdo é mais comum. Ademais, a avaliação baseada na abordagem CLIL pode ter o foco na comunicação ou em habilidades cognitivas, contudo, o mais importante é que o aluno saiba qual será o foco de sua avaliação (Bentley, 2010).

³² *Assessment of learning.*

³³ *Assessment for learning.*

Concernente à escolha de materiais para as aulas baseadas na abordagem CLIL, Bentley (2010) argumenta que o material se diferencia em muitos aspectos, se comparado aos materiais confeccionados para contextos de ensino da língua inglesa. Estes são escolhidos primeiramente considerando os conteúdos das disciplinas a serem ensinados, como por exemplo, matemática, ciências, artes, história, para que então, a língua a ser aprendida para dar suporte ao conteúdo a ser apresentado seja selecionada. Os materiais podem ser traduzidos do currículo da língua materna, selecionados de livros dos países que falam a língua adicional, confeccionados pelos professores ou mesmo podem ser encontrados em ambientes virtuais.

De acordo com Bentley (2010) em uma aula CLIL, os materiais devem ser selecionados ou adaptados cuidadosamente, para desenvolver habilidades específicas e necessárias para que o aluno entenda determinado conteúdo do currículo. Por exemplo, em uma aula de ciências, podem ser desenvolvidas atividades como realizações de investigações ou o uso de evidências de um experimento para explicar fatos científicos. Em uma aula de geografia, pode-se investigar como pessoas, lugares e culturas são interdependentes ou ainda em uma aula de história, pode-se propor a investigação de estilos de vida no passado e no presente. Em outras palavras, a autora afirma que, no momento da seleção de materiais para as aulas CLIL, deve-se considerar os seguintes aspectos: se o material é adequado para a faixa etária dos alunos; se o material está relacionado aos objetivos de aprendizagem da aula; se será possível desenvolver os 4Cs utilizando o material; se o material oferece elementos visuais que auxiliem o entendimento do conteúdo a ser ensinado; se há uma variedade de atividades que promovam interação; se o material oferece algum tipo de desafio para os alunos, mas ao mesmo tempo seja “alcançável” para os mesmos e se o material é interessante para aquele grupo de alunos.

O quadro 3 é um exemplo de plano de aula baseado na abordagem CLIL, cujo modelo nos foi apresentado pela professora Alissa Nostas, docente da Universidade Estadual do Arizona, e a mim apresentado durante o programa *Building English teaching capacity in Brazil: bilingual schools in the public school system*, que aconteceu no ano de 2019, na Universidade do Estado do Arizona. Considerando o modelo de *soft* CLIL, no qual parte do conteúdo das disciplinas é lecionado na língua adicional, a aula aqui apresentada foi elaborada em parceria

com a professora Viviane Bastos que também atua como professora de inglês no GET bilíngue Professor Affonso Várzea, para uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental e uma turma de Educação Infantil, no ano de 2022, cujo conteúdo a ser trabalhado são os animais e seus hábitos. Para o planejamento da aula, utilizamos o material Rioeduca ³⁴ do 1º ano – segundo semestre de 2022, páginas 13 e 16, juntamente com uma folha de exercícios confeccionada por mim e pela professora Viviane Bastos. No plano de aula, os resultados de aprendizagem estão elencados de acordo com os componentes conteúdo, cognição, cultura e comunicação. Após os resultados de aprendizagem, estão elencados os materiais que serão utilizados durante a aula, assim como o passo a passo a ser seguido pelo professor e como este avaliará o progresso dos alunos ao final da lição. No anexo VI encontra-se a versão em inglês do plano de aula CLIL.

Quadro 3 - Plano de aula CLIL

Nome: Fernanda de Souza Dal Pizzol		Conteúdo da Lição: Animais e seus hábitos naturais
Data: 29/11/2022	Duração: 1:40 minutos	Aula: Ciências/ Inglês Material Rioeduca 1º ano - 2º semestre páginas 13 e 16.
Resultados de Aprendizagem de Conteúdo/Cognição (conteúdo combinado com habilidades de pensamento)		
<p><i>No final da(s) lição(ões), os alunos serão mais capazes de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar os animais de estimação e animais selvagens nas páginas 13 e 16 do material Rioeduca. • Categorizar os animais: animais de estimação e animais selvagens. • Identificar seus habitats naturais e sua alimentação – floresta, casa, carnívoro, herbívoro, onívoro. • Classificar os animais de acordo com seu habitat e dieta. • Listar os animais que vivem no bairro dos alunos. • Criar uma mascote para a classe. 		
Resultados da Cultura (para aumentar a conscientização sobre as culturas)		
<p><i>No final da(s) lição(ões), os alunos serão mais capazes de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Listar os animais que vivem no bairro dos alunos. 		

³⁴ O material Rioeduca é elaborado e revisado por professores da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro e aborda questões de diversas partes da cidade carioca. Disponível em: https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/pdf/viewer.php?arquivo=materal-do-aluno-rioeduca&pdf=../arquivos/pdf_04400_1-ordm-ano-2024-completo-web.pdf&id=4400.

Comunicação		
<p>Língua de aprendizagem: (<i>Vocabulário Chave</i>) floresta, casa, carnívoro, herbívoro, omnívoro. Cão, gato, pássaro, tartaruga, preguiça, avestruz, tigre. Plantas, carne Animais de estimação, animais selvagens, mascote</p>	<p>Língua para Aprendizagem: (<i>Funções e Estruturas</i>) Que animal é esse? Qual é...? Onde vive? Vive em... O que ele come? Come... É...? Sim é/ Não, não é. É/não é... Pode favoritar... É....</p>	<p>Língua através da aprendizagem (<i>Linguagem Incidental e Revisitada (Reciclada) Durante a Lição</i>)</p> <p>Cores Números Eu gosto disso. Não gosto. Vamos fazer...</p>

Atividades de Ensino/Aprendizagem		
Hora	Interação	Procedimento
10 minutos	Turma inteira	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo de imitação para recordar vocabulário. • O professor pede aos alunos que imitem os animais listados no Material Rioeduca página 13. • O professor pede aos alunos que digam o nome dos animais na página 16.
10 minutos	Classe inteira	<ul style="list-style-type: none"> • O professor escreve no quadro: animal de estimação x animal selvagem e explica o conceito usando as palavras casa e floresta. O professor pede aos alunos que digam um exemplo de um animal de estimação e um animal selvagem das páginas 13 e 16. O professor escreve a contribuição dos alunos no quadro em 2 listas.
15 minutos	Turma inteira	<ul style="list-style-type: none"> • O professor reproduz o vídeo de animais de estimação, fazenda e selvagens. O professor pergunta o nome de alguns animais no vídeo. O professor faz um diagrama de venn para explicar o conceito de carnívoro, herbívoro, omnívoro usando as palavras carne e plantas.
15 minutos	Trabalho em grupo	<ul style="list-style-type: none"> • O professor distribui uma folha para que os alunos completem a tabela classificando os animais de acordo com seu habitat e dieta.
5 minutos	Trabalho individual	<ul style="list-style-type: none"> • Em grupo, os alunos desenham em uma folha os animais que eles veem em seu bairro
15 minutos	Trabalho individual	<ul style="list-style-type: none"> • O professor pede aos alunos que façam uma mascote para o grupo usando papel e lápis de cor.
15 minutos	Turma inteira	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos apresentam sua mascote dizendo suas características. Os alunos votam no melhor desenho para ser a mascote da turma.

MATERIAIS
https://www.youtube.com/watch?v=lq4EZgeuNxA Cartões (Flashcards) de animais Folha de exercício Papel Tablet Lápis de cor Material Rioeduca 1º ano - 2º semestre

Instrumentos de Avaliação (como você medirá se os resultados foram alcançados)
1 O professor monitora o trabalho em grupo e individual. 2 Os alunos completam com sucesso a tabela (folha de exercício) 3 Os alunos conseguem descrever sua mascote.

Fonte: Programa *Building English teaching capacity in Brazil: bilingual schools in the public school system* da Universidade do Estado do Arizona (2019); Marsh *et al.* (2010); autora (2022); Viviane Bastos (2022).

Quadro 4 - Tabela de exercício de categorização dos animais.

HABITS					
	<i>Forest – wild</i>	<i>House - pet</i>	<i>Carnivorous</i>	<i>Herbivorous</i>	<i>Omnivorous</i>
<i>Animals</i>					
<i>Dog</i>					
<i>Cat</i>					
<i>Bird</i>					
<i>Tortoise</i>					
<i>Tiger</i>					
<i>Ostrich</i>					
<i>Sloth</i>					

Fonte: a autora; Viviane Bastos. Fotos: Plataforma Bing.

Durante a experiência de pôr em prática o plano de aula do quadro 3, pude perceber que os alunos, embora inicialmente tenham estranhado ter de aprender ciências na aula de inglês, e me lembro que alguns me perguntaram se eu estava

“dando aula de inglês mesmo”, ao longo da aula, se mostraram participativos e interessados no conteúdo proposto. Também, lembro que os alunos apreciaram a atividade de criação de uma mascote para a turma, assim como o momento da votação do melhor desenho. Percebi que os alunos se sentiram mais motivados em se comunicar na língua inglesa, mesmo que em alguns momentos, tenham utilizado o português.

Na próxima seção, discorro sobre a abordagem CLIL e sua aplicabilidade em diferentes contextos educacionais.

1.4.3 CLIL em diferentes contextos educacionais

Como pontuado nesse estudo, a maneira com que língua adicional é ensinada vem se transformando a cada dia, devido ao surgimento de novas abordagens de ensino que têm como premissa o desenvolvimento do ensino bi/plurilíngue. Entre as abordagens atualmente utilizadas, destacam-se as abordagens CLIL e CBI³⁵, ambas têm o foco no ensino do conteúdo e da língua adicional e podem ser utilizadas em diferentes contextos educacionais (Genesee *et al.*, 2016). Nesta seção, apresento a maneira com que a abordagem CLIL vem sendo utilizada em diferentes contextos educacionais que se denominam bilíngues.

De acordo Genesee *et al.* (2016), a abordagem CLIL pode ser usada não somente para o ensino da língua adicional de forma separada, como disciplina, situação que ocorre em programas de ensino de línguas estrangeiras³⁶, mas também pode ser utilizada para o ensino de parte do currículo escolar na língua adicional.

A abordagem também pode ser utilizada em contextos em que os alunos não falam a língua institucionalizada, como por exemplo, estudantes indígenas ou imigrantes, porém precisam aprendê-la, pois esta é a língua de instrução na escola. Mesmo em contextos em que o ensino da língua é focado no léxico e em elementos gramaticais, assuntos diversos são abordados, a fim de contextualizar o ensino da

³⁵ Instrução baseada em conteúdos (*Content-Based Instruction*) tem como premissa a “comunicação autêntica e o aprendizado da L2 como consequência de seu uso no aprendizado de conteúdo das diferentes áreas do conhecimento” (SOUZA, 2019, p. 51)

³⁶ *Foreign - language programs.*

língua adicional. No entanto, o fato que difere estes contextos de ensino de línguas adicionais cujo objetivo é o ensino da língua em si, é que em contextos educacionais onde o conteúdo é utilizado como um veículo de ensino da língua adicional, o conteúdo aprendido é selecionado a partir da grade curricular oficial da instituição.

Com a finalidade exemplificar como a abordagem CLIL é utilizada em diferentes partes do mundo e em diferentes contextos escolares, Genesee *et al.* (2016) definem quatro principais modelos educacionais onde o CLIL é utilizado: Imersão³⁷, Educação para imigrantes e estudantes de línguas indígenas³⁸, Língua estrangeira³⁹ e Escolas internacionais⁴⁰. Os modelos aqui descritos se diferenciam de acordo com o tipo de instrução, alguns modelos iniciam o ensino da língua adicional no jardim de infância e outros modelos optam por iniciar no ensino médio.

Os modelos também se diferenciam de acordo com os objetivos de aprendizagem, alguns modelos esperam que o aluno atinja um nível limitado na língua adicional, outros modelos esperam que o aluno atinja um alto nível de proficiência na língua adicional. Outros modelos se diferenciam pelo montante de instrução na língua adicional que é oferecido aos alunos, ou seja, algumas escolas oferecem aulas separadas com o foco na língua adicional e outras escolas oferecem o currículo ou a maior parte dele na língua adicional. Três dos modelos aqui descritos são utilizados em instituições em que a língua nacional, ou seja, a língua oficial de um país, é a primeira língua de instrução e algumas disciplinas são ensinadas na língua adicional, o quarto modelo refere-se às instituições em que a língua de instrução é diferente da língua nacional.

O primeiro modelo descrito é o de Imersão (IMM), no qual a maior parte dos alunos falam a língua nacional, oficial do país e recebem uma quantidade substancial de instrução na língua adicional, para fins acadêmicos ou sociais, por exemplo. Em uma metade do horário escolar, os alunos recebem instruções na língua materna, e na outra metade recebem aulas na língua adicional. Desta forma, os alunos aprendem a metade do conteúdo do currículo na língua adicional, e a outra metade é ensinado na língua nacional.

Os programas de Imersão podem ser considerados um dos primeiros a utilizar a instrução baseada em conteúdos (Genesee *et al.*, 2016). Os modelos de

³⁷ *Immersion (IMM).*

³⁸ *Education for immigrant and indigenous-language students (ILSs).*

³⁹ *Foreign language (FL).*

⁴⁰ *International schools (INT).*

programas de Imersão podem variar de acordo com o nível de escolaridade, a intensidade em que a língua adicional é utilizada para ensinar determinada disciplina e quais disciplinas são ensinadas na língua adicional. Alguns programas ensinam algumas disciplinas específicas, como por exemplo, ciências ao longo dos anos letivos, outros programas alternam as disciplinas a serem lecionadas na língua adicional. Alguns programas têm professores diferentes para cada língua, alguns programas têm o mesmo professor ensinando ambas as línguas. Outra característica do programa de Imersão é que o aluno é avaliado baseado nos conteúdos das disciplinas ensinadas na língua adicional (*ibidem*, 2016).

O segundo modelo descrito por Genesee *et al.* (2016), é a Educação para imigrantes e estudantes de línguas indígenas (ILS), que tem alunos que falam outra língua em sua casa, diferente da língua ensinada na escola e que frequentam uma escola com nenhuma ou pouca fluência na língua de instrução. Neste caso, o aluno precisa aprender a língua nacional para dar continuidade aos estudos e para a sua socialização no ambiente escolar. Muitos desses alunos são filhos de imigrantes que nasceram em um determinado país, mas falam a língua de herança ⁴¹ de seus pais, e como resultado, têm limitações em utilizar a língua institucional do país onde moram. De igual modo, este pode ser o caso de alunos que falam línguas indígenas, mas frequentam escolas onde a língua de instrução não é a mesma falada em sua comunidade de fala. Esta é uma realidade bastante comum em países de língua inglesa, como Estados Unidos e Austrália, onde alunos de diferentes nacionalidades ou membros de comunidades indígenas, são ensinados na língua inglesa. E em nosso país, ainda nos deparamos com o mesmo cenário, em que a comunidade indígena tem a obrigação de aprender a língua portuguesa nas escolas, reforçando assim o já mencionado “mito do monolinguismo” no Brasil (Cardoso, 2017).

O terceiro modelo é o Programa de língua estrangeira (FL). Neste tipo de programa, os alunos são falantes da língua nacional e são ensinados através de uma língua adicional por um período. Em regra, a língua é denominada como estrangeira, pois não é falada no país. A instrução na língua estrangeira pode iniciar no jardim de infância, na idade de 5 anos, ou no ensino fundamental na idade entre 12 e 17 anos. Em alguns programas tradicionais de línguas estrangeiras, o ensino da língua adicional é voltado para o ensino da gramática e vocabulário, sendo esta

⁴¹ Língua não-oficial cujo aprendizado ocorre no meio familiar.

língua estrangeira ensinada como componente curricular, não relacionada ao ensino dos outros componentes curriculares. Em alguns países, a língua estrangeira é ensinada 2 vezes na semana, fato que reduz a chance de o aluno ter um nível de proficiência elevado na língua adicional. Esse tipo de modelo pode se beneficiar da utilização da abordagem CLIL usando assuntos de outras disciplinas como contexto para o ensino da língua adicional. Muitos programas de língua estrangeira vêm utilizando a abordagem CLIL, mesmo que de modo limitado (Genesee *et al.*, 2016).

Por último, é apresentado o modelo utilizado nas Escolas Internacionais (INT) que têm como princípio a adoção de um currículo que adere padrões internacionais, como por exemplo *International Baccalaureate (IB) Advanced Placement (AP) Abitur e A-Levels (Advanced Level)*⁴². De modo geral, grande parte dos alunos que estudam nas escolas internacionais são, em sua maioria, estrangeiros, que estão em determinado país devido às demandas profissionais de seus responsáveis, como por exemplo, pessoas que trabalham em embaixadas (Genesee *et al.*, 2016). Segundo Cardoso *et al.* (2018), as escolas internacionais no Brasil têm por premissa oferecer ensino em uma determinada língua adicional às crianças estrangeiras e podem seguir o currículo, calendário de um país específico de forma integral ou parcial. Atualmente, muitos pais têm procurado matricular os seus filhos em escolas internacionais, no intuito de proporcioná-los o ensino de uma língua adicional em nível fluente. No Rio de Janeiro, há escolas internacionais em inglês (Escola Americana do Rio de Janeiro⁴³ e *The British School*⁴⁴), em mandarim (Escola Internacional Chinesa⁴⁵), Escola Suiço-Brasileira⁴⁶ em que o aluno aprende inglês, francês e alemão, entre outras.

⁴² O IB é caracterizado por sua abordagem interdisciplinar que abrange seis áreas: estudos em língua e literatura, aquisição de línguas, matemática, ciências, artes e indivíduos e sociedade. Os alunos também devem completar um projeto de pesquisa denominado Extended Essay, uma matéria voltada para o desenvolvimento crítico denominada Theory of Knowledge e participar de atividades criativas, esportivas e em voluntariados (Creativity). O AP é oferecido em cursos avançados em diferentes disciplinas, tais como matemática, ciências e humanidades, e ao final, os alunos podem fazer exames de AP para demonstrar proficiência em suas áreas de interesse. O Abitur é o diploma de ensino médio alemão que inclui disciplinas obrigatórias como línguas estrangeiras, matemática, ciências e humanidades e disciplinas eletivas relacionadas ao interesse dos alunos. A-Levels é um sistema de exames amplamente utilizado no Reino Unido e em outros países que permite que os alunos se especializem em áreas de estudo específicas. Disponível em: <https://www.crimsoneducation.org/br/blog/vantagens-de-curriculos-internacionais-para-faculdade-no-exterior/>.

⁴³ Disponível em: <https://www.earj.com.br>

⁴⁴ Disponível em: <https://www.britishschool.g12.br/barra-site>.

⁴⁵ Disponível em: <https://escolachinesa.com.br/quem-somos>.

⁴⁶ Disponível em: <https://www.swissinternationalschool.com.br/esb-rio-de-janeiro>.

No tocante ao ensino de línguas adicionais, a abordagem CLIL mostra-se viável para esses quatro contextos educacionais distintos, respeitando as especificidades de cada instituição de ensino e seus objetivos de aprendizagem. Alguns aspectos da abordagem são facilmente implementados, outros aspectos requerem adaptações, pois não há um modelo fixo para a implementação da abordagem (Genesee *et al.*, 2016). Quanto ao papel dos administradores das instituições de ensino onde a abordagem CLIL é utilizada, estes devem estar familiarizados com a abordagem de ensino, para que possam conduzir de maneira adequada o programa da língua adicional em sua escola. No que se refere ao papel do professor, promover a colaboração entre professores de língua adicional e o professor das demais disciplinas é essencial para a implementação e manutenção da abordagem CLIL. Todos os professores precisam “se ver” como professores tanto da língua adicional, quanto das outras disciplinas (*ibidem*, 2016).

Na próxima seção será retratado como a abordagem CLIL tem se desenvolvido em países da América do Sul.

1.4.4 CLIL na América do Sul

Apesar da diversidade geográfica e das fronteiras existente entre os países que compõem esse subcontinente, a maior parte dos estudos sobre a abordagem CLIL se concentram na Europa, em países como Inglaterra, Itália e Espanha. Esse fato se justifica, em partes, pela criação da Carta Europeia do Plurilinguismo (2005) que é um documento que apresenta o plurilinguismo como um meio de desenvolvimento da cidadania e democracia, além da valorização da diversidade e das minorias. Na América Latina, contudo, podemos encontrar alguns estudos de caráter observacional e estudos de caso na Argentina e Colômbia, que em sua maioria, são focados em fornecer dados sobre relatos de iniciativas de formação de professores, seguidos de análises dessas experiências (Landau *et al.*, 2024).

Em contextos escolares na América do Sul, Mejía *et al.* (2024) afirmam que historicamente, a educação linguística está focada em duas situações distintas, na educação bi/multilíngue dos povos indígenas e na língua dos imigrantes que ganhou um status de “internacional” e é direcionada à educação de elite. Em relação ao

ensino das línguas indígenas, a sua manutenção está associada às questões de identidade, já o ensino das línguas “internacionais”, que é em sua maioria o ensino da língua inglesa, está relacionado a noções de progresso e modernidade.

Na Argentina, Banfi *et al.* (2005 *apud* Mejía *et al.*, 2024) apontam mudanças em relação à educação bi/multilíngue, que está se deslocando de instituições que ensinavam línguas de herança, baseadas em comunidades de imigrantes, para instituições que ensinam através de abordagens com foco duplo na língua adicional e na língua nacional. Na Colômbia, o mesmo movimento de mudança no ensino de línguas em um formato tradicional, para o ensino bilíngue, tem se mostrado um tanto desafiador, com muitas dificuldades, devido às salas de aulas lotadas, pouco tempo de instrução na língua adicional, falta de formação de professores voltadas para o ensino bilíngue e limitações concernentes à estrutura e recursos.

Segundo Mejía *et al.* (2024), na América do Sul, a evolução da abordagem CLIL iniciou-se por volta do ano de 2008, a partir da primeira publicação da Revista Latino-Americana de Aprendizagem Integrada de Conteúdos e Línguas ⁴⁷ (LACLIL) feita pela Universidade de La Sabana na Colômbia, que foi um pontapé para a publicação de outros artigos científicos voltados para o assunto na região. Ao longo das duas últimas décadas, a abordagem CLIL vem sendo estudada e conceitualizada por diversos autores cujas pesquisas têm o foco em educação bi/multilíngue e práticas voltadas para o CLIL, considerando as especificidades de países como Argentina, Brasil, Colômbia, Equador, e Uruguai, a fim de entender como a utilização dessa abordagem vem sendo desenvolvida nesses locais. A conceituação da abordagem CLIL se diferencia de acordo com cada país e região, e a abordagem vem sendo utilizada em diferentes práticas envolvendo educação bilíngue, diversidade linguística, aprendizagem global de línguas, integração cultural, colaboração internacional e educação inclusiva.

Banegas (2011 *apud* Mejía *et al.*, 2024) aponta os anos de 2008 e 2009 como os períodos em que a abordagem CLIL foi inicialmente utilizada na Argentina de forma experimental e sugere que os resultados alcançados impulsionaram a disseminação da abordagem e a implementação de mudanças nos currículos e na política estadual educacional, que geraram práticas positivas nas salas de aula.

⁴⁷ Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning. Disponível em: <https://laclil.unisabana.edu.co/index.php/laclil>.

Rodríguez Bonces (2011 *apud* Mejía *et al.*, 2024) também destaca que programas de Educação bilíngue na Colômbia podem se beneficiar da utilização da abordagem CLIL, na medida em que aspectos como o entendimento da abordagem, formação de professores, materiais relevantes e o desenvolvimento da competência cultural e intercultural sejam considerados. Após o momento inicial de implementação da abordagem CLIL na região, foi percebido que as séries subsequentes ao ensino primário eram mais beneficiadas pela utilização da abordagem, visto que os alunos eram mais maduros em termos de habilidades cognitivas, conhecimento dos conteúdos do currículo, e de competência linguística mais desenvolvida.

Anderson *et al.* (2015 *apud* Mejía *et al.*, 2024) destacou a falta de atenção dada ao ensino nas séries iniciais e sugere que a formação de professores voltada para a abordagem CLIL deve ser adaptada para atender as necessidades do ensino para essa faixa etária. O autor continua afirmando que os professores que lecionam para crianças devem dar a devida atenção ao papel que a língua exerce no processo de aprendizagem e que é muito importante focar em todas as línguas faladas por todos os estudantes, incluindo a primeira língua. Tais iniciativas começaram a ser implementadas e a abordagem CLIL começou a se popularizar não somente na educação secundária, mas na educação nos anos iniciais e em todos os níveis de escolaridade.

Banegas (2020 *apud* Mejía *et al.*, 2024) conclui que a Educação bilíngue baseada no CLIL se compreende nas instituições privadas e está atrelada aos países historicamente dominantes e economicamente desenvolvidos, sendo sua atuação em menor número nas instituições públicas de ensino.

Recentemente, na Colômbia, a abordagem CLIL encontra-se também em contextos de educação pública, visando alcançar uma parcela maior de alunos. Estudos conduzidos por Garzón-Díaz (2018 *apud* Mejía *et al.*, 2024) em escolas estaduais públicas na Colômbia, provaram que a abordagem CLIL pode ser utilizada para promover equidade na educação. Seus estudos impulsionaram projetos entre o Ministério da Educação e outras autoridades locais de educação, juntamente com

outras instituições, como por exemplo o British Council⁴⁸, que incentivam práticas educacionais baseadas na abordagem CLIL, em instituições públicas e privadas.

No caso do Equador, o Ministério da Educação incorporou a abordagem CLIL no currículo de inglês como língua estrangeira, como uma das abordagens para ensino de língua adicionais. Em seu recente estudo, Orozco (2020 *apud* Mejía *et al.*, 2024) argumenta que a abordagem CLIL tem propiciado múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do ensino de línguas adicionais, uma vez que permite que abandonemos métodos tradicionais de ensino que fazem com que o ato de aprender uma língua adicional nos pareça compulsório. Atualmente, políticas linguísticas e professores/pesquisadores têm transformado a antiga concepção de que a abordagem CLIL é somente para a parcela privilegiada da sociedade, se dirigindo para uma visão mais igualitária, onde o ensino da língua adicional de qualidade está disponível em instituições públicas.

Em relação a formação de professores, Mejía *et al.* (2024) apontam uma escassez de programas que ofereçam treinamento para professores atuantes na área, como para aqueles que ainda não atuam. Considerando as demandas que os treinamentos requerem relacionados ao conhecimento da língua adicional, ao conhecimento da abordagem e de estratégias de aprendizagem, há uma falta de professores habilitados para conduzir os treinamentos, além da ausência de iniciativas que ofertem cursos para os professores. Os professores que utilizam a abordagem CLIL precisam desenvolver competência não só na língua adicional, mas também no conteúdo curricular a ser ensinado, sendo insuficiente ser proficiente na língua adicional, mas necessitando saber estratégias de aprendizagem da língua. Contudo, a falta de recursos e a falta de treinamento para professores iniciantes e professores atuantes na abordagem CLIL prejudica o desenvolvimento de práticas que potencializam a utilização da abordagem de maneira efetiva.

Na Colômbia, Díaz (2018 *apud* Mejía *et al.*, 2024) argumenta que, para que o CLIL seja implementado em instituições públicas, é necessário que sejam revisitados e modificados os objetivos e os resultados de aprendizagem esperados para o ensino de língua adicionais, a fim de que se possa ter uma visão da abordagem CLIL mais situada e contextualizada e que atenda às especificidades de cada contexto

⁴⁸ O British Council é uma organização internacional do Reino Unido para relações culturais e oportunidades educacionais nas áreas de língua inglesa. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br>

educacional. Este movimento não envolve somente apoio aos professores atuantes na educação bilíngue, mas também administradores de escolas, coordenadores, membros de instituições educacionais, ou seja, todos precisam estar envolvidos no processo, para desenvolver programas que sejam adequados à sua realidade educacional.

Ao implementar a abordagem CLIL em contextos escolares na América do Sul, há uma necessidade de se ter um olhar crítico, para que seja desenvolvido um planejamento situado, em que o contexto escolar seja considerado e suas especificidades sejam respeitadas. Desta forma, cria-se um movimento de baixo para cima, ou seja, considerando as ideias dos profissionais envolvidos no processo local, e se distanciando de modelos que seguem padrões europeus (Mejía *et al.*, 2024).

Landau *et al.* (2021 *apud* Mejía *et al.*, 2024) descrevem a implementação da abordagem CLIL no Brasil, assim como o desenvolvimento de formação para professores e consultorias educacionais como uma prática oferecidas por conglomerados educacionais denominados sistemas educacionais de ensino. No entanto, no ano de 2019, um grupo de 34 professores, o qual eu fiz parte, graduados em diferentes disciplinas e de diferentes escolas públicas de diferentes estados do Brasil, foi convidado para fazer um curso sobre a abordagem CLIL na Universidade do Estado do Arizona.

Como mencionado, o programa *Building English teaching capacity in Brazil: bilingual schools in the public school system* foi patrocinado pela Embaixada dos Estados Unidos e Escritório Regional de Língua Inglesa (RELO⁴⁹), que é responsável por desenvolver programas de ensino da língua inglesa em todo o Brasil. O objetivo do programa era que, em seu retorno ao Brasil, os professores compartilhassem o conhecimento adquirido com os seus colegas professores das escolas públicas brasileiras e assim pudessem desenvolver práticas pedagógicas voltadas para o ensino bilíngue valorizando as especificidades das escolas públicas municipais cariocas. Uma iniciativa que beneficiou a expansão do conhecimento e da utilização da abordagem CLIL para o setor público de ensino brasileiro.

No Brasil, segundo Landau *et al.* (2010 *apud* Mejía *et al.*, 2024) o CLIL ainda é visto como uma abordagem excludente em que somente a classe

⁴⁹ Disponível em: <https://br.usembassy.gov/education-culture/english-language-programs/>.

economicamente dominante teria acesso à essa metodologia de ensino, além de ser caracterizado como um meio de perpetuar mecanismos coloniais através dos quais o “estrangeiro” pertence às sociedades falantes de língua inglesa e o que elas representam. Os autores argumentam que a abordagem CLIL tem alcançado contextos educacionais de educação básica, sendo este predominantemente encontrado em contextos pertencentes à Educação Bilíngue de Elite ⁵⁰(EBE) ou em contextos que promovem ensino de inglês como língua estrangeira enriquecido com conteúdo. Diante desse panorama em que a abordagem CLIL vem ganhando espaço entre instituições de ensino bilíngue, um ponto que deve ser pensado é a formação de professores para utilizar essa nova abordagem de ensino. Contudo, a realidade brasileira mostra que muitos professores não possuem uma formação voltada para o ensino bi/multilíngue ou que os habilite a ensinar outros conteúdos do currículo da educação básica. Com o crescente número de escolas que se denominam bilíngues e com a rápida divulgação de metodologias para essa modalidade de ensino, incluindo CLIL, os cursos de formação de professor não estão acompanhando as demandas do setor para equipar pedagogicamente para essa realidade educacional.

Landau *et al.*, (2024) afirma que há uma escassez de pesquisas relacionadas à formação de professores baseadas no CLIL no contexto educacional brasileiro. Nesse sentido, criar iniciativas que visem oportunidades de desenvolvimento profissional para professores ou para aqueles que ainda se encontram em formação nas universidades, e que gerem pesquisas que explorem a temática, se faz crucial nesse momento de constantes mudanças mundiais e locais que impactam as diretrizes educacionais referentes ao ensino de línguas adicionais (Landau *et al.*, 2024).

As teorias aqui apresentadas, colaboram para o entendimento do conceito de aquisição de línguas adicionais, bilinguismo, Educação Bilíngue e a conceituação da abordagem CLIL, que são os pressupostos teóricos que embasam as escolhas metodológicas da presente pesquisa. No próximo capítulo, será apresentada a trajetória metodológica seguida da geração e análise dos dados desse estudo.

⁵⁰ Elite Bilingual Education.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

O presente estudo busca verificar os benefícios e desafios da aplicabilidade da abordagem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), a partir das percepções dos professores atuantes no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Augusto Pinheiro de Carvalho. Diante do panorama de ausência de orientações oficiais acerca das metodologias a serem aplicadas no ensino bilíngue (português/inglês) nas escolas públicas municipais cariocas, assim como considerando minha experiência de aprendizagem relacionada à abordagem CLIL, surgem as perguntas da pesquisa, que procuro responder durante esta pesquisa: De que forma a abordagem CLIL é adequada, ou não, para o contexto educacional do CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho? Quais são as vantagens da aplicabilidade desta abordagem de ensino bilíngue? Quais são os desafios encontrados por esses professores de língua adicional (inglês) e/ou demais professores de Ensino Fundamental I – anos iniciais e professores de Educação Infantil, em implementar esta abordagem de ensino?

Para tanto, neste capítulo é apresentado o percurso metodológico adotado para essa pesquisa, assim como a justificativa para tais escolhas. Primeiramente, na seção 3.1 é descrita a natureza da pesquisa adotada para este estudo. Em seguida, na seção 3.2, detalho as etapas da pesquisa, que se denomina pesquisa-ação, uma vez que a pesquisadora atua de forma colaborativa nesse processo investigativo. Na seção 3.3 apresento o contexto da pesquisa que ocorreu no CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho e os seus participantes. Na seção 3.4 serão elencados os objetivos gerais e específicos que norteiam esta pesquisa. Na seção 3.5 caracterizo os instrumentos que foram utilizados no processo da geração de dados para construção do *corpus* deste estudo e descrevo, nas seções 3.5.1 e 3.5.2 respectivamente, o questionário *on-line* e a entrevista semiestruturada. Por fim, na seção 3.6, detalho o procedimento de análise dos dados utilizados na pesquisa.

2.1 Natureza da pesquisa

Com intuito de verificar a relevância da abordagem CLIL no contexto da escola pública a partir das percepções dos professores envolvidos no ensino bilíngue na unidade escolar, propôs-se uma pesquisa-ação (Bortoni-Ricardo, 2008; Gil, 2002; Thiollent, 2011). O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, pois tem como finalidade compreender as percepções dos professores no CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho, “identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se invisíveis para os atores que deles participam” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 49). Além disso, este estudo pode ser considerado como uma pesquisa-ação, uma vez que o pesquisador trabalha de forma colaborativa com os demais participantes, a fim de analisar e entender uma determinada situação no contexto social estudado. Também, defino este estudo como uma pesquisa de caráter interpretativista, uma vez que esta tem o foco “em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações” e assim, em posse dos registros e elementos que auxiliam nessa interpretação, o pesquisador pode “desenvolver uma teoria sobre a ação que está interpretando” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 42; 47)

Para tanto, este estudo foi dividido em duas etapas, sendo a primeira constituída por um questionário *on-line* (APÊNDICE B) confeccionado na plataforma *Google Forms*. Este foi enviado por meio do aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*, à equipe gestora do CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho, que por sua vez, o transmitiu a todos os professores da unidade escolar, por meio do grupo de *WhatsApp* dos professores da escola. A finalidade deste instrumento de pesquisa é verificar a perspectiva dos professores da unidade escolar, sobre a importância do ensino bilíngue, assim como verificar se todos conheciam a abordagem CLIL e sua relevância para o seu contexto escolar.

Na segunda etapa desta pesquisa, foi aplicada a entrevista semiestruturada (APÊNDICE A) de forma presencial, aos professores de língua inglesa da unidade escolar, a fim de verificar como ocorre o desenvolvimento do trabalho pedagógico baseado da abordagem CLIL. Para Gil (2002), a entrevista semiestruturada nos permite guiar as perguntas explorando pontos de interesse do pesquisador ao longo do encontro com o participante. Segundo Bauer e Gaskell (2002, p. 65), a entrevista qualitativa permite ao pesquisador “ter uma compreensão detalhada das crenças,

atitudes, valores e motivações, em relação ao comportamento das pessoas em contextos sociais específicos”.

Para a confecção do roteiro de pesquisa, foi escolhido o roteiro de entrevista de Daher (1998) pois, segundo a autora, “as falas sobre o trabalho também se apresentam como ricas fontes de análise” que possibilitam refletir sobre nossas práticas cotidianas no ambiente escolar (Daher, 1998, p. 288). Neste roteiro de entrevista, a autora propõe que sejam planejadas previamente as seguintes informações: os objetivos da pesquisa, o problema a ser analisado, as hipóteses⁵¹ baseadas no problema e por último, a construção do roteiro de pesquisa (Vide Apêndice I). Na próxima seção, serão descritas as etapas da pesquisa, assim como a base teórica que norteou as atividades executadas.

2.2 Etapas da pesquisa

Segundo Thiollent (2011), as fases de uma pesquisa-ação, assim como o seu planejamento são muito flexíveis e fluidas, não necessitando, portanto, de se seguir rigidamente as etapas como se estas fossem organizadas de forma cronológica. Por vezes, a depender do contexto, devido às circunstâncias diversas ou mesmo de imprevistos, o pesquisador terá que adaptar e construir diferentes percursos para garantir o êxito de sua pesquisa.

Posto isso, o autor sugere 12 fases a serem seguidas, para o planejamento de uma pesquisa-ação: (1) fase exploratória, que consiste na descoberta do campo de pesquisa, a fim de estabelecer o primeiro levantamento da situação; (2) o tema da pesquisa, momento no qual é estabelecido o problema prático e a área de conhecimento relacionada e ele a ser estudada; (3) a colocação dos problemas, fase inicial na qual devemos elencar os principais problemas pelos quais a pesquisa será motivada; (4) o lugar da teoria, etapa em que há uma busca por um embasamento teórico, a fim de se gerar diretrizes que possam auxiliar ao pesquisador em suas interpretações do contexto pesquisado; (5) hipóteses, momento em que criam-se suposições formuladas pelo pesquisador acerca de

⁵¹ Na presente pesquisa utilizaremos o termo asserção, em detrimento ao termo hipótese.

possíveis reflexões sobre o problema da pesquisa; (6) seminário, cujo objetivo é examinar, discutir e organizar as ações a serem tomadas acerca do processo de investigação; (7) campo de observação, amostragem e representatividade qualitativa, fase em que é delimitado o campo ou um conjunto da população a ser observado; (8) geração de dados, etapa na qual são aplicadas as técnicas, tal como a entrevista coletivas ou individuais, ao grupo de observação previamente escolhido; (9) aprendizagem, descrita como o momento em que os pesquisadores aprendem com suas investigações, discutem resultados e assim geram novos ensinamentos; (10) saber formal/informal, fase que se caracteriza pela busca de um relacionamento entre todos os envolvidos no processo da pesquisa, onde o saber do pesquisador busca um relacionamento com o saber dos participantes; (11) plano de ação, etapa na qual os pesquisadores definem o objetivo de análise, a deliberação e a avaliação; (12) e divulgação externa, caracteriza pelo retorno da informação para os grupos implicados, assim como a divulgação da pesquisa em diferentes setores interessados.

A primeira etapa desta pesquisa iniciou-se com a confecção do questionário *on-line* (Vide Apêndice B) e da entrevista semiestruturada (Vide Apêndice A). Após o momento de escolha das questões a serem respondidas pelos professores de língua inglesa e pela equipe diretiva da unidade escolar, o projeto de pesquisa foi submetido à plataforma Brasil, para ser avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UERJ.

Após o parecer favorável concedido pela Plataforma Brasil, os trâmites de autorização da pesquisa no âmbito da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro foram iniciados. No dia 9 de julho de 2023 foram enviados os documentos pedidos pelo setor de Convênios e Pesquisa para a Subsecretaria de Ensino – E/SUBE, que solicitou a ciência e a autorização da direção da unidade escolar CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho, para que o setor responsável pudesse dar início ao processo de autorização da pesquisa na escola. Após o recebimento do documento assinado pela direção de escola, o processo de autorização foi iniciado com o número SME-PRO-2023/27661 de forma pública, podendo ser acompanhado pelo site “<https://processo.rio>”.

Em 21 de setembro de 2023, obtive a aprovação do meu projeto junto à Plataforma Brasil e posteriormente, em 25 de outubro de 2023, recebi a aprovação do meu processo junto à Subsecretaria de Ensino Municipal do Rio de Janeiro,

autorizando a condução da minha pesquisa. No dia 26 de outubro, compareci à 5ª Coordenadoria Regional de Educação do Município do Rio de Janeiro ⁵² para finalizar o processo de autorização da condução da minha pesquisa e, finalmente, poder iniciar a fase de geração de dados durante os meses de novembro a dezembro daquele mesmo ano.

Meu primeiro encontro com a equipe gestora do CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho aconteceu no dia 9 de novembro após a saída dos alunos, pois este foi o horário mais tranquilo que conseguimos agendar com toda a equipe diretiva presente. Durante a reunião, apresentei a pesquisa, seus objetivos e as etapas de geração de dados que ocorreriam na unidade escolar. Na ocasião, as diretoras e a coordenadora pedagógica me relataram um pouco da história do CIEP e como ocorreu a gradativa implementação do ensino bilíngue na escola. Também, procuraram saber um pouco sobre minha experiência como professora de língua inglesa, e minha experiência como professora em escolas bilíngues da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Ao final da reunião, combinamos que o questionário *on-line* seria, por mim, enviado via *WhatsApp* na semana seguinte e que a professora articuladora de língua inglesa se encarregaria de transmiti-lo aos professores da unidade escolar.

No dia 14 de novembro de 2023, o questionário *on-line* foi enviado para a professora articuladora de língua inglesa via *WhatsApp*. A pedido da docente, produzi um vídeo explicando brevemente os objetivos da pesquisa e convidando os professores para participar da mesma. No dia 16 de novembro de 2023, o vídeo, juntamente com o link do questionário *on-line*, foi enviado ao grupo de *WhatsApp* da escola, para que todos os professores e equipe gestora pudessem respondê-lo.

No início de dezembro, entrei em contato com a direção do CIEP e agendamos a próxima visita, que teria a finalidade de entrevistar os professores de inglês da unidade escolar. No dia 4 de dezembro de 2023 iniciei as entrevistas com os professores de inglês logo pela manhã, sete professores foram entrevistados no total e encerramos as entrevistas no início da tarde daquele mesmo dia.

Em posse das 16 respostas recebidas dos participantes que preencheram o questionário *on-line* e com as respostas dos professores de inglês, participantes da

⁵² As Coordenadorias Regionais de Educação articulam as orientações da secretaria com a comunidade escolar. Elas acompanham o dia a dia de cada uma das unidades escolares, desde o processo de matrícula, infraestrutura, logística, recursos humanos, alimentação e gestão pedagógica. Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/coordenadorias-regionais/>.

entrevista semiestruturada, no mês de janeiro iniciei a fase de análise dos dados gerados por ambos os instrumentos da pesquisa.

Gostaria de ressaltar que os momentos que passei no CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho, entrevistando os professores de inglês e em minha reunião com a equipe diretiva, foram momentos muito ricos em aprendizagem. Me senti acolhida por toda equipe da escola e minha pesquisa foi tratada com muito respeito e admiração por todos os participantes. Realmente, foi muito gratificante a maneira com que fui recebida na unidade escolar! Espero que os dados gerados através de diferentes perspectivas dos professores participantes da pesquisa possam auxiliar aos meus queridos colegas, professores de línguas que atuam nas escolas bilíngues no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, em suas escolhas metodológicas, concernentes ao ensino bilíngue. A seguir, apresento o contexto e os participantes da pesquisa.

2.3 Contexto de pesquisa e participantes

Como mencionado anteriormente, justifico a escolha do CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho para conduzir a minha pesquisa, pelo fato de atuar em uma escola bilíngue onde a abordagem CLIL não é utilizada, ou é pouco utilizada pela equipe de língua inglesa. Nesse contexto, acabo utilizando a abordagem CLIL em minhas aulas, não tendo a chance de compartilhar, produzir materiais ou mesmo refletir com os meus colegas de trabalho, sobre seus benefícios e desafios para a nossa prática docente e para o desenvolvimento linguístico e acadêmico dos alunos.

No CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho, a abordagem CLIL foi apresentada para a equipe de língua inglesa e depois para todos os professores em dois momentos e por duas pessoas distintas: em 2019, com a apresentação de uma das professoras que participou do curso na Universidade do Estado do Arizona junto comigo, e em 2021, a partir da atuação da professora articuladora de língua inglesa, que naquela época tinha assumido a função recentemente, e já tinha feito um curso de pós-graduação voltado para Educação Bilíngue, no qual aprendeu sobre a abordagem CLIL.

Detalhando um pouco sobre a escola e sua trajetória no Programa Bilíngue do município do Rio de Janeiro, O CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho, situado no bairro de Marechal Hermes, zona norte do município do Rio de Janeiro, é uma escola de turno único, ou seja, os alunos permanecem na escola por um período de 7 horas. A unidade escolar passou a fazer parte do Programa Bilíngue da Prefeitura do Rio de Janeiro em 2016 e atualmente atende aproximadamente 450 alunos, estudantes do primeiro segmento do ensino fundamental e educação infantil, do maternal até o quinto ano do ensino fundamental.

A equipe diretiva é composta por uma diretora principal que possui formação acadêmica em Pedagogia, uma diretora adjunta que possui formação acadêmica em Pedagogia e uma coordenadora pedagógica que possui formação acadêmica em Letras e mestrado em Educação. No ano de 2023, a equipe de língua inglesa era composta por 7 professores regentes e dentre eles, uma professora articuladora de língua inglesa. Ademais, a escola contava com uma equipe de 6 professores de Educação Infantil, 11 professores do ensino fundamental – anos iniciais, 2 professores de ensino fundamental de educação física, 1 professor de ensino fundamental de artes, totalizando assim 30 participantes para esta pesquisa. Alguns professores estão na escola desde a implementação do Programa Bilíngue na unidade escolar, outros iniciaram sua trajetória no decorrer dos anos.

No início da implementação do ensino bilíngue na unidade escolar, em 2016, a escola recebia material para os professores e alunos, voltado para o ensino bilíngue devido a parceria da Prefeitura do Rio de Janeiro com uma editora parceira. Entretanto, no ano de 2017, esta parceria foi desfeita, fazendo com que os professores de língua inglesa voltassem a trabalhar somente com as Orientações Curriculares oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, documento que não é específico para o ensino bilíngue de língua inglesa. Em 2021, com o auxílio da professora articuladora de língua inglesa e de uma das professoras que participou da formação para professores de inglês voltada para o ensino bilíngue, na Universidade do Estado do Arizona, iniciou-se o movimento de implementação da abordagem CLIL na unidade escolar.

No ano de 2021, foram organizados encontros e reuniões de formação realizados pela professora articuladora de língua inglesa, com os professores de inglês, a fim de se apresentar e discutir a nova abordagem de ensino a ser utilizada. Também, foram realizadas reuniões com a equipe diretiva e com os professores de

ensino fundamental, para apresentar a abordagem CLIL e para que posteriormente, os professores pudessem organizar entre si, os conteúdos a serem trabalhados de forma colaborativa nas duas línguas.

Desta forma, iniciaram-se as primeiras tentativas de utilização do CLIL por parte dos professores de língua inglesa. Atualmente, os professores seguem trabalhando de forma colaborativa com os professores de ensino fundamental, a fim de compartilhar os temas a serem trabalhados com cada grupamento. Eles utilizam o Currículo Carioca de Língua Inglesa (2020) e o material Rioeduca, ambos referência para o ensino da língua inglesa na rede municipal do Rio de Janeiro. Segundo o relato da professora articuladora de língua inglesa, o material de língua inglesa oferecido pela Secretaria de Educação é utilizado de forma contextualizada e expandida para que a língua adicional seja ensinada como meio de instrução.

Na primeira parte da geração de dados escolhi trabalhar com todo o corpo docente e equipe gestora da unidade escolar, pois todos puderam contribuir de forma singular para esta pesquisa, compartilhando informações sobre seu entendimento da abordagem CLIL e sua importância para o desenvolvimento dos projetos na escola voltados para a educação bilíngue. O total esperado de participantes era de 30 professores, porém, somente 16 professores responderam o questionário *on-line*. Acredito que esse fato tenha acontecido devido à proximidade da data do envio do questionário com o final do ano letivo, período em que as demandas de trabalho aumentam devido à correção provas do final do bimestre, e por isso, poucos professores tiveram a disponibilidade de respondê-lo.

Dentre os 16 professores que participaram do questionário *on-line*, respondeu um professor de educação física que atua há 3 anos no Programa Bilíngue na escola, um professor de ensino fundamental I- anos iniciais que atua há 6 meses, um professor de ensino fundamental I- anos iniciais que atua há 2 anos, um professor de ensino fundamental I - anos iniciais que atua há mais de dois anos, uma professora de Educação Infantil que atua há 12 anos, a diretora adjunta que atua na função há 2 anos.

Também, respondeu um professor de ensino fundamental I- anos iniciais que atua há 12 anos, um professor de ensino fundamental I- anos iniciais que atua há 2 anos, um professor de inglês que atua há 12 anos, um professor de ensino fundamental I- anos iniciais que atua há 10 anos, um professor de ensino fundamental I- anos iniciais que não informou o seu tempo de atuação na escola, um

professor de sala de leitura que atua há 2 anos, um professor de ensino fundamental I- anos iniciais que atua há 7 anos, um professor de ensino fundamental I- anos iniciais que atua há 14 anos, um professor de inglês que atua há 12 anos e um professor de ensino fundamental I- anos iniciais que atua há 1 ano e 8 meses.

Percebo que a maior parte dos professores que responderam ao questionário *on-line*, atuam no CIEP bilíngue há 2 anos ou mais. Esse fato contribui de forma positiva para a minha pesquisa, pois estes professores podem compartilhar suas experiências e sua visão sobre o ensino bilíngue na unidade escolar com propriedade.

Para a participação da segunda parte da geração de dados desta pesquisa, optei por solicitar a participação dos professores de língua inglesa e da professora articuladora de língua inglesa da unidade escolar, totalizando assim, 7 participantes. Dentre os professores de inglês, a professora Yasmin⁵³ atua na escola desde o ano de 2016 e em 2023, atendia turmas de Educação Infantil, o professor Diego atua na escola desde 2017 e atendia turmas de 1º e 2º ano, a professora Jéssica atua na escola desde 2017 e atendia turmas de Educação Infantil e de 1º ano, a professora Mônica atua na escola desde 2017 e atendia turmas de Educação Infantil, a professora Carla atua na escola desde 2017 e atendia turmas de 3º, 4º e 5º ano, a professora Lilian atua na escola desde 2018 e atendia turmas de 3º, 4º e 5º e a professora Selma atua desde 2019 e atendia uma turma de 1º ano. Acredito que ouvindo o relato dos professores, que em sua maioria possuem aproximadamente 5 anos de experiência com o ensino público bilíngue, pude compreender de que forma a abordagem CLIL é utilizada no planejamento de suas aulas, assim como pude refletir sobre os benefícios e desafios da utilização dessa abordagem para o ensino bilíngue.

A escolha da unidade escolar a ser investigada e a escolha dos participantes para a pesquisa baseia-se no fato de a equipe de língua inglesa do CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho utiliza a abordagem CLIL em suas práticas pedagógicas desde o ano de 2020. Segundo o relato dos professores e da equipe gestora, o projeto político pedagógico desta unidade foi pensando considerando a abordagem CLIL, cuja premissa é a integração do conteúdo das disciplinas do currículo de cada ano letivo, com a língua adicional, impulsionando assim todo o corpo docente a trabalhar

⁵³ Os nomes dos participantes são fictícios.

de forma integrada. Ademais, a iniciativa de utilizar esta abordagem de ensino bilíngue foi acordada no âmbito da unidade escolar, pois as escolas públicas bilíngues do município do Rio de Janeiro não possuem a orientação de utilização da abordagem CLIL. Minha experiência conduzindo esta pesquisa na unidade escolar foi muito enriquecedora, pois tive a possibilidade de estar em um contexto educacional bilíngue diferente dos quais eu já atuei como professora de inglês.

Na próxima seção, serão apresentados os objetivos deste estudo.

2.4 Objetivos de pesquisa

O presente estudo, da linha de pesquisa Descrição linguística e cognição: modelos de uso, aquisição e leitura do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), busca verificar os benefícios e desafios da aplicabilidade da abordagem CLIL, a partir das percepções dos professores atuantes no CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho. A presente pesquisa apresenta os seguintes objetivos específicos, que estão ligados às asserções postuladas para esse estudo:

- Verificar o entendimento sobre a abordagem CLIL e sua importância para o ensino bilíngue na unidade escolar.
- Entender o processo de elaboração das aulas baseado nos 4Cs (conteúdo, comunicação, cognição e cultura).
- Compreender, a partir do planejamento dos professores, como acontece o processo de integração dos conteúdos das disciplinas, com o ensino da língua inglesa.
- Verificar a importância do planejamento colaborativo e como esse processo acontece entre os professores da unidade escolar.
- Verificar a visão dos professores de língua inglesa sobre o progresso linguístico dos alunos em relação à abordagem.

Os objetivos acima descritos orientam a produção dos instrumentos dessa pesquisa, a fim de que se possa confirmar ou refutar as asserções postuladas. A seguir, serão descritas as técnicas utilizadas para geração e análise dos dados.

2.5 Técnicas da pesquisa

Nesta seção apresento os instrumentos utilizados para geração de dados da presente pesquisa. O primeiro é o questionário *on-line*, intitulado “CLIL e o Programa Bilíngue – SME RJ, que foi direcionado a todo o corpo docente e equipe gestora do CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho. O segundo é a entrevista semiestruturada, que foi direcionada aos professores de língua inglesa.

2.5.1 Questionário on-line

A primeira etapa desta pesquisa foi composta por um questionário *on-line* (Vide Apêndice B) confeccionado na plataforma *Google Forms* que foi enviado por meio do aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*, a todos os professores que compõem o corpo docente e a equipe gestora do CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho, totalizando assim, 30 participantes. O questionário é composto por 13 perguntas que têm por objetivo obter as informações desejadas para que, juntamente com outras fontes de dados, possam contribuir para confirmação ou refutação das asserções postuladas para essa pesquisa (Gil, 2002, Bortoni-Ricardo, 2008).

O questionário intitulado “CLIL e o Programa Bilíngue – SME RJ” inicia com perguntas que têm como objetivo principal verificar o tempo de experiência e envolvimento dos participantes com o ensino bilíngue. Em seguida, encontram-se as perguntas sobre o conceito de Educação Bilíngue e a importância do ensino bilíngue para a unidade escolar e seus alunos. Por último, encontram-se as perguntas destinadas ao entendimento da abordagem CLIL e seus benefícios para o ensino da língua inglesa. O referido instrumento de pesquisa tem por principal objetivo verificar a perspectiva dos professores e da equipe gestora da unidade escolar, sobre a abordagem CLIL e sua importância para o ensino bilíngue em sua unidade escolar. O questionário encontra-se no apêndice B, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) referente a utilização do questionário encontra-se no anexo A.

2.5.2 Entrevista semiestruturada

Considerando a entrevista como dispositivo enunciativo, não somente como uma ferramenta utilizada para se extrair uma dada verdade (Rocha *et al.*, 2004), na segunda etapa desta pesquisa, a professora articuladora de língua inglesa e os professores de língua inglesa, totalizando 7 participantes, participaram da entrevista semiestruturada de forma presencial, com duração em média de 30 minutos. A entrevista foi gravada, e o áudio produzido foi utilizado para fins de transcrição da entrevista e para que a pesquisadora pudesse revisitar o material, caso necessário. A entrevista é composta por 18 perguntas e tem por finalidade verificar o processo de implementação e desenvolvimento da abordagem CLIL na unidade escolar.

A entrevista semiestruturada (Vide Apêndice A) foi dividida em quatro blocos, com a finalidade de confirmar ou refutar as asserções construídas para essa pesquisa. O primeiro bloco de perguntas tem a finalidade de verificar o entendimento, por parte dos professores de inglês, sobre o conceito da abordagem CLIL e sua importância para o ensino bilíngue. O segundo bloco de perguntas tem por objetivo investigar o processo de elaboração das aulas baseadas no 4Cs (conteúdo, comunicação, cognição e cultura), assim como verificar como acontece a integração do ensino da língua inglesa com as outras disciplinas do currículo básico. O terceiro bloco de perguntas tem o propósito de investigar como ocorre o planejamento colaborativo entre o professor de língua inglesa e o professor de ensino fundamental- anos iniciais e/ou professor da educação infantil. O quarto, e último bloco de perguntas, tem o objetivo de verificar, segundo a percepção dos professores de inglês, se a abordagem CLIL contribui para o progresso linguístico dos alunos, bem como analisar as vantagens e desvantagens da utilização desta abordagem de ensino na referida unidade escolar.

O modelo da entrevista semiestruturada encontra-se no Apêndice A, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para esta etapa de geração de dados, encontra-se no Anexo B. As perguntas propostas nos referidos instrumentos de geração de dados, o questionário e o roteiro de entrevista, são baseadas no kit de ferramentas CLIL (*The CLIL tool kit*), sugerido pelos autores Marsh, Coyle e Hood (2010). Este kit tem por objetivo principal auxiliar aos profissionais envolvidos no processo de implementação da abordagem CLIL, em seu contexto educacional

bilíngue, a mapear e avaliar suas práticas docentes, assim como verificar a efetividade desta abordagem. O kit de ferramentas CLIL é composto por seis estágios de reflexão e avaliação do desenvolvimento da abordagem CLIL em um contexto escolar. Tais estágios propõem uma seleção de perguntas, a fim de suscitar questionamentos por parte do educador, para que este avalie e aprimore a proposta de ensino bilíngue em seu contexto educacional.

O primeiro estágio sugerido pelos autores Marsh, Coyle e Hood (2010) é descrito como “uma visão compartilhada para o CLIL⁵⁴” e este trata da importância do compartilhamento de ideias e da inclusão de todos os professores, que lecionam na língua materna e os que lecionam na língua adicional, na construção de um modelo da abordagem CLIL que seja adequado ao contexto escolar. O segundo estágio, denominado de “analisando e personalizando o contexto CLIL⁵⁵”, trata sobre o planejamento de um modelo CLIL que esteja alinhado aos objetivos de aprendizagem e os resultados esperados para cada contexto escolar. O terceiro estágio, denominado de “planejando uma unidade⁵⁶” consiste em auxiliar os envolvidos na construção de um mapa de planejamento pedagógico baseado na integração dos 4Cs aos temas propostos para as aulas.

O quarto estágio, denominado de “preparando a unidade⁵⁷” é o momento em que o mapa de planejamento é transformado em materiais, recursos e atividades para serem aplicados e transformados em séries de aulas. Este estágio demanda mais tempo, pois é raro encontrarmos materiais prontos que atendam todos os contextos escolares. O quinto estágio, denominado “monitorando e avaliando o CLIL em ação⁵⁸”, é dedicado ao monitoramento do desenvolvimento das unidades produzidas e da avaliação desse processo de construção dos materiais baseados no CLIL. Seus resultados produzirão uma reflexão que ajudará em futuros planejamentos. O sexto estágio, denominado de “próximos passo - rumo a comunidades de aprendizagem entre profissionais⁵⁹”, trata da necessidade dos profissionais envolvidos no processo de implementação da abordagem CLIL construírem uma comunidade de aprendizagem, para que estes possam adquirir

⁵⁴ *Stage 1: A shared vision for CLIL.*

⁵⁵ *Stage 2: Analyzing and personalizing the CLIL context.*

⁵⁶ *Stage 3: Planning a unit.*

⁵⁷ *Stage 4: Preparing the unit.*

⁵⁸ *Stage 5: Monitoring and evaluating CLIL in action.*

⁵⁹ *Stage 6: Next steps: Towards inquiry-based professional learning communities.*

conhecimentos de outros contextos escolares e possam compartilhar suas experiências, assim como construir uma rede de apoio.

Na próxima seção, trataremos das etapas do procedimento de análise dos dados da pesquisa.

2.6 Procedimentos para análise dos dados

Nesta etapa da pesquisa, são apresentados os procedimentos para a análise de dados obtidos através do questionário *on-line*, endereçado a todos os professores e equipe gestora, e também durante as entrevistas semiestruturadas cujos participantes foram os professores de língua inglesa da unidade escolar. A análise dos dados será feita por asserções. Bortoni-Ricardo (2008, p. 53) descreve o termo asserção como “um enunciado afirmativo no qual o pesquisador antecipa os desvelamentos que a pesquisa poderá trazer” e, por se tratar de uma pesquisa qualitativa interpretativista, em posse das fontes para geração de dados, este estudo se utiliza do processo de “indução analítica” para converter os registros gerados em dados. Desta forma, associando os dados a cada asserção, haverá “embasamento empírico” para confirmar ou refutar as asserções construídas, ou ainda construir subasserções (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 62).

Nesta pesquisa, estabeleço elos entre as asserções e os registros obtidos no questionário *on-line* e na entrevista semiestruturada e, desta forma, os dados gerados, ao serem relacionados às asserções da pesquisa, se caracterizam como dados confirmatórios ou contraditórios (Bortoni-Ricardo, 2008). O quadro abaixo correlaciona os objetivos específicos da pesquisa com as asserções postuladas:

Quadro 5 - Objetivos e asserções

OBJETIVO	ASSERÇÃO
verificar o entendimento sobre a abordagem CLIL e sua importância para o ensino bilíngue na unidade escolar.	O conceito de CLIL precisa ser entendido e trabalhado entre o grupo de professores, a fim de se garantir a eficaz utilização da abordagem.
Entender o processo de elaboração das aulas baseado nos 4Cs (conteúdo, comunicação, cognição e cultura).	A integração dos 4Cs é fundamental para a construção do planejamento de aulas baseado na abordagem CLIL. Contudo, este processo leva tempo, pesquisa prévia e colaboração dos professores que lecionam as demais

Compreender como acontece o processo de integração dos conteúdos das disciplinas, com o ensino da língua inglesa.	disciplinas.
Verificar a importância do planejamento colaborativo e como esse processo acontece entre os professores da unidade escolar.	O planejamento colaborativo entre os professores de inglês e os professores do ensino fundamental I – anos iniciais ou professor de educação infantil, garante a efetiva integração do conteúdo das disciplinas com a língua inglesa.
Verificar a visão dos professores de língua inglesa sobre o progresso linguístico dos alunos e em relação à abordagem.	Grande parte dos professores consideram a utilização da abordagem CLIL uma importante ferramenta metodológica para o ensino bilíngue na unidade escolar. A implementação da abordagem CLIL demanda tempo para elaboração das aulas e materiais, além de planejamento colaborativo de todo o corpo docente.

Fonte: A autora, 2024.

Durante o processo de análise das respostas obtidas através do questionário *on-line*, percebeu-se a necessidade de formular novas asserções, que se desdobraram em subasserções, relacionadas à Educação Bilíngue. Considerando que a abordagem CLIL é o caminho metodológico escolhido para o ensino bilíngue na unidade escolar, no processo de interpretação dos dados, foi percebido que entender a concepção dos professores acerca do ensino bilíngue se fez fundamental para correlacioná-la a concepção da abordagem CLIL. A seguir, apresento as novas asserções postuladas:

- 1 Asserção 1: Grande parte dos professores veem a Educação Bilíngue apenas como o ensino de duas línguas.
- 2 Subasserção 1.1: Poucos professores mencionam outros aspectos, como por exemplo o multiculturalismo, em sua definição de Educação Bilíngue.
- 3 Subasserção 1.2: Alguns professores apontam o envolvimento da comunidade escolar como uma característica importante da Educação Bilíngue.
- 4 Asserção 2: Os professores reconhecem a importância do ensino bilíngue, pois este oferece aos alunos melhor desempenho acadêmico e cognitivo. além de oferecer oportunidades futuras no mercado de trabalho.
- 5 Asserção 3: A construção do ensino bilíngue envolve todo o corpo docente da unidade escolar.

A seguir, início a análise dos dados obtidos através das respostas dos participantes ao questionário *on-line* e das entrevistas semiestruturadas, relacionando-os às asserções constituídas para esse estudo.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Neste capítulo serão analisadas as asserções postuladas para essa pesquisa, tendo como embasamento empírico as respostas obtidas através do questionário *on-line*, assim como os dados obtidos através da entrevista semiestruturada. As asserções aqui apresentadas estão relacionadas aos objetivos da pesquisa, assim como as subasserções, que foram criadas a partir de novas percepções contidas nos registros, que se tornaram novas fontes de dados durante o processo de interpretação e inferência (Vide 3.6).

No segundo capítulo deste estudo, mencionei diferentes contextos nos quais a abordagem CLIL é utilizada, assim como o seu processo de implementação em diferentes países na América Latina. Nesse capítulo trago a experiência de investigação e análise baseada na crença de um grupo de professores sobre a implementação e desenvolvimento da abordagem CLIL em um contexto educacional público no município do Rio de Janeiro, o CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho. Durante as minhas visitas à unidade escolar, tive muitas impressões positivas em respeito ao ensino bilíngue. Durante a minha reunião de apresentação com a equipe gestora, pude perceber, através da fala das diretoras e da coordenadora, a importância e o valor que o ensino bilíngue tem para aquela escola. Percebi também, que nas paredes das salas e dos corredores tinham cartazes escritos em inglês, assim como trabalhos em português, mostrando o trabalho dos alunos nas duas línguas.

Em conversa com a professora articuladora de língua inglesa, ela me explicou que no início do ano é escolhido um tema a ser trabalhado durante todo o ano letivo através de peças de teatro e projetos, e este tema é abordado em ambas as línguas. Em minha segunda visita à escola, momento em que tive contato direto com os professores de língua inglesa e professores do ensino fundamental, percebi que, apesar de alguns relatarem alguns desafios inerentes ao ambiente escolar, como por exemplo, o excesso de demandas de trabalho, estes se encontravam motivados e valorizavam o ensino bilíngue.

A seguir, apresento as asserções criadas para essa pesquisa, relacionando-as aos dados obtidos através do questionário *on-line* e da entrevista semiestruturada. Nas asserções 1, 2 e 3 analiso os dados gerados pelo questionário *on-line* que estão

relacionados ao conceito de Educação Bilíngue. Nas asserções 4, 5, 6, 7 e 8 analiso os dados gerados pelas entrevistas que estão relacionados à compreensão da abordagem CLIL e em alguns momentos, volto aos dados apresentados no questionário on-line.

3.1 **Asserção 1: Grande parte dos professores veem a Educação Bilíngue apenas como o ensino de duas línguas**

Ao examinarmos os dados gerados através das respostas obtidas na terceira pergunta do questionário online, podemos confirmar a primeira asserção postulada para esta pesquisa, que trata sobre o entendimento do conceito de Educação Bilíngue associado somente ao ensino de duas línguas. A pergunta sobre como os professores definem Educação Bilíngue foi respondida por 16 professores regentes do CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho e, a seguir, agrupei as respostas de acordo com a descrição sobre seu conceito de Educação Bilíngue.

Terceira pergunta do questionário: como você descreveria o conceito de Educação Bilíngue?

5 *“Uma educação onde a **língua portuguesa** ⁶⁰e uma **língua adicional estejam atreladas** em todas as atividades.”*

7 *“**Parceria**, caminhar junto!”*

9 *“É o trabalho de **duas línguas ao mesmo tempo!**”*

10 *“Educação que prioriza **duas línguas como importantes**, isto é, vê tanto a língua materna, no nosso caso o português, quanto o inglês (fazendo referência a minha unidade escolar) como importante.”*

11 *“Modelo de ensino voltado à **aquisição de um segundo idioma.**”*

12 *“Educação com **Língua Portuguesa e outra Estrangeira.**”*

15 *“Uma oportunidade de ensinar os alunos em **L1 e L 2** ⁶¹.”*

⁶⁰ Os trechos principais das falas dos participantes estarão em negrito para facilitar a compreensão do leitor.

⁶¹ Língua materna e segunda língua.

16 “Educação bilíngue caracteriza-se pela *integração de outra língua, na grade curricular, além da língua nativa.*”

Observando as definições construídas pelos participantes, podemos verificar que oito professores, definem Educação Bilíngue como o ensino de duas línguas, uma língua adicional e a língua materna. Esta definição construída pelos participantes se aproxima da definição de sujeito bilíngue apresentada por Bloomfield (1935 apud Megale, 2019) que descreve este indivíduo como aquele que tem habilidades idênticas ao de um indivíduo nativo nas duas línguas, na língua adicional e na língua materna.

Essa concepção de Educação Bilíngue também pode ser vista em um trecho da deliberação CEE n° 341 de 12 de novembro de 2013 do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Este documento tem o objetivo de estabelecer 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 e em seu Art. 1°, traz a seguinte definição de escola bilíngue:

A escola bilíngue é o ambiente em que se falam duas línguas, onde ambas são vivenciadas por meio de experiências culturais, em diferentes contextos de aprendizado e em um número diversificado da disciplina, de forma que o aluno incorpore o novo código como se fosse sua língua nativa, ao longo do tempo. (Rio de Janeiro, 2013, p. 1)

Embora mencionem experiências culturais nesse trecho do documento, podemos perceber que a Educação Bilíngue é conceituada como o ato de aprender duas línguas de forma simultânea, a fim de que o indivíduo alcance um nível de fluência aproximado ao de um “falante nativo”. Esta percepção de Educação Bilíngue que permeia, tanto o documento oficial acima, quanto o discurso de alguns participantes da pesquisa, se distancia do conceito de Educação Bilíngue que considera não somente o desenvolvimento linguístico do aluno, mas a enxerga como um fenômeno multidimensional, na qual questões sociais, culturais e acadêmicas são abordadas (Megale, 2019).

3.1.1 Subseção 1.1: Poucos professores mencionam outros aspectos, como por exemplo o multiculturalismo, em sua definição de Educação Bilíngue

Ainda analisando as definições construídas pelos participantes da pesquisa, verificamos outra perspectiva referente à importância do ensino bilíngue. Somente duas respostas destacam a relação deste ensino com a possibilidade de contato e conhecimento de outras culturas, cooperando assim para a construção de uma conscientização cultural entre os alunos.

Quarta pergunta do questionário: qual é a sua opinião sobre a importância do ensino bilíngue em sua unidade escolar? Por favor, explique a sua resposta.

*1 “É importante pq os alunos adquirem novos **conhecimentos** desde a **língua, cultura** de outros países.”*

*5 “Acho importante para que a criança cresça aprendendo outra **cultura** e se prepare para um **mundo bilíngue**.”*

Nas respostas acima, o conhecimento multicultural foi apontado como fator relevante para o ensino bilíngue, pois este proporciona a oportunidade de contato e diálogo entre diferentes culturas, enriquecendo o conhecimento do mundo dos educandos, e construindo relações de valorização e respeito entre o eu e o outro (Maher 2007 *apud* Megale 2019). Infelizmente, somente dois participantes compreendem que o papel da Educação Bilíngue vai além da aprendizagem de uma língua adicional e que esta pode exercer um papel fundamental ao levar o aluno a ampliar seu conhecimento sobre outras culturas.

Vejo nas respostas desses participantes, que a Educação Bilíngue pode ser considerada como um agente de promoção de uma “consciência cultural diversificada”, na qual o aluno aprende sobre a sua cultura e a cultura do outro e as valoriza igualmente. Este entendimento também se alinha ao que Kramsch (2013 *apud* Megale 2019) discorre sobre cultura, descrevendo-a como um conceito móvel, dinâmico, como um discurso em constante construção no qual “o sujeito constrói e compartilha significados e sentidos do mundo que o cerca” (Megale, 2019, p. 78). Neste sentido, podemos perceber que os dois participantes entendem que a

pluralidade e a diferença devem ser respeitadas e valorizadas quando falamos em construção de sujeitos (Megale, 2019). Quando falamos dessa construção, especialmente em um ambiente escolar, o ensino da língua adicional não pode ser restrito somente ao desenvolvimento do repertório linguístico dos alunos, considerando somente o valor cognitivo e instrumental da língua, antes, este repertório deve ser constituído por processos intersubjetivos que ocorrem na interação entre o eu e outro (Megale, 2019).

3.1.2 Subseção 1.2: Alguns professores apontam o envolvimento da comunidade escolar como uma característica importante da Educação Bilíngue

Segundo alguns participantes, outro benefício que o ensino bilíngue oferece para esta escola é o fato deste proporcionar o envolvimento da comunidade escolar no processo de ensino/aprendizagem. Em uma das respostas, é mencionada a importância da participação das famílias nos projetos da escola, gerando assim respeito e comprometimento entre a escola e a comunidade.

Quarta pergunta do questionário: qual é a sua opinião sobre a importância do ensino bilíngue em sua unidade escolar? Por favor, explique a sua resposta.

*4 “O programa é bem desenvolvido e apoiado pela **comunidade**, sempre há **esforço e envolvimento da maioria**.”*

*6 “Em nossa unidade escolar, o ensino bilíngue não apenas provoca a curiosidade pelo conhecimento cultural estrangeiro, como também, **aproxima a comunidade e as famílias da participação nos projetos**, provocando a ampliação do respeito e **consciência cultural diversificada**.”*

Podemos perceber através das respostas 4 e 6, por exemplo, que os professores participantes atribuem ao ensino bilíngue o mérito do engajamento positivo, não só dos alunos no processo de aprendizagem da língua adicional, mas também, dos pais e de todos que trabalham na unidade escolar. A esse

respeito, Faria *et al.* (2020) descrevem a importância da participação da comunidade escolar em projetos de uma escola bilíngue da seguinte forma:

As parcerias com a comunidade escolar ou com pessoas de outros contextos são fundamentais para que o aluno seja apresentado a novos discursos e formas de viver a língua e a cultura. A partir dessas parcerias, ele conhece experiências autênticas relacionadas ao tópico investigado e expande seu repertório sociocultural (Faria *et al.*, 2020, p. 115)

Percebo nas respostas dos professores que essa parceria comunidade/escola é vista de forma muito positiva, uma vez que esse movimento motiva os alunos a estarem na escola, pois seus pais e familiares também procuram se engajar e participar ativamente dos projetos escolares. Esse movimento cíclico, gera um sentimento de pertencimento e responsabilidade por parte dos responsáveis, escola e alunos e enriquecem o processo de ensino/aprendizagem da língua adicional.

3.2 Asserção 2: Os professores reconhecem a importância do ensino bilíngue, pois este oferece aos alunos melhor desempenho acadêmico e cognitivo, além de oferecer oportunidades futuras no mercado de trabalho

Esta asserção foi confirmada a partir das respostas dos professores sobre sua perspectiva em relação à Educação Bilíngue. Analisando as respostas recebidas por meio do questionário on-line, percebi que os professores descrevem a Educação Bilíngue como sendo significativa e relevante para os alunos, relacionando-o ao fato deste propiciar oportunidade de desenvolvimento acadêmico, cognitivo e de melhores chances de colocação no mercado de trabalho no futuro.

Terceira pergunta do questionário: como você descreveria o conceito de Educação Bilíngue?

1 *“Muito boa, aumenta a possibilidade de um **novo aprendizado**”*

2 *“Super relevante, assim os alunos ficam **capacitados para o sucesso acadêmico.**”*

13 *“Educação que amplia **conhecimentos**”*

14 “Uma excelente oportunidade de **aprendizado**”

8 “Acredito que é de extrema importância, tanto para o presente quanto para o **futuro** dos alunos, visto que o **mercado de trabalho** prefere pessoas com esse conhecimento, portanto se torna um diferencial ter domínio de outra língua.”

Nas respostas acima, percebo que apesar da pergunta número três não ser voltada para a importância do ensino bilíngue para a unidade escolar, mas sim para a definição de Educação Bilíngue, alguns professores respondem à questão enfatizando a importância desta educação para os alunos. Vejo que as respostas acima estão focadas em mostrar a relevância desta modalidade de ensino, destacando dois eixos: o desenvolvimento cognitivo dos alunos e o seu sucesso acadêmico a longo prazo em suas vidas.

Concernente ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, Vygotsky (1962 *apud* Hamers *et al.*, 2000, p. 82, 83, tradução minha) destaca o papel crucial da linguagem no processo de desenvolvimento cognitivo, principalmente das crianças. O autor afirma que a linguagem é primeiramente desenvolvida para a comunicação social, e “posteriormente internalizada” se torna “uma ferramenta crucial na formação de processos cognitivos relevantes para a elaboração do sistema simbólico abstrato, que permitirá à criança organizar o pensamento” ⁶².

No que diz respeito ao sucesso acadêmico dos alunos, vejo que as respostas de número 2 e 8 trazem uma visão mercadológica do ensino da língua adicional, quando na resposta 2 é mencionado o termo “sucesso acadêmico” e na resposta 8 é relacionado o fato de saber inglês com o sucesso no “mercado de trabalho”. Ambas as respostas relacionam o ato de aprender a língua inglesa na sociedade contemporânea, a um possível sucesso futuro no mercado de trabalho.

Este pensamento coaduna com a ideia apresentada por propagandas de escolas de idiomas que tentam nos convencer de que, “quem não sabe inglês, está perdendo oportunidades de trabalho, nos estudos e, inclusive, na vida pessoal” (Ferreira *et al.*, 2020, p.146). Também, na quarta pergunta do questionário, encontro registros que evidenciam a perspectiva que relaciona o ensino bilíngue ao “sucesso” acadêmico do educando e que provavelmente,

⁶² Texto original: *is later internalized and becomes a crucial tool in the shaping of cognitive processes relevant for the elaboration of the abstract symbolic system which will enable the child to organize thought.*

propiciará melhores oportunidades de inserção no mercado de trabalho. Além desse aspecto socioeconômico, algumas respostas ressaltam a importância de o aluno alcançar um nível de proficiência aproximado ao do falante nativo, fato que reforça a visão colonial do ensino de língua inglesa, que busca por padrões estereotipados dos falantes nativos de idiomas oriundos de países europeus.

Quarta pergunta: Qual é a sua opinião sobre a importância do ensino bilíngue em sua unidade escolar? Por favor, explique a sua resposta.

2 “O ensino dá suportes para o **futuro acadêmico** do aluno.”

11 “É essencial para que as crianças cheguem, **se não à fluência**, pelo menos a um contato próximo com a **língua**.”

14 “**Enriquecimento pedagógico**.”

15 “Poder **oportunizar** aos alunos o **conhecimento** de outro idioma.”

16 “O ensino bilíngue tem sua importância pois **possibilita** aos nossos alunos **aprenderem** um idioma estrangeiro, **naturalmente**.”

O terceiro apontamento que percebemos no processo de análise das respostas à quarta pergunta, é o fato de alguns participantes descreverem o ensino bilíngue como um agente de promoção de oportunidades para os alunos oriundos de famílias com poucos recursos financeiros. Em seu discurso, alguns professores apontam o ensino da língua inglesa como um privilégio, um agente de ascensão em um mundo globalizado. Os professores pontuam que esses alunos que frequentam as escolas públicas cariocas e que são da classe pobre da sociedade brasileira, não teriam acesso ao ensino da língua adicional de forma efetiva, caso não estivessem matriculados em uma escola bilíngue. Como podemos ver nas respostas abaixo:

Terceira pergunta do questionário: Como você descreveria o conceito de Educação Bilíngue?

3 “De suma importância na atual **realidade globalizada**”

4 “Um **privilégio**, deveria ser **mais valorizado** e selecionados alunos com compromisso de ingresso desde EI até terminar o EF.”

Quarta pergunta do questionário: qual é a sua opinião sobre a importância do ensino bilíngue em sua unidade escolar? Por favor, explique a sua resposta.

*3 “Muito importante pois a maioria dos alunos **não possuem condições financeiras** de ter **acesso** ao ensino de um outro idioma.”*

*7 “Importante e válida, pois proporciona o acesso à língua inglesa **aos alunos que, muitos deles, não têm acesso fora do ambiente escolar.**”*

Desta forma, vejo nas respostas acima, que a Educação Bilíngue é vista como um privilégio para os alunos desta unidade escolar. Considerando a dificuldade econômica enfrentada por muitos, seria improvável que esses alunos pudessem ter acesso ao ensino bilíngue fora da escola.

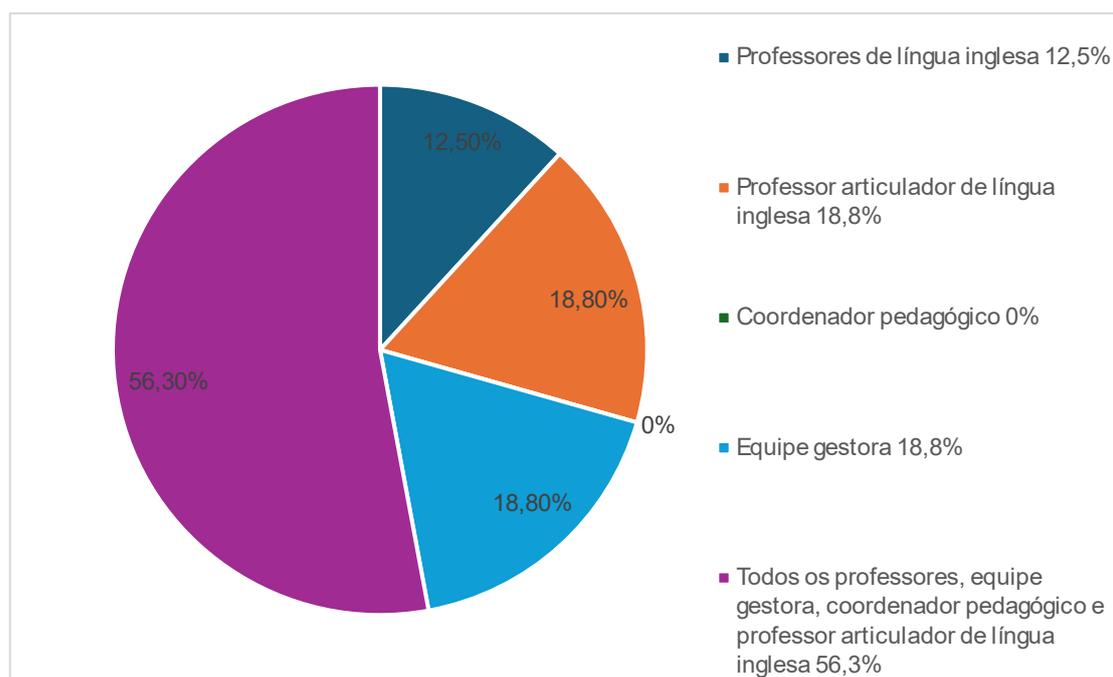
3.3 Asserção 3: A construção do ensino bilíngue envolve todo o corpo docente da unidade escolar

Os dados gerados por meio da interpretação das respostas fornecidas às questões 8, 9 e 10 do questionário *on-line* confirmam a asserção que afirma a importância do envolvimento de todos os professores na construção do ensino bilíngue. Ao analisarmos as respostas dos professores referentes à pergunta de número 9 do questionário sobre o ensino bilíngue ser considerado e incluído em todos os projetos e eventos da unidade escolar, obtivemos o percentual de 56,3% para a resposta sim e 43,8% que responderam que este é frequentemente incluído nos projetos e eventos. Esses dados mostram que os professores entendem que a sua participação nos projetos pedagógicos da escola, mesmo que esses sejam em língua inglesa, têm um impacto importante na construção do ensino bilíngue. Marsh *et al.* (2010) salientam a importância de os professores entenderem o seu papel fundamental de colaboradores na construção do ensino bilíngue tendo como base a abordagem CLIL, assim como destacam a relevância desse movimento de integração da língua adicional no planejamento pedagógico da escola.

Semelhantemente, a pergunta de número 10 indaga sobre quem seria responsável pela escolha dos assuntos a serem contemplados nos projetos da

escola que envolvem o ensino bilíngue (Vide gráfico 1). Ao verificar as respostas, constatei que 12,5%, que corresponde a 2 professores, responderam que os professores de língua inglesa seriam os responsáveis pela escolha dos temas, 18,8%, que corresponde a 3 professores, responderam que seria de responsabilidade do professor articulador de língua inglesa. Nenhum dos participantes apontou o coordenador pedagógico como sendo responsável pela escolha dos assuntos, 18,8%, que corresponde a 3 professores, apontaram a equipe gestora como responsável, enquanto 56,3%, que corresponde a 9 professores, apontaram a participação dos professores, equipe gestora, coordenador pedagógico, professor articulador, ou seja, em sua visão, todo o corpo docente seria responsável pela escolha dos temas a serem trabalhados na unidade escolar.

Gráfico 1 - Quem é responsável pela escolha dos temas ou assuntos a serem contemplados nos projetos da escola que envolvem o ensino bilíngue?

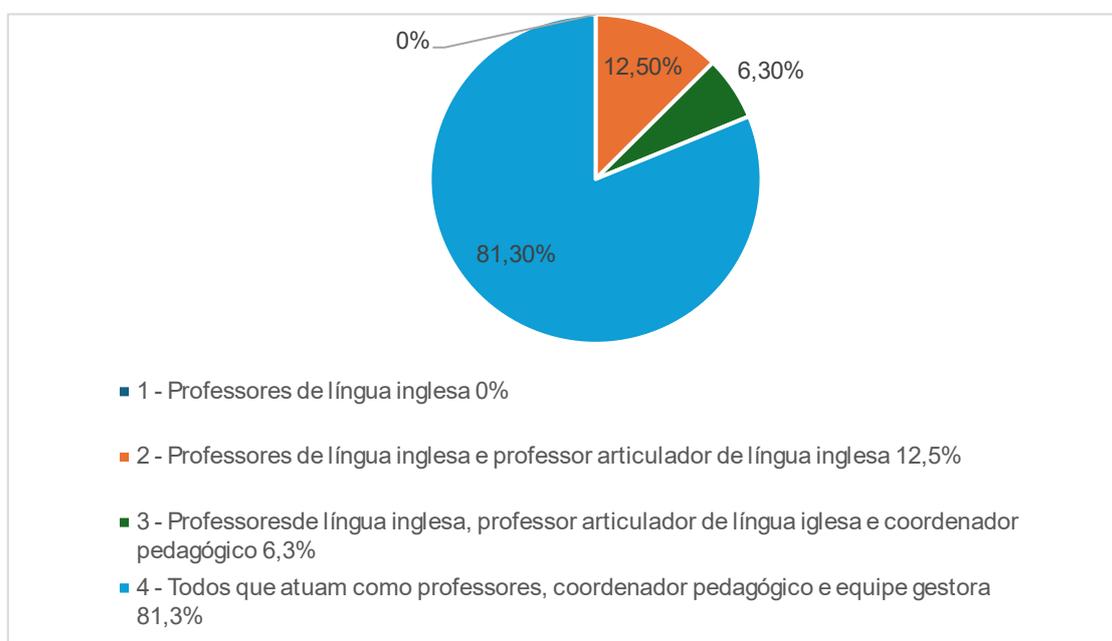


Fonte: Autora, 2024.

A questão de número 8, é mais específica e versa sobre a importância do envolvimento do corpo docente na construção do ensino bilíngue na unidade escolar (Vide gráfico 2). O foco dessa pergunta é verificar a opinião dos professores acerca de quem estaria envolvido na construção do ensino bilíngue na unidade escolar. Para a minha surpresa, nenhum dos participantes apontou apenas os professores

de língua inglesa como o grupo envolvido na construção do ensino bilíngue. Observei que 12,5%, que corresponde a 2 participantes, apontaram os professores de língua inglesa e o professor articulador de língua inglesa, 6,3%, que corresponde a 1 participante, apontou que apenas os professores de língua inglesa, professor articulador, coordenador pedagógico e equipe gestora estariam envolvidos na construção do ensino bilíngue. No entanto, 81,3%, que corresponde a 13 participantes, acreditam ser tarefa de todos da unidade escolar, todos os professores, equipe gestora, coordenador pedagógico, professor articulador, a construção do ensino bilíngue.

Gráfico 2 - Em sua opinião, quem estaria envolvido na construção do ensino bilíngue em sua unidade escolar?



Fonte: Autora, 2024.

Esta perspectiva se alinha ao que Aranda (2020) afirma a respeito da construção de uma escola que oferece o ensino bilíngue. Para a autora, a construção desse ensino deve partir do “pressuposto de que todos os participantes compartilham uma visão integrada e coesa, baseada nos valores que ela se propõe a desenvolver na comunidade escolar” (Aranda, 2020, p. 34). A autora vai além da perspectiva de que somente o corpo docente seria responsável pela construção do ensino bilíngue da unidade escolar. Em sua concepção, a ativa participação de professores, pais, alunos e gestores, representa um elemento indispensável para a construção de uma visão compartilhada sobre o ensino bilíngue. De acordo com

Marsh *et al.* (2010), no tocante à implementação da abordagem CLIL, a construção de uma visão compartilhada de todo o corpo docente é um elemento-chave para criação de objetivos comuns, superação de desafios e para promover o engajamento de todos nesse processo de construção colaborativa do ensino/aprendizagem da língua adicional.

3.4 Asserção 4: O conceito de CLIL precisa ser entendido e trabalhado entre o grupo de professores, a fim de se garantir a eficaz utilização da abordagem

A partir da asserção 4, considere os dados gerados através das respostas dos professores participantes do questionário *on-line* e da entrevista semiestruturada (Vide APÊNDICE I e II). A partir dos dados gerados tanto pelo questionário *on-line*, quanto pelas entrevistas, confirmo a asserção acima que afirma a necessidade de momentos de formação entre professores de língua inglesa e os professores de ensino fundamental anos iniciais, assim como equipe diretiva e coordenador. Promover discussões sobre os pilares teóricos metodológicos que embasam a abordagem CLIL é um movimento necessário na unidade escolar. O processo de aprendizagem e desenvolvimento da abordagem CLIL é complexo e merece uma reflexão crítica de todos os profissionais envolvidos em sua utilização, considerando o contexto escolar, os alunos e os recursos disponíveis na instituição de ensino (Landau *et al.*, 2024).

Nas respostas dos professores da unidade escolar à pergunta de número 5 do questionário *on-line*, que indaga sobre a conceituação da abordagem CLIL, verifico que, entre as 14 respostas obtidas, 3 participantes responderam que não conhecem a abordagem, enquanto 11 participantes descreveram a abordagem de diferentes formas.

Quinta pergunta do questionário: Você saberia descrever a abordagem Content and Language Integrated Learning (CLIL)? Se sua resposta for sim, como você descreveria esta abordagem de ensino?

1 “*Sim. Procura desenvolver de **forma integral** outras línguas.*”

2 *“Importante para maior **fixação do conteúdo**”.*

3 *“Acredito que seja a **integração de conteúdos nos dois idiomas**.”*

4 *“Acredito que é ligado ao **desenvolvimento integrado da linguagem, não separado da língua**”.*

6 *“Sim. Como uma metodologia de ensino que não só objetiva o **desenvolvimento da linguagem**, como também, o trabalho com as **diversas disciplinas na língua estrangeira** e de maneira **integrada**”.*

7 *“Tratar o **idioma** de uma forma **natural, cotidiana**”.*

8 *“Sim. É o ensino dos **conteúdos regulares** (da generalista⁶³) **dado pela professora de inglês e generalista**”.*

9 *“Sim, o CLIL trabalha os **conteúdos nas duas línguas**, sempre **um complementando o outro**”.*

10 *“é uma abordagem que não tem a **língua como fim**, mas como **meio para o ensino de algum conteúdo** que não seja linguístico, mas matemático, por exemplo”.*

13 *“A abordagem que permite ensinar o aluno **através de outras matérias**”.*

14 *“É um novo olhar para o ensino de outra língua, que visa **integrar conteúdo e linguagem**”.*

Respostas negativas:

5 *“Estou conhecendo o conceito agora, ainda não consigo explicar com propriedade.*

11 *“Não”.*

12 *“Não”.*

De acordo com as respostas à quinta pergunta, dentre as 11 respostas afirmativas, percebo em sua maioria, que a definição de CLIL se relaciona à integração de conteúdos de outras disciplinas do currículo comum com a língua adicional e com a questão do desenvolvimento linguístico do aluno. No entanto, os participantes não mencionam elementos como a promoção da consciência intercultural e o desenvolvimento comunicativo e cognitivo, que também são desenvolvidos nessa abordagem de ensino. Considero importante destacar as 3 respostas negativas à pergunta de número 5, pois revelam que dentre os participantes, poucos não têm conhecimento da abordagem CLIL ou que estão em

⁶³ Professor de ensino fundamental anos iniciais.

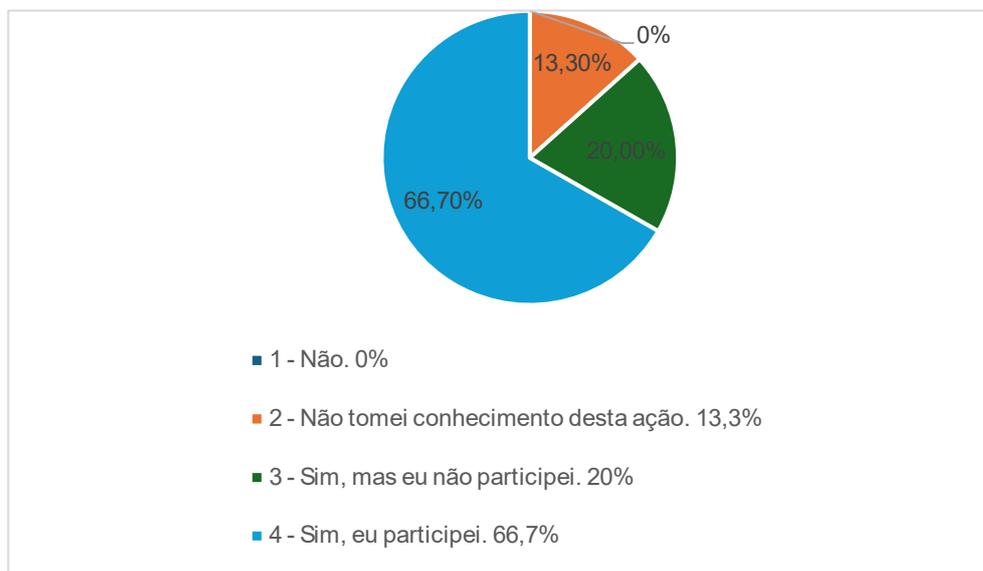
processo de conhecimento da abordagem, apesar do início de sua implementação ter acontecido em 2021.

Percebo que o processo de conhecimento da abordagem tem acontecido de forma gradual na escola, onde alguns professores já sabem descrevê-la, enquanto outros ainda não conseguem. No entanto, o ponto positivo que vejo nas respostas acima é o fato do conhecimento da abordagem CLIL está restrito aos professores de inglês, visto que outros professores souberam detalhar a abordagem. Esse fato revela a existência de um trabalho de colaboração entre os professores de língua inglesa e os professores que lecionam outras disciplinas, em prol do conhecimento da abordagem CLIL (Dale *et al.*, 2012).

Também ressalto que, embora esta abordagem não seja totalmente compreendida por todos os docentes, este fato não impediu que os participantes demonstrassem em suas respostas a relevância da abordagem CLIL para o ensino bilíngue na unidade escolar. Assim como não os impede de utilizá-la, mesmo não compreendendo toda a mecânica de sua aplicação.

Ainda, analisando os dados gerados através do questionário *on-line*, a sétima pergunta busca verificar se houve momentos de formação ofertados na unidade, em prol da divulgação e conhecimento da abordagem CLIL. O gráfico 3 mostra que 15 professores responderam à pergunta, sendo que 66,7% que corresponde a 10 participantes afirmaram ter participado em algum momento de formação relacionada à abordagem CLIL na unidade escolar, 20% que corresponde a 3 participantes afirmaram ter tido conhecimento da formação sobre a abordagem, mas não participaram dos momentos de formação, enquanto 13,3% que corresponde 2 participantes responderam que não tomaram conhecimento da formação na escola.

Gráfico 3 - Houve alguma ação pedagógica em prol da divulgação e explicação do uso da abordagem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) nesta unidade escolar?



Fonte: autora, 2024.

De acordo com o gráfico 3, vejo que houve um movimento de promoção de ações voltadas para a formação de professores na unidade escolar durante esses três primeiros anos de implementação da abordagem. Destaco a importância da formação continuada de professores voltada para o ensino bilíngue, pois esta modalidade de ensino, em muitos casos, não é contemplada nos cursos de graduação (Cardoso *et al.*, 2018). Nesse cenário, o professor recém-formado, não possui um embasamento teórico e metodológico sobre como atuar em escolas bilíngues, mesmo tendo proficiência no idioma e ter estudado sobre diferentes metodologias de ensino de línguas adicionais.

No contexto do CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho, as ações de formação foram promovidas pela professora articuladora de língua inglesa, com o auxílio da coordenadora, e foram pensadas para ajudar tanto os professores de inglês, como os professores de ensino fundamental I – anos iniciais e professores de Educação Infantil, para que estes pudessem entender e utilizar a abordagem em suas aulas com autonomia. No entanto, vejo que há uma necessidade de promoção de mais momentos de formação continuada com todos os professores da unidade escolar com o objetivo de explorar o conceito e as características da abordagem CLIL.

Nesse momento, considero os dados produzidos pela entrevista semiestruturada com os professores de língua inglesa da unidade escolar,

apresentando trechos das entrevistas que demonstram o entendimento, por parte da equipe de língua inglesa, sobre o conceito da abordagem CLIL. A partir dos relatos dos professores de língua inglesa, podemos obter uma perspectiva mais aprofundada de como a abordagem CLIL é entendida e trabalhada no CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho.

Primeira pergunta:

Fernanda: Como você descreveria a abordagem CLIL?

Diogo⁶⁴: *Então o CLIL para mim, pelo que eu **já estudei e já vi** seria uma metodologia, um método, uma técnica, que a gente **trabalha em língua inglesa conteúdos né**, vamos colocar assim no geral, história, geografia matemática, **você ensina o inglês na verdade ensinando outras matérias**. A gente não foca só na língua estrangeira, a gente vai juntando as matérias todas e utilizando o inglês. Essa é a ideia principal que eu tenho do CLIL (...)*

Selma: *A abordagem CLIL é o **conteúdo generalizado e a língua inglesa**. Então você vai abordar o contexto, você vai abordar o que a criança já sabe, vai acrescentar o novo conteúdo utilizando a língua, a L2, que é a língua inglesa. E no caso, você também vai trabalhar o **vocabulário acadêmico**, diante daquele conteúdo que é apresentado (...)*

Yasmin: *CLIL Content and Language Integrated Learning é uma abordagem onde você **usa a língua não como um fim, mas como um meio**, você atinge um objetivo. Então assim, **o meu objetivo final vai ser ensinar conteúdos que vão passar por várias áreas de conhecimento**, eu posso ensinar artes, ensinar matemática, eu posso ensinar é... ciências, geografia, usando a língua inglesa como um meio, só que o fim vai ser aquele conteúdo específico (...)*

De acordo com a resposta dos três professores, podemos perceber que o conceito de CLIL vem sendo trabalhado entre a equipe de língua inglesa. Podemos observar que os professores entendem que esta abordagem tem um foco duplo, na língua adicional e no conteúdo e que esta é usada para ensinar tanto o conteúdo como a língua adicional (Marsh *et al.*, 2010). Para explorarmos ainda mais como a abordagem CLIL é trabalhada entre os professores de língua inglesa, prossegui a

⁶⁴ O nome dos participantes é fictício para preservar a sua privacidade.

entrevista questionando sobre o tipo de suporte pedagógico que os professores de inglês utilizam para desenvolver a abordagem CLIL em suas aulas.

Segunda pergunta:

Fernanda: Qual é o tipo de suporte pedagógico utilizado para auxiliar ao grupo de professores de língua inglesa sobre como utilizar esta abordagem?

*Selma: É, tem **as reuniões semanais, reuniões que são os CEs**, centro de estudos. Nesses centros de estudos, durante dois anos foram dados e ainda continuam (...) sempre com conteúdo explicando o que é o CLIL, translanguaging, como utilizar e eu, junto com eles, aprendendo junto também, fazendo, praticando, aprendendo, aprimorando... um exercício constante.*

*Jessica: No início, assim que começou (...) quando começou se falar isso **na Prefeitura a gente tinha treinamento**, mas assim era a nossa PA que repassava né. Dentro de Prefeitura, a gente teve acho que uns dois ou três encontros naquele ano, naquele período, mas é muito mais uma coisa da gente pela gente, um ajudando o outro, de um é (...) dando suporte, ensinando. **Acho que é mais a gente entre a gente, o suporte, o acesso é da nossa PA para a gente e com os colegas** (...)*

Analisando estes trechos da entrevista, podemos entender que, apesar dos encontros que a equipe de língua inglesa realiza semanalmente com o professor articulador de língua inglesa, estes não parecem ser suficientes para sanar todas as dúvidas acerca de como aplicar a abordagem CLIL nos diferentes grupamentos existentes na escola. Essa carência por mais momentos de formação entre os professores de inglês, gera uma insegurança e dúvidas por parte dos professores concernentes ao modo de ministrar suas aulas baseadas na abordagem CLIL. Através das respostas dos professores, reitero a importância de momentos de discussão sobre o conceito desta abordagem de ensino entre a equipe de língua inglesa, com a finalidade de se construir um modelo da abordagem CLIL que se adapte ao contexto da unidade escolar (Marsh *et al.*, 2010).

A pergunta seguinte foi direcionada ao planejamento de materiais baseados na abordagem CLIL. Dessa forma, pude compreender se os professores trabalham

de forma colaborativa, apoiando uns aos outros, nesse caminhar da construção de um modelo CLIL para a sua unidade escolar.

Terceira pergunta:

Fernanda: Qual tipo de suporte pedagógico é utilizado para o planejamento e confecção de material baseado na abordagem CLIL?

Carla: **A gente troca entre si, a gente trabalha com o Twinkl⁶⁵ que tem muita coisa legal, qualquer coisa que a gente precise, por exemplo, ciclos da água, a gente tem lá, porque lá é (...) tem para nativo. Então, a gente puxa para o nosso e a gente vai adaptando entre si e vai trocando entre os professores e a PA (...)**

Mônica: **Então é... basicamente a gente que tem feito mesmo, a gente se reúne com o grupamento. Por exemplo, eu trabalho com quatro e cinco anos agora, eu me reúno com as meninas de cinco anos e a gente vê o que é mais apropriado para aquela semana né. A gente trabalha muito com temas também por exemplo, Thanksgiving, na época do Halloween, foi voltado mais para o Halloween, essas coisas assim. A gente se reúne para decidir o que a gente vai fazer cada semana.**

Yasmin: **A gente tem o hábito de trocar material, a gente se ajuda muito, assim, enquanto equipe, a gente se ajuda bastante. Com mudanças na escola a nível de horário né, as pessoas acabaram tendo horários diferentes e assim, enfim, tivemos algumas mudanças de horário e aí acabou ficando um pouco complicado (...)**

Neste trecho da entrevista, podemos perceber a importância do trabalho colaborativo entre os professores de inglês em prol da construção de um modelo CLIL que atenda as especificidades daquele ambiente escolar. Como citado nas falas dos entrevistados, nem sempre a equipe de língua inglesa tem tempo hábil para planejar todos os conteúdos a serem trabalhados diariamente. Acredito que seja por esse motivo que os professores acordaram em utilizar a plataforma inglesa *Twinkl* como fonte de recurso pedagógico para a elaboração de material para as suas aulas. Entendo que, apesar das poucas oportunidades que os professores de inglês

⁶⁵ Disponível em: <https://www.twinkl.com.br>.

têm de troca e aprendizado concernentes ao CLIL, a equipe de língua inglesa continua no movimento de troca de informações e confecções de materiais, a fim de aprimorar seus conhecimentos sobre o CLIL e oferecer um ensino bilíngue de qualidade para os alunos.

3.5 Asserção 5: A integração dos 4Cs é fundamental para a construção do planejamento de aulas baseado na abordagem CLIL. Contudo, este processo leva tempo, pesquisa prévia e colaboração dos professores que lecionam as demais disciplinas

Essa asserção foi construída e confirmada, a partir do bloco de perguntas que inicia na quarta e vai até a décima pergunta, que são relacionadas a confecção do planejamento das aulas baseadas na abordagem CLIL. Inicialmente, pensei que os professores de língua inglesa integrassem os componentes 4Cs⁶⁶ em seu planejamento, mesmo que parcialmente, a fim de se ter uma aula baseada no modelo CLIL, sugerido por Bentley (2010). Nesse sentido, as aulas seriam planejadas considerando o modelo *soft* CLIL, ou seja, integrando os conteúdos ensinados pelo professor de ensino fundamental anos iniciais às aulas de língua inglesa, promovendo atividades que propiciem o desenvolvimento cognitivo, que trabalhem a comunicação e trabalhem questões interculturais.

Percebo, no entanto, através dos relatos dos professores que a integração dos 4Cs acontece de forma parcial, sendo ainda um ponto que necessita ser desenvolvido. Analisando as respostas dos professores à pergunta de número quatro da entrevista, entendo que a integração dos 4Cs acontece de forma parcial, e que alguns professores conseguem integrar os 4Cs com mais facilidade que outros, devido ao fato de já possuírem uma base teórica sobre a abordagem, adquirida através de formações fora da escola.

Quarta pergunta:

⁶⁶ Comunicação, cultura, cognição e conteúdo.

Fernanda: De que forma a abordagem CLIL é utilizada no planejamento de suas aulas?

Diego: ***Bem eu faço da seguinte forma, quando a gente seleciona a matéria, eu vou explicando, eu gosto muito de dar o vocabulário primeiro, para depois eu contar uma história. Eu gosto de dar o vocabulário primeiro para depois trabalhar propriamente a história ou o assunto para que eles não fiquem perdidos. No final, eu faço a verificação fazendo perguntas orais, tanto oral como uma folhinha com uma interpretação ou, como eu pego turma pequena, eles não são alfabetizados, eu costumo trabalhar muito com imagem e oralidade, “circle this, circle that, make an x (...) Hoje, por exemplo, dei uma prova entre aspas né, então eles tinham que olhar a figura e associar ao nome, então eu tento fazer dessa forma.***

Na fala do professor Diego, vejo que ele tem um pouco de dificuldade em integrar os conteúdos dados pelo professor de ensino fundamental anos iniciais com a língua inglesa, contudo percebo seus esforços em fazê-lo. Em sua resposta, vejo que o professor tenta utilizar a abordagem CLIL, mas também utiliza outros tipos de abordagens de ensino de língua adicional, aprendidas ao longo de sua carreira, para planejar e a dar sua aula na unidade escolar.

Jessica: ***Pouco quando possível, até porque a gente não tem um material. Se eu não confeccionar, eu não tenho nada, então eu tenho que tirar tudo da minha cabecinha. Então assim o que dá, é tudo daqui (cabeça) por isso que é tudo legal. Então assim, quando eu tenho que dar matemática, realmente eu consigo, mas os meus são muito pequenos, eu fico num nicho bem fechadinho. Quando a gente tinha aquele material da LF⁶⁷, não sei se você chegou a pegar, ele já integrava bem, ele tinha ciências, ele tinha várias coisas bem legais. Mas agora a gente tem que meio que começar do zero, então o pouco que eu consigo, unir, eu tento aproveitar o tema. Se eu estou na cor, da cor eu passo para a letra, da letra eu passo para o som, se eu for ensinar, se eu for alfabetizar digamos assim, se eu estou ensinando matemática, eu consigo usar os números e falar em inglês e aí ir ensinando, eu tento.***

⁶⁷ A Editora *Learning Factory* fornecia material didático para as escolas municipais da SME -RJ devido à parceria entre SME-RJ e o curso de idiomas Cultura Inglesa no ano de 2011 até o ano de 2017.

Na fala da professora Jéssica, percebo que a escassez de material voltado para a educação infantil baseado no CLIL é um fator que a prejudica na confecção de seu planejamento baseado na abordagem CLIL. No entanto, posso perceber a partir do trecho “*se eu estou na cor, da cor eu passo para a letra, da letra eu passo para o som, se eu for ensinar, se eu for alfabetizar digamos assim, se eu estou ensinando matemática, eu consigo usar os números e falar em inglês*” que a professora tenta integrar, ao máximo e da maneira que ela consegue, os conteúdos dados pela professora de Educação Infantil com o ensino da língua inglesa.

Nos relatos a seguir, posso identificar falas que mostram que essas duas professoras conseguem fazer o seu planejamento mais voltado para a abordagem CLIL. Em conversa com essas professoras, ambas relataram já terem feito cursos baseados no CLIL em instituições de ensino internacional e nacional, por esse motivo, essas professoras demonstram mais facilidade em planejar integrando conteúdo e língua.

Selma: *Eu coloco no planejamento eu faço aquele general goal, language goal, eu vou trabalhar a estratégia para trabalhar aquele conteúdo global. Eu tenho objetivo para atingir do conteúdo generalizado e eu tenho um objetivo para atingir com a língua, aí mediante a isso eu coloco a estratégia que eu uso para que esses dois objetivos sejam alcançados. Porque não adianta a criança saber sobre o ciclo da água, mas não saber uma palavra, só aprendeu water, não tem como, então ele precisa saber né o que a gente fala do CALPS ⁶⁸ que é o vocabulário direcionado para aquele conteúdo. E a avaliação, observação, o feedback, utilizando as duas línguas, a L1 como apoio e focando mais na L2, mas a L1 é utilizada também, tanto no planejamento quanto no uso da sala de aula.*

Yasmin: *Sim, eu acho que “já entrou no meu sangue” porque eu não consigo mais chegar e falar, ok, hoje a gente vai ter aula do simple presente, eu não consigo mais fazer isso. Eu sempre encontro uma ocasião para ensinar o simple presente. Então assim, hoje a gente vai falar sobre daily routine, mesmo que tenha que ensinar o vocabulário, e tem que ensinar né, um dos aspectos do CLIL é que o vocabulário tem que ser ensinado, a parte gramatical ele tem que aparecer, mas eu acho que eu não consigo. Até aqui*

⁶⁸ Proficiência cognitiva em linguagem acadêmica (Cognitive Academic Language Proficiency).

mesmo na sala, por exemplo, eu estava vendo os cadernos das crianças e a gente está usando o método fônico, então assim eu vou dar hoje o som do P, eu vou ensinar a história dos three little pigs, e aí eu vou ensinar o P, eu vou dar o som de “d” aí eu vou ler a historinha do 5 little ducks, sempre tem um contexto né, digamos assim.

Diferente da resposta da professora Jéssica e do professor Diego, as professoras Yasmin e Selma explicam com mais propriedade como elas planejam suas aulas, observando seus objetivos de aprendizagem concernentes à integração do currículo comum com a língua inglesa. A partir da fala da professora Yasmin **“já entrou no meu sangue”** compreendo que a professora já se apropriou da ideia de integrar o conteúdo e a língua em suas aulas. A professora Selma já explicita que planeja os objetivos de aprendizagem para a língua adicional e para o conteúdo. Vejo nessas respostas, a importância da formação voltada para o ensino bilíngue que ajude o professor em seu fazer pedagógico diário. Acredito que quanto mais o professor participa de momentos de formação, mais autonomia e confiança ele adquire para desenvolver suas práticas pedagógicas.

A pergunta seguinte é focada na integração dos 4Cs, elementos basilares da abordagem CLIL e que garantem que o aprendizado aconteça de uma forma dinâmica (MARSH *et al.*, 2010). Com essa pergunta, busquei perceber como esses 4 elementos são integrados na aula e se eles eram integrados em todas as aulas. Também busquei entender as possíveis dificuldades encontradas pelos professores em realizar essa integração em seus planejamentos e, até mesmo na hora de realizar as atividades com os seus alunos.

Quinta pergunta:

Fernanda: De que forma você consegue integrar os 4Cs em seu planejamento diário?

Jéssica: **Às vezes, quando dá, geralmente é tudo muito na correria, e assim, aqui tem bastante projeto então toda a semana você está com alguma demanda que, uma que um tempo você já come dando comida, mandando ir ao banheiro etc. Assim, volta e meia a gente tem projeto para dar conta, isso porque**

eu estou com 3 anos, que no primeiro ano a gente tem dois tempos, que 1 tempo a gente passa dando comida.

Mônica: ***Tento integrar da maneira que dá, do jeito que dá, a gente está sem material, a gente está um pouco sem suporte até da própria prefeitura, e o núcleo de inglês eu não sei se existe mais. Mas assim, do que a gente aprendeu, nós vamos tentando colocar no nosso planejamento. Como exemplo, agora a gente fez assim de forma mais visível foi a nossa horta, que a gente fez, então a gente tentou integrar a horta com a L2, para que os alunos tenham essa visão né, tanto os professores de L1 e a gente se integrou para fazer. Não foi algo assim, tão, como a gente tinha planejado, mas deu certo.***

Percebo, a partir das falas dessas das professoras Jéssica e Mônica que as demandas da unidade escolar, como participar de projetos, ter de dar almoço para as crianças acabam atrapalhando a confecção e a realização de um planejamento que integre os 4Cs. A professora Mônica ainda salienta a questão da ausência de orientação por parte da equipe de língua inglesa da Secretaria Municipal de Educação, que é responsável pelas formações de professores de inglês, é prejudicial para o seu trabalho, fazendo com que Jéssica se sinta sem suporte para planejar e até mesmo lecionar usando a abordagem CLIL. Ao final, a professora Jéssica reitera seus esforços, assim como o de toda a equipe de inglês, em realizar um trabalho integrado e colaborativo com os professores de ensino fundamental dos anos iniciais e professores de educação infantil. Em seguida, temos o relato da professora Yasmin, que como esclarecido anteriormente, já participou de uma formação voltada para o CLIL em uma universidade internacional, e por isso, consegue desenvolver uma resposta mais detalhada de como ocorre o processo de integração dos 4Cs em seu planejamento e em suas aulas.

Yasmin: *Eu acho que sim, eu acho que a **cognição** entra muito na parte dos materiais que eu vou selecionar para **reforço**. **A cognição entra na parte do que vou usar para o reforço daquele conteúdo né, na produção final**. Então assim eu procuro sempre diversificar o tipo de trabalho que eu dou para eles. Ora eles têm que usar **lógica**, ora eles têm que usar **coordenação motora fina**, ora eles têm que usar o conteúdo em si, né então eu procuro diversificar bastante o tipo de trabalho que eu uso para eles. **Cultura**, sempre que dá para*

*fazer uma **correlação com a nossa cultura, com o nosso país**, eu tento fazer isso e mostrar para eles. Eu sempre uso muito de imagens de vídeo, para eles saberem, trazerem para o concreto aquilo que eles estão vendo e para eles tirarem a relação daquilo que está no papel para a vivência deles. **Comunicação**, eu acho que é a que fica um **pouco defasada** porque pelo fato de eles serem muito novos e serem muitos, nem sempre eu consigo garantir que essa comunicação seja muito efetiva né, eu não consigo ouvir todo mundo, só consigo ouvir todo mundo as vezes na rodinha, em um ambiente muito controlado, eles não interagem muito de uma forma comunicativa em inglês, entre si, eles interagem mais comigo, e ainda sim de uma forma muito controlada, comunicação eu diria que é o mais defasado. O **conteúdo eu acho que está sempre presente assim**, talvez cultura e cognição sejam os mais presentes, talvez o conteúdo e a comunicação sejam os mais defasados, porque o conteúdo né, enfim não sei se é tão CLIL o tempo todo, não tem como ser né, a gente tenta.*

Em sua fala, a professora afirma que tenta integrar os 4Cs em suas aulas, e diz que os eixos cognição e cultura são mais utilizados, em detrimento dos eixos conteúdo e comunicação. Ela explica que o fato de não conseguir desenvolver o componente comunicação está relacionado à faixa etária de seus alunos que se compreende na idade de 5 anos, por isso, ela precisa desenvolver uma prática mais controlada para que eles utilizem a língua inglesa na sala de aula. Com relação à integração do conteúdo relacionado à Educação Infantil, acredito que seja difícil para a professora perceber a integração desse conteúdo com a língua adicional, pelo fato de serem abordados assuntos do cotidiano da criança que não são específicos de uma determinada disciplina.

A próxima pergunta da entrevista tem o objetivo de verificar como os professores integram atividades de demandas cognitivas em seus planejamentos e em suas aulas. Também, será perguntado sobre os tipos de atividades selecionadas pelos professores e se essas atividades obedecem a algum critério de escolha, ou se cada professor tem autonomia de escolha.

Sexta pergunta:

Fernanda: Como as atividades de demanda cognitiva são integradas ao seu planejamento?

*Lilian: Sim, depende do conteúdo às vezes, eu escolho, mas normalmente é **correlacionar**, eu não gosto de passar exercícios de ligar porque na hora de corrigir eu acho difícil. Então eu passo mais o correlacione mesmo.*

*Carla: **Sim, sempre**, de acordo com que eu vejo na turma que eles **têm mais dificuldade** aí eu vou pensando (...) por exemplo se é uma turma que tem dificuldade entender a parte escrita, eu vou puxar algum texto alguma coisa para eles **relacionarem e buscarem** vocabulário no texto. Se é uma turma com mais dificuldade de se expressar oralmente, eu tento fazer alguma brincadeira com eles oral, algum **ditado**, alguma coisa assim para **listening** e tal, dependendo da turma.*

*Selma: **Sim, porque aí você vai ter, como a gente tá falando, ver se entendeu se ele pode, tem a compreensão, se ele pode sair dali e criar e desenvolver e ter o output**, não apenas relacionar, como eu falei, sad x happy, ele não tirou nada dali, só memorizou, saiu dali ele não entendeu nada. Então, se você usar a **taxonomia**, você vai conseguir ver esse **desenvolvimento do aluno**, e vai ver que ele entendeu realmente.*

Analisando as falas das professoras, vemos que as atividades de demanda cognitiva são integradas em suas aulas e que cada professor tem a autonomia de selecionar suas atividades. As três professoras afirmam que a escolha das atividades segue o critério da necessidade de cada turma ou aluno, ou do conteúdo a ser trabalhado. As atividades de demanda cognitiva também são escolhidas de acordo com a familiaridade do professor com determinada atividade. Somente a professora Selma relatou utilizar uma taxonomia para desenvolver diferentes domínios de aprendizagem relacionados a diferentes objetivos de aprendizagem, tais como: compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar (Rojas, 2014).

A pergunta seguinte tem o foco no conteúdo a ser integrado à língua inglesa. Inicialmente, pensei que havia um critério acordado entre os professores de inglês acerca de quais conteúdos devem ser integrados às aulas, respeitando o ano de escolaridade e que seriam assuntos relacionados às disciplinas de ciências,

geografia e matemática. Contudo, as respostas dos professores me mostraram que a escolha dos conteúdos é feita, em sua maioria, de acordo com o conteúdo que o professor do ensino fundamental I - anos iniciais ou professor de Educação Infantil está apresentando aos alunos.

Sétima pergunta:

Fernanda: Quais são as disciplinas selecionadas para serem integradas ao ensino da língua adicional?

*Carla: Geralmente é **ciências, matemática**, são as coisas que eu mais trabalho junto com elas*

Fernanda: Existe algum critério?

Não, de acordo com que ela está dando, eu vejo o que eu consigo utilizar e aí geralmente é **matemática e ciências**.

*Lilian: **Matemática, história e ciências, eu adoro ciências**. Também eu já dei **geografia**, que dependendo do conteúdo a gente ensina os países, aí a gente ensina. Ensinei assim, usei mapas, onde procurar os países, os estados (...)*

*Selma: Não a gente faz geralmente assim, **ciências, matemática, música e cultura**, que entra nos **estudos sociais** que eles nem têm direito né, mas a gente trabalha a **cultura, sala de leitura, roda de leitura**. Na bilíngue a roda de leitura é em inglês né, então a gente trabalha junto com a professora generalista. Também essa birregência foi muito legal também, porque a gente faz as atividades juntos, planeja junto como vai dar, a gente facilita o lado delas, mas elas também trabalham junto (com os professores de inglês). E aqui como a gente já está caminhando com o CLIL, foi muito fácil.*

De acordo com os professores, a escolha das disciplinas está relacionada ao conteúdo dado pelo professor de ensino fundamental I – anos iniciais, pelo professor de Educação Infantil e, de acordo com a preferência do professor de inglês. Alguns professores sinalizam projetos escolares em que todos são orientados a participar, e por isso, já incluem o tema do projeto em seu planejamento de aula. Em relação às

disciplinas integradas ao ensino de língua inglesa, é confirmada a escolha das disciplinas matemática, ciências, além de música e cultura, que é associada à disciplina de estudos sociais. Ao final, a professora Selma destaca a birregência entre o professor de ensino fundamental anos iniciais e o professor de inglês como um fator positivo na promoção da colaboração entre os professores, tanto no momento das aulas, quanto no momento de planejar as atividades e assuntos a serem trabalhados.

A seguir, temos a pergunta sobre como a interação entre os alunos é planejada, a fim de que eles possam se comunicar em inglês e como o professor planeja e incentiva esses momentos de interação durante as aulas. Considerando o número de alunos por turma e eventuais questões de indisciplina, acredito que manter os alunos se comunicando em inglês a todo o tempo durante a aula seja um desafio constante. Também acredito que a estratégia de *code-switching*⁶⁹ seja utilizada para facilitar o entendimento do conteúdo, e que o ensino de conteúdos diversos seja um fator de estímulo aos alunos a se comunicarem em inglês, usando as palavras aprendidas nas aulas (Marsh *et al.*, 2010).

Oitava pergunta:

Fernanda: De que forma é oferecido suporte para que o aluno se comunique na língua adicional durante as aulas de inglês?

Mônica: *Sim, até na própria **música** né, eu gosto muito de trabalhar com música com eles, então as músicas que têm **chunks of language**. Gosto de trabalhar com músicas porque eu posso perguntar a cada um individualmente e aí eles vão cantando e respondendo ao mesmo tempo e eles também gostam bastante. Eu uso muito música nas minhas aulas, além da comunicação que eu tento fazer, os diálogos mesmo, no **circle** né, eles têm que dar bom dia, perguntar como o outro está, falar “oi”, e aí todo **o dia tem essa rotina também, para que eles possam se comunicar entre eles.***

Na fala da professora Mônica, que leciona grupos de crianças com 5 anos de idade, ela pontua a necessidade da estratégia da rodinha (circle) para que os alunos

⁶⁹ Alternância de códigos linguísticos em uma situação de interação.

se comuniquem na língua adicional. A professora utiliza *chunks of language*⁷⁰ referindo-se aos blocos de palavras que são ensinados e que contém significado, não necessitando que o professor ensine as palavras separadamente, além de músicas e os diálogos, utilizados para estimular a comunicação em língua inglesa. Assim como Mônica, Marcelino (2019, p.63) argumenta que devemos oferecer “as melhores oportunidades para que a L2 se desenvolva”, e pontua que a escola deve construir um planejamento pedagógico voltado para o ensino da língua adicional, para que as habilidades naturais de desenvolvimento linguístico das crianças nessa faixa etária sejam aproveitadas.

A professora Carla, no entanto, destaca outras estratégias utilizadas para promover a comunicação em sala de aulas com os seus alunos do 5º ano.

*Carla: Sim, mas (os alunos) têm muita dificuldade, muita vergonha, alguns têm mais facilidade, outros nem querem tentar e aí a gente puxa por eles, coloca geralmente, ou **põem em pares** com aqueles que têm mais facilidade com os que têm né, mais dificuldade para eles **poderem trocar entre si**. Que aí um vai acabar (...) eu acho que é mais fácil um olhar o outro e se espelhar do que só ficar me ouvindo, então eu tento botar eles juntos.*

Como exemplo, a professora Mônica explica que coloca os alunos para trabalharem em pares⁷¹, para que o aluno que apresenta melhor desenvolvimento nas aulas possa auxiliar o aluno que ainda precisa de apoio para compreender os conteúdos, ou que precisa de ajuda para se comunicar em inglês. A partir dessa estratégia de interação entre os alunos, a professora promove oportunidades de comunicação para que eles se arrisquem a falar em inglês e que eles mesmos, na ausência da professora, tentem entender os exercícios propostos, gerando assim conhecimento (Vigostky, 1991; Gibbons, 2014). Ela salienta que muitos têm vergonha de falar em inglês, fato este que me surpreendeu, pois, muitos destes alunos já estudam inglês desde a educação infantil na unidade escolar, mas considerando a sua faixa etária, é compreensível este tipo de comportamento.

⁷⁰ Uma palavra polivalente que abranja qualquer sequência formulaica, expressão léxica/frasal ou item com várias palavras (Cambridge University Press, 2019)

⁷¹ *Pair-work*.

No relato da professora Selma, ela elenca diferentes estratégias utilizadas para a promoção da comunicação entre os alunos, de acordo com o tipo de atividade que “funciona” mais adequadamente para cada faixa etária.

*Selma: Então nos menores, a gente faz o **círculo né, a rodinha**, que faz com que eles tenham, por exemplo, que perguntar ao amigo, fazer e pergunta, faz isso (...) essa comunicação é também aquela coisa de usar a língua para pedir coisas, para fazer, para descrever e no primeiro e segundo ano, já **curtos diálogos**. Então a gente apresenta o diálogo e eles fazem a encenação. No quarto e quinto ano, é o **Reading workshop**⁷² e o **Writing workshop**⁷³ que eles trocam, corrigem o trabalho um do outro, a escrita, ai eles falam um para o outro também, eles fazem juntos. A gente também passou a trabalhar muito com o CLIL no group work⁷⁴, que não se trabalhava inglês no trabalho em grupo, e a gente a partir do 3º ano já se trabalhava muito o group work, isso é muito legal também. Eles produzem juntos, viram as mesas... No começo tumultuava mais porque eles não estavam acostumados, hoje em dia, a gente desce muito com eles, todas as atividades a gente faz lá fora.*

Como as professoras Mônica e Carla, a professora Selma menciona as estratégias da rodinha, trabalho em grupo e acrescenta que os alunos do 4º e 5º ano participam das oficinas de leitura e escrita na língua adicional que também são atividades que estimulam a comunicação na língua inglesa. Por fim, a professora relata que utiliza espaços externos da escola, para desenvolver atividades com os alunos e que esses momentos também influenciam de forma positiva no desenvolvimento da comunicação dos alunos. Achei muito interessante a professora Selma poder utilizar com autonomia o espaço externo da escola para desenvolver atividades em suas aulas, conseguindo assim transcender a visão de que a aula do professor de língua inglesa está restrita ao espaço da sala de aula, somente.

Na pergunta seguinte, investigo como a questão da interculturalidade, característica fundamental da Educação Bilíngue, é abordada nas aulas dos professores. Se são tratados somente assuntos de “fora” de nosso país, de países falantes da língua inglesa pertencentes ao Norte Global, ou seja, países

⁷² Oficina de leitura.

⁷³ Oficina de escrita.

⁷⁴ Trabalho em grupo.

economicamente privilegiados, ou questões locais, do Rio de Janeiro, ou mesmo do bairro onde a escola está situada são incluídos nas aulas.

Nona questão:

Fernanda: Como questões culturais locais ou globais são abordadas em suas aulas?

*Carla: Eu tento explicar por exemplo agora a pouco tempo a gente teve a **black Friday**, eu estava explicando para eles o que que era, de onde vinha, porque eles ouvem falar, mas eles não fazem ideia do porquê existe. Eu já puxei de **Thanksgiving**, vim puxando o porquê, e isso é legal porque eles ficam né, interessados, eles **não fazem ideia, não fazem**. Eu tento puxar bastante, assim, enquanto equipe e das vezes que a gente está em aula, eu tento sempre puxar alguma coisa para eles. Trazer alguma **nota cultural de alguma coisa, porque eles não têm muito assim, esse conhecimento, essa vivência, eles nem se atentam a isso, né.***

De um modo geral, analisando a fala dos professores, percebo que questões culturais são abordadas focalizando as datas comemorativas de países falantes da língua inglesa, principalmente aqueles localizados no continente europeu e na América do Norte, fato que reforça uma visão monocultural do ensino na escola. A professora Carla, também traz a questão social de estar propiciando o conhecimento sobre outras culturas como um ato de ajudar os alunos a terem acesso a informações que eles não teriam fora da escola. Contudo, ainda vejo o foco em trabalhar dados culturais de países situados no eixo euro-norte-americano.

Também, na fala do professor Diego, percebo que as questões culturais abordadas em suas aulas são, em sua maioria, as datas comemorativas já estabelecidas pela escola e que devem ser trabalhadas ao longo do ano letivo.

*Diego: sim, as datas comemorativas principalmente. Então eu trabalho, primeiro, quando eu vejo o que o material está trazendo e **normalmente eu trabalho o que a escola trabalha dentro do ano o que a gente sabe que inglês trabalha.** Por exemplo, setembro é sempre o **Spelling Bee**, a gente trabalha a **Primavera**, isso aí é uma coisa já fixa. Outubro **Halloween**, em novembro **Thanksgiving**, em novembro e dezembro o **Christmas**, início do ano tem a questão da*

*consciência negra. Olha eu não trabalhei a consciência negra esse ano, por causa do tempo, mas tem o **Black Month Awareness** lá em fevereiro, normalmente no início de ano fica mais frouxo, então eu já trabalhei a questão da consciência negra no início do ano, mas não trabalhei no final e fiz questão de dizer que aqui no Brasil é em novembro, lá fora é em fevereiro. **Então é dessa forma que eu trabalho, dentro da necessidade e dentro do tempo que tem.***

O professor também ressalta que preferiu trabalhar o Dia da Consciência Negra em fevereiro, que corresponde à data da celebração americana, ao invés de trabalhá-lo em novembro, que corresponderia ao feriado nacional brasileiro. Na ocasião, o professor priorizou o ensino da cultura americana, deixando assim, de aproveitar a oportunidade de apresentar, por exemplo, a história do líder quilombola Zumbi dos Palmares que lutou contra a escravidão no Brasil, assunto que seria de muita relevância para o enriquecimento do conhecimento dos alunos em relação à cultura Brasileira.

Ponto que assim como o professor Diego, muitos professores, e por vezes **me incluo** nessa situação, priorizamos a apresentação de dados culturais de outros países, principalmente dos Estados Unidos e países europeus falantes da língua inglesa, e nos esquecemos de apresentar aos nossos alunos a riqueza cultural existente em nosso país, ou em outros países falantes da língua inglesa. Sem perceber, nós professores reproduzimos uma visão colonial em nossas aulas, que também diz muito sobre a maneira em que fomos ensinados, a partir de livros que só traziam notas culturais americanas, por exemplo. E, quase que de forma natural, sem qualquer reflexão, valorizamos mais a cultura do outro (colonizador), em detrimento na nossa própria cultura.

O professor também pontua que trabalha questões interculturais a depender da necessidade e do tempo disponível para tal. Nesse sentido, vejo que, essas limitações de tempo e disponibilidade, podem limitar as possibilidades de momentos de aprendizado sobre outras culturas e a cultura dos próprios alunos.

*Selma: Sim, **com projetos**, os projetos estão sempre presentes. Como eu falei o projeto novo que foi esse do **livro da Claudia**, esse ano teve o Game né, que a gente trabalhou o **Super Mário Bros**. A gente sempre escolhe um tema, um livro.*

Já foi O Lorax, então a gente depois passou a escolher, aí a gente foi fazendo cada ano um, esse ano foi o do Mário, aí fizemos o puzzle (...) foi muito legal.

Fernanda: E as professoras de ensino fundamental - anos iniciais participam?

Selma: Sim, participam também.

A professora Selma, no entanto, menciona a construção de projetos com diferentes temas ligados ao projeto político anual da escola. O tema é escolhido pelos professores e sempre está relacionado com a língua inglesa, contribuindo assim, para inserção de informações culturais diversas que ajudam os alunos na construção de seu próprio repertório cultural. É importante ressaltar que a professora afirma que os professores de ensino fundamental – anos iniciais também participam dos projetos, gerando assim, uma construção colaborativa. Logo, o movimento de trabalho colaborativo beneficia tanto o ensino da língua inglesa, quanto o ensino na língua materna.

Apesar de ser muito interessante e válido o ato de conhecer outras culturas, seja através de datas comemorativas ou por meio de projetos de leitura, entendo que esses dados culturais não devem ter o foco em valorizar somente a cultura de países falantes da língua inglesa europeus ou situados na América do Norte. Ao contrário, existem outros países que também falam a língua inglesa e que possuem uma identidade cultural rica e que devem ser explorados tanto nas aulas dos professores de língua inglesa, quanto nos projetos da escola. Ademais, segundo a fala dos professores, vejo que questões locais não são muito exploradas, fato que limita as oportunidades de aprendizado do aluno concernentes à sua própria cultura.

Por último, pergunto sobre como os alunos eram avaliados naquele contexto escolar. Confesso que eu estava curiosa em saber, pois a avaliação em contextos bilíngues é uma questão a ser pensada de acordo com os objetivos de aprendizagem de cada unidade escolar (Bentley, 2010). Em minhas aulas baseadas na abordagem CLIL, sempre refleti bastante acerca de como eu estaria avaliando os meus alunos, se seria o conteúdo, já que a modalidade de CLIL que eu estaria aplicando estaria próxima ao *soft CLIL* (Bentley, 2010), modalidade em que se ensina conteúdos já ensinados pelo professor de ensino fundamental. Durante a entrevista, eu procurei saber quais tipos de instrumentos avaliativos são usados em

cada grupamento para verificar a aprendizagem da língua e do conteúdo. Outro aspecto que procurei entender foi como os professores faziam essa seleção de conteúdo e de língua a serem avaliados ao longo do ano, já que em minhas avaliações formais (prova escrita), costumo mesclar exercícios voltados para língua e outros voltados para as demais disciplinas.

Décima pergunta: De que forma é monitorado o progresso dos alunos em relação à aprendizagem?

Selma: *Então, o professor é livre para fazer os assessments⁷⁵, a gente faz primeiro um assessment de como vai trabalhar com aquela turma, e apenas o professor tem que fazer no final de cada semestre (...) o registo para que o professor do próximo ano saiba os alunos que ele precisa trabalhar mais a pronúncia, os que se desenvolvem melhor. Você viu que a Yasmin falou “esse aluno é assim porque a gente faz a avaliação”, que não precisa ser uma avaliação formal, mas você tem que ter uma avaliação sobre aquele aluno. Eu, por exemplo, no primeiro ano, não faço nada escrito porque eles não escrevem, e aí eu faço oralmente, vou vendo como eles produzem, chamo na mesa de três em três, isso é o nosso assessment, sendo que toda a turma tem que ter.*

Nas descrições dos tipos de avaliações feitas pelos professores, percebo que eles têm autonomia para escolher o tipo de avaliação que darão aos seus alunos. Segundo a professora Selma, os professores tentam fazer uma avaliação de diagnóstico da turma, com a finalidade de verificar as dificuldades, assim como os pontos fortes dos alunos, tendo o cuidado de passar o diagnóstico de progresso do ano letivo ao professor que estará responsável pela turma no próximo ano. Vejo também, a sensibilidade por parte dos professores em escolher diferentes tipos de avaliações de acordo com o grupamento. A professora Selma destaca que essa avaliação não necessita ser formal, como uma prova escrita, ou uma prova oral, no entanto, entendo por sua fala, que os professores prezam por fazer uma avaliação

⁷⁵ Avaliações.

formativa ⁷⁶ dos alunos, ou seja, uma avaliação que tem o foco no aprendizado, e não somente em uma nota ou conceito.

Por exemplo, a professora Yasmin avalia seus alunos da educação infantil de modo diferente da professora Carla.

Yasmin: ***Na minha cabeça, mais ou menos né, os registros, a gente acaba não tendo esse (...), deveria eu sei que deveria fazer esse registro mais formal, mais fechado, um caderninho (...), mas eu só consigo ver mesmo a evolução deles quando eu olho os trabalhos deles, a avaliação global. É isso, linguística eu não tenho como saber, eu consigo ver assim ah essa criança não falava, não interagia, mas agora está interagindo, não fazia isso, mas agora faz aquilo, isso eu consigo fazer, mas do jeito que deveria ser, não.***

Carla: ***Eu faço avaliação com eles, oral e faço uma provinha escrita também, mas assim bem básica não é uma coisa muito... eu falo que é trabalho avaliativo, é o que eu falo para eles, eu nem dou o nome de prova porque ai eu deixo até eles consultarem o material e tal, porque a intenção é que eles aprendam né, não é só dar uma nota. Até porque, aqui na prefeitura a nossa nota nem conta nesse segmento. Então a intenção mesmo é só fazer com que eles aprendam e vejam algum significado naquilo que eles estão aprendendo também, porque se não tiver a prova, eles acham que também não está valendo para nada, não está servindo de nada.***

A professora Yasmin diz não conseguir fazer uma avaliação formal, com anotações de cada aluno, como ela diz ser a forma “certa” de avaliar. Assim como Yasmin, inicialmente, tive dificuldades de avaliar os meus alunos, principalmente os mais novos, pois também compartilhava dessa perspectiva de ter de fazer uma avaliação com tudo registrado formalmente. No entanto, a professora Carla traz uma perspectiva diferenciada do momento de avaliação com os seus alunos do 3º, 4º e 5º ano. Ela planeja suas avaliações focalizando não só no aprendizado e desenvolvimento linguístico do aluno, mas também considera oferecê-lo um momento de reflexão de tudo que ele aprendeu, de forma que aquele aprendizado seja significativo e o próprio aluno possa perceber e validar o seu progresso. Além

⁷⁶ *Formative assessment* é uma avaliação voltado para desenvolver o aprendizado do aluno, uma avaliação contínua que nos auxilia a entender o progresso dos alunos (Bentley, 2010).

disso, a professora salienta a questão da necessidade de se ter uma avaliação formal, a fim de mostrar para os alunos o desenvolvimento do seu aprendizado. Acredito que essa visão da obrigatoriedade de se ter um instrumento avaliativo formal esteja atrelada a uma crença que permeia em muitas instituições de ensino brasileiras de que só podemos validar o que aprendemos por meio de uma nota positiva em uma prova.

Gostaria de destacar que não vejo no relato dos professores a preocupação em avaliar conteúdos de outras disciplinas, além da língua inglesa. Acredito que a situação do foco de suas avaliações estarem na língua inglesa se justifica pelo fato dos professores de inglês não serem “responsáveis” por ensinar e avaliar formalmente (provas obrigatórias enviadas pela Secretaria Municipal de Educação) os conteúdos das outras disciplinas, ficando essa tarefa a cargo dos professores de ensino fundamental – anos iniciais. Também, possa ser que essa pouca ou ausência de integração de língua e conteúdo nas avaliações esteja relacionada à falta de experiência em planejar avaliações nesses moldes. Logo, com respeito às avaliações, essas ainda permanecem com foco na verificação do aprendizado da língua inglesa, pois compreendo que os professores do CIEP ainda estão em processo de aprendizagem de como alterar o foco de suas avaliações ou mesmo como criar um duplo foco.

3.6 Asserção 6: O planejamento colaborativo entre os professores de inglês e os professores do ensino fundamental I – anos iniciais ou professor de educação infantil, garante a efetiva integração do conteúdo das disciplinas com a língua inglesa

A sexta asserção foi construída a partir da necessidade de entender, a partir do relato dos professores, se eles acreditam que construir um planejamento colaborativo é vantajoso para o ensino da língua inglesa. Em minhas experiências utilizando a abordagem CLIL, percebi que fazer o planejamento em colaboração com os outros professores pode ser benéfico para os alunos. Considerando o caso específico do *soft* CLIL, eles têm a oportunidade de revisar um conteúdo já visto durante a aula de outras disciplinas, no momento da aula de inglês. Também, já

aconteceram ocasiões em que eu ensinei um determinado conteúdo em minhas aulas primeiro que a professora de ensino fundamental – anos iniciais e/ou educação infantil.

Nesses casos eu sempre recebia um feedback positivo dos professores, pois eles notavam que muitos alunos já sabiam o conteúdo e respondiam às atividades com mais naturalidade e de forma correta. Por outro lado, eu sabia que ter esse momento de planejamento entre os professores é difícil, devido às muitas demandas escolares. Em uma escola pública bilíngue em que eu lecionei, os professores de inglês tinham pelo menos um horário de planejamento com o professor de educação infantil, mas eu sei que essa situação não é uma realidade em muitas escolas bilíngues cariocas. Por esse motivo, pensei em investigar como esse processo acontece no CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho, e se os professores têm se beneficiado desse trabalho colaborativo.

Nessa perspectiva, eu iniciei a minha investigação acerca do processo de integração de conteúdos nas aulas de inglês, buscando primeiramente, a visão de todos os professores sobre o assunto, a partir da sexta pergunta do questionário *on-line*:

Sexta pergunta do questionário on-line: Qual é a sua opinião sobre o ensino de conteúdo de outras disciplinas durante as aulas de língua inglesa?

1 “A **interdisciplinaridade** é um link, o qual faz-se **importante**, pois trabalha-se o tema no idioma administrado.”

2 “Muito **importante**.”

3 “Acho que a abordagem deve ser planejada em conjunto, como **uma unidade**.”

4 “Acho interessante para que a **transdisciplinaridade aconteça de fato**.”

5 “Acredito ser uma **integração extremamente positiva** para o desenvolvimento de uma aprendizagem **ampla e significativa**.”

6 “Positiva, desperta o **interesse dos alunos**.”

7 “Acredito que se trate de um uso da **interdisciplinaridade, fundamental** para o **ensino/aprendizado**.”

8 “Penso que ajuda a **aprimorar a língua**, tanto com o vocabulário, como com a gramática. Ajuda muito a **fixar ambas as matérias**.”

9 “Ótimo! Porque os alunos **aprendem com abordagens diferentes**.”

10 “É **essencial** para um ensino na abordagem **CLIL**.”

11 *“Super importante.”*

12 *“Acho válido **aprender de uma forma diferente.**”*

13 *“Importantíssimo.”*

14 *“Interessante, mas em países em que não se tenha acesso a **L2 fora do ambiente escolar, pode ser um desperdício de tempo.**”*

15 *“Acho positivo oportunizar aprendizagens de diferentes áreas do conhecimento, durante as aulas de língua inglesa.”*

Nas respostas acima, percebo que, a maioria dos professores acredita que o ensino do conteúdo das outras matérias nas aulas de inglês é benéfico e importante. Alguns relacionam essa integração entre conteúdos ao ensino interdisciplinar/transdisciplinar. Entendo que, ao relacionar o ensino das disciplinas do currículo ao ensino de língua inglesa, esses professores entendam que o ensino da língua inglesa estaria abrangendo outros assuntos e trazendo outras possibilidades de aprendizado sobre um mesmo tema. Alguns também apontam essa integração como sendo uma abordagem diferente de abordagens de ensinamentos de língua mais tradicionais, e que podem trazer benefícios aos alunos em seu processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Outro professor destacou a importância do planejamento colaborativo entre os professores para que se possa integrar língua e conteúdo. Somente um professor relacionou a integração de conteúdos à abordagem CLIL, mostrando o seu conhecimento sobre essa abordagem de ensino. Outro professor, no entanto, mostrou uma visão um tanto prejudicial em relação ao aprendizado integrado, quando este apontou que seria um desperdício de tempo ensinar a língua inglesa de forma integrada aos conteúdos de outras disciplinas. O professor alegou que a língua inglesa não é utilizada em ambientes fora da escola, e que por esse motivo, não seria necessário seu aprendizado ir além do uso social, voltado somente para a comunicação.

Indo um pouco mais a fundo na investigação sobre a opinião dos professores a respeito da integração de conteúdos, e conseqüentemente, sobre o planejamento colaborativo entre todos os professores, continuei na décima primeira pergunta do questionário *on-line* indagando aos professores de inglês acerca da construção do planejamento colaborativo:

Décima primeira pergunta do questionário: Qual é a sua opinião sobre o planejamento integrado entre os professores de inglês e os professores de ensino fundamental I- anos iniciais, professores de educação infantil, professores de artes e educação física?

1 *“Acho muito importante, pois desta forma o aluno conhece a língua de forma integral, **sem obrigação de decorar.**”*

2 *“Super **importante.**”*

3 *“Precisa ser integrado para que **funcione.**”*

4 *“**Apesar da boa vontade, há dificuldades.**”*

5 *“Acho de extrema importância para que o **ensino bilíngue realmente aconteça.**”*

6 *“É uma oportunidade de pensar as **várias maneiras de aprender de forma conjunta**, valorizando a integração entre as disciplinas articuladas com a língua estrangeira.”*

7 *“Favorável”*

8 *“Acredito que é o essencial se tratando de **ter o aluno como foco.**”*

9 *“Acho **importante.**”*

10 *“Muito bom! **No entanto, seria melhor se houvesse com mais frequência.**”*

11 *“É **fundamental.**”*

12 *“Excelente e **importante.**”*

13 *“Momento de **dividir tarefas** para contribuir com o aprendizado.”*

14 *“**Troca** de conhecimento.”*

15 *“Necessário.”*

16 *“Penso ser pertinente o planejamento integrado visto que temos um objetivo comum que é a **educação integral do aluno.**”*

Em sua maioria, os professores responderam que acham importante o planejamento colaborativo, porém, 2 professores apontam dificuldades para que esse planejamento aconteça. Alguns professores apontam esse momento como uma oportunidade de troca de conhecimento com outros professores e que esse planejamento integrado favorece ao aluno em seu desenvolvimento cognitivo e linguístico. Como mencionado anteriormente, já tive a experiência de conseguir planejar minhas aulas de forma colaborativa com outros professores, até mesmo professores de artes e de educação física, e estou de acordo com os participantes, quando esses apontam os benefícios desses momentos de troca e aprendizado.

Como alguns apontam, também percebia que os alunos traziam conhecimentos das aulas dos outros professores para as minhas aulas e vice e versa, tornando o momento de aprendizado ainda mais significativo para eles. No EDI Medalhista Olímpico Evandro Motta Marcondes Guerra, minhas colegas professoras falavam que os alunos, por vezes, falavam “ah professora, a gente já sabe isso!” e participavam mais ativamente da aula, pelo fato de já terem visto aquele conteúdo na aula de língua inglesa.

Em seguida, ainda com o foco na relevância do planejamento colaborativo para as CLIL, durante a entrevista semiestruturada, perguntei aos professores como esse processo de troca de conhecimento se desenvolve na escola, a fim de entender realmente como, e em quais horários, o planejamento colaborativo acontecia. Então, na décima pergunta, questionei sobre a importância desse planejamento colaborativo em prol da integração dos conteúdos.

Décima primeira pergunta: Em sua opinião, qual é a importância do planejamento colaborativo com o professor de ensino fundamental – anos iniciais e/ou professor de educação infantil?

*Carla: Assim, é **fundamental** para a gente poder **caminhar juntos** e só o aluno tem a ganhar porque aí eles vão sendo enriquecidos de conteúdos nas duas professoras ao mesmo tempo e vão praticando aquilo e vão vendo aquilo. É fundamental nós caminharmos juntos. **Graças a Deus, esse ano eu tive uma troca boa com as minhas professoras, o que não é sempre assim.***

Na fala da professora Carla, posso perceber que ela enfatiza a relevância do planejamento colaborativo, relacionando-o a oportunidade de o aluno aprender tanto conteúdo como língua ao mesmo tempo e em mais oportunidades. A professora também agradece por estar trabalhando com professores do ensino fundamental que estão abertos a essa troca de conhecimento. Essa prática colaborativa não é uma “obrigação” para os professores da escola, mas sim uma prática que foi aceita por eles para beneficiar o desenvolvimento do ensino bilíngue. No entanto, alguns professores podem não concordar e, portanto, não a praticar.

*Diego: Olha eu vou falar para você que **teoricamente é muito interessante**, mas **isso não funciona na prática** porque as matérias não batem. Então, se eu*

começo o ano fazendo uma revisão dos conteúdos de inglês, a professora já começa falando lá em matemática revisando os símbolos que eles conhecem. Então tá, eu posso até começar fazendo uma aula visando isso, mas eu acho que para dar certo, tem que ser muito amarrado, todos têm que fazer o que foi proposto.

Fernanda: *Você diz que existe uma discrepância de grau de dificuldade?*

Diego: ***A abordagem principalmente, porque eu fico pensando, como é que um professor vai entrar em sala de aula para contar uma história em inglês? Vou contar agora e vou falar sobre os elementos, se a criança não tem nenhum tipo de conhecimento prévio, ela precisa ter um conhecimento prévio. Então, sempre foi muito passado isso, você escolhe uma matéria e você fala da matéria, eu não concordo com essa ideia, que de certa forma você vai entrar na particularidade da aula de inglês, você vai ter que dar o vocabulário, os verbos, eles têm que saber, você chegar em frente a turma, eu penso assim, e falar e falar, eu acho que você só está sendo um palhaço em frente das crianças. Eles têm que saber que palavra tal é referente aquela imagem é por isso que eu acho que antes de qualquer aula propriamente dita, de história, você tem que dar esses prompts ⁷⁷ em inglês. É por isso eu tenho de saber o que ela (professora de ensino fundamental) vai dar, para eu poder montar sei lá, um esquema, uma estrutura para entrar e trabalhar junto com ela. O material de inglês é direcionado para um lado, agora o CLIL, o que a gente tem do CLIL na escola, para bilíngue que nós trabalhamos todos os dias, não temos nada! Cadê o material que foi prometido?***

Já na fala do professor Diego, percebo que a dificuldade trazida por ele em integrar os conteúdos das disciplinas em suas aulas é uma questão fundamental a ser tratada entre o grupo de professores de inglês e todos os professores da unidade escolar. Outro ponto que me chamou a atenção em sua fala foi a ênfase que o professor deu na questão do ensino da gramática e do vocabulário em suas aulas. Considerando o foco das aulas baseadas na abordagem CLIL, penso que o ensino de gramática e vocabulário deve acontecer de forma natural e integrada ao tema a ser abordado na aula, evitando ser ensinados separadamente.

⁷⁷ Comandos de escrita ou fala.

Em minha prática enfrentei dificuldades similares ao relato do professor, em integrar o conteúdo de outras disciplinas por dois motivos: o primeiro por não ter experiência com essa abordagem de ensino de língua inglesa e não encontrar muitas referências no âmbito do ensino público que pudessem me dar o embasamento metodológico para tal; e o segundo motivo seria o fato de eu não ser especialista em outras disciplinas, o que me fez buscar por conhecimento e ter que aprender com outros professores, para então poder ensinar. Ambos os movimentos de aprendizagem levam tempo e dedicação dos professores, não sendo considerados processos rápidos e nem fáceis de vivenciar.

Outro apontamento feito pelo professor Diego foi a ausência de material voltado para o ensino bilíngue nas escolas municipais cariocas. Ele ainda menciona o Material Rioeduca como referência, mas diz que esse não está alinhado à proposta do ensino baseado na abordagem CLIL. Acredito que essa situação de desconforto em desenvolver um planejamento colaborativo e com os professores de ensino fundamental, aliado à falta de matérias para o ensino bilíngue na rede municipal de ensino, traga uma sensação de insegurança e inquietação não só para o professor, mas para outros professores de inglês da unidade escolar, que ainda estão em processo de compreensão da aplicabilidade da abordagem CLIL.

No relato da professora Lilian, pude entender que existe uma orientação na escola de ter esse horário de planejamento entre os professores para a troca de conhecimento, mas que a depender do ano letivo, esse os horários são modificados e nem sempre é possível se fazer o planejamento colaborativo em um horário específico.

*Lilian: Temos assim, **não temos um horário específico** para planejar, o que é muito **ruim**, esse ano não teve, mas a gente normalmente **conversa na sala de aula**, se organiza entendeu, “**o que você está dando, o que você vai dar essa semana?** Como você vai trabalhar isso ou aquilo?” a gente conversa.*

Fernanda: Você acha que esse planejamento traz benefícios?

*Lilian: Sim, porque eu acho que quando a gente trabalha em conjunto, **eu consigo abordar melhor o conteúdo**, eu acho muito importante eu saber mais o que elas estão trabalhando do que ao contrário, para eu poder planejar a aula*

baseada no que elas estão trabalhando. Eu acho importante também, porque valoriza a aula de inglês né, porque nós somos uns “tapa buracos”.

A professora Lilian também diz que mesmo sem o horário de planejamento com os professores de ensino fundamental – anos iniciais, ela busca se organizar para que esse planejamento aconteça, mostrando assim o seu empenho em realizar essa troca de conhecimento com os outros professores.

Ao final do seu relato, a professora expõe sua opinião sobre seu valor como professora de inglês, se autodenominando como “tapa buracos”, ou seja, colocando o seu trabalho como pouco relevante, se comparado com o trabalho dos professores de ensino fundamental I – anos iniciais, na visão da Secretaria Municipal de Educação. No entanto, ao final, ela pontua que o planejamento colaborativo agregou valor às suas aulas, e a ela mesma, como profissional.

Como a professora Lilian, partilho do mesmo sentimento de perceber que as aulas de inglês, mesmo nas escolas bilíngues municipais, são vistas como uma garantia do cumprimento do horário de planejamento dos professores de ensino fundamental, e não recebendo seu devido reconhecimento e importância no que tange ao desenvolvimento acadêmico dos alunos. Acredito que o movimento de ter os professores envolvidos de forma colaborativa no planejamento diário das aulas, tanto de inglês quanto das demais disciplinas, colabora para a aproximação desses profissionais quanto equipe. Além disso, esse movimento de colaboração entre professores valoriza as aulas de inglês e os professores de língua inglesa como profissionais que agregam valor acadêmico ao ensino nas escolas municipais cariocas.

Em seguida continuei perguntado sobre as estratégias propostas pela direção da escola ou pelos próprios professores para que o planejamento colaborativo aconteça, se há estratégias e como os professores se organizam para que esse movimento aconteça.

Décima segunda pergunta: Qual é a estratégia usada para que este planejamento aconteça?

*Selma: **As reuniões**, sempre tem a parte que a gente participa, então vai fazer a reunião geral com a coordenadora, eu passo para a coordenadora, não faz junto*

*com todos os professores porque os horários são diferentes, para elas estarem na blocagem, o inglês está na sala né, então eu passo, eu participo, falo, estou sempre motivando, **acaba eu sendo uma ponte mesmo** também para os professores de ensino fundamental - anos iniciais. A coordenadora sabe de tudo que eu falo, passo para a ela, e ela passa, então não é um trabalho só das professoras, a coordenação está junto, as datas que a gente fez aqui, a gente fez junto, por exemplo, no dia da aula aberta, a gente fez junto, a gente escolheu a data, fez o convite para colocar na agenda (...) tudo eu faço junto. **A integração não é só PA** ⁷⁸ **e professor de inglês**, é PA, professor de inglês, coordenação, professores de ensino fundamental **é todo mundo**, até secretaria, eles vieram também, falaram também. A aula de música, a professora fez a música, ela está sempre trabalhando com a gente desde que ela entrou e isso é bem legal. Na época da Primavera, ela ensaiou em inglês, ela sabe inglês, aí eu não precisei pedir depois, ela já fazia, no Halloween, ela já entra no tema, e os professores de educação física também. O professor de ensino fundamental na primeira reunião dizia “eu tenho de saber inglês”, assim, eu falei para ele: teria de saber, porque estamos em uma escola bilíngue, mas o pouco que você sabe, você pode compartilhar e você vai falar, a gente vai fazer assim, e você pode perguntar ao professor de inglês.*

Na fala da professora Selma, percebo que há um movimento por parte da equipe diretiva, a qual a professora Selma de certa forma faz parte, pois ela é a professora articuladora de inglês, em promover o planejamento colaborativo entre todos os professores. Na posição de professora articuladora de língua inglesa, sua fala nos mostra que há um movimento de integração entre os professores, sendo orientado pela equipe diretiva, fato que penso ser muito positivo, pois segundo Genesee *et al.* (2016, p 21, tradução minha), “dedicar tempo de preparação da equipe e da comunidade para utilizar essa nova abordagem de ensino de idioma e de conteúdo é um componente-chave para o sucesso de um programa baseado no CLIL”⁷⁹. Para ilustrar esse movimento de trabalho colaborativo e a integração, que segundo a professora Selma, não se restringe ao planejamento somente, mas que se estende a todos as práticas pedagógicas promovidas na escola, ela cita dois

⁷⁸ Professor articulador de língua inglesa.

⁷⁹ O texto da tradução corresponde ao texto original: *Taking the time to prepare staff and the community for this new approach to language and content instruction is a key component of the success of a CLIL programme.*

exemplos de ações que reafirmam a sua opinião sobre a importância do trabalho colaborativo.

Primeiro, ela traz a situação dos professores de artes e educação física, cujas aulas poderiam não necessariamente ser integradas ao ensino bilíngue, uma vez que institucionalmente, suas aulas não estariam ligadas aos professores de inglês. Contudo, segundo Selma, esses professores decidiram integrar suas aulas ao ensino bilíngue, promovendo atividades que utilizem o uso da língua adicional. Outro exemplo de movimento de integração e colaboração relatado por Selma, diz respeito aos anseios de um professor do ensino fundamental – anos iniciais por não ser fluente na língua inglesa. Na ocasião, ela respondeu aos questionamentos dizendo que “o pouco que ele sabia” esse professor poderia compartilhar e utilizar em sala de aula.

O relato da professora Jéssica é um pouco mais específico sobre como ela e a professora de ensino fundamental I – anos iniciais agem, para conseguir planejar juntas.

*Jessica: A gente **troca figurinha**, olha essa semana eu estou dando isso, ou então quando a gente está com culminância ou algum projeto, aí a gente divide, Eu digo “olha eu vou fazer isso, você pode ficar com aquilo”, **mas o planejamento não é, porque ela está em planejamento quando eu estou em sala**, então não bate nunca, **mas a gente se comunica**.*

*Mônica: Agora no Thanksgiving, ela (professora de educação infantil) também trabalhou uma atividade muito legal do pote da gratidão, trabalhou com eles e ela fez e aí eu já peguei o gancho dela. **Então as vezes a gente troca, não sou só eu quem tenho de começar, tomar a iniciativa. Quando o professor é aberto a mudanças e a agregar né, sabendo que ele está trabalhando em uma escola bilíngue, aí tudo flui muito bem**.*

Vejo que as professoras, mesmo não tendo um horário fixo destinado para essa atividade, acham um momento em suas aulas para a troca das informações e para dividir as tarefas, mostrando a meu ver, que a responsabilidade do ensino da língua inglesa e do conteúdo é de ambas. Assim como o relato da Jéssica, Mônica conta sua experiência de trabalho colaborativo feito da data do Dia de Ação de Graças, em que a professora de Educação infantil que trabalha com ela, participou

do projeto da data comemorativa, valorizando assim, tanto o ensino bilíngue, como o trabalho da professora de inglês.

Ao final, apesar de ter exposto uma experiência exitosa de trabalho colaborativo com a professora de educação infantil, Mônica relata que, na maioria das vezes, é ela quem procura por essa integração dos conteúdos. A professora também pontua a importância dos professores do ensino fundamental e dos professores de Educação infantil estarem abertos a esse trabalho integrado, considerando que atuam em uma escola bilíngue e entendendo o que essa situação significa.

Na sequência, questiono sobre como é construído o projeto político pedagógico de escola e se o ensino bilíngue é considerado no momento da escolha dos temas a serem abordados durante o ano letivo. Acredito que eu tenha escolhido direcionar essa pergunta aos professores de inglês, devido ao fato de serem eles especialistas em ensino da língua inglesa e conseguirem verificar se há uma real integração de ambas as línguas no projeto da escola.

Décima terceira pergunta: De que forma o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar é construído? Existe um momento específico para que essa ação aconteça?

Mônica: ***Sim, uma parte eles nos ouvem, não muito, assim, é aquela mesma coisa né, vamos separar as datas comemorativas do inglês, mas assim não tem aquela... não agrega realmente né, a gente só fica mais com a parte comemorativa mesmo. Aquela coisa assim, mais fechada, porque as vezes me parece que a escola esquece que é bilíngue. Então a gente tem de estar sempre batendo nessa tecla, que a escola é bilíngue. Nós precisamos ter essa abertura também, para que possamos fazer o nosso trabalho. E, realmente devia entrar mais nessa ação do PPP⁸⁰, mas ainda não é tão visível.***

Yasmin: ***Sim, hoje o que é praticado é assim, o inglês passa pela cabeça né, a gente lembra do inglês, mas nos últimos anos tem sido uma coisa, tipo assim, considerando a escola como um todo já que os generalistas de português são em maior número, acaba que a gente tenta achar uma forma de entrar, entendeu? Antigamente, quando tinha o projeto unificado das bilíngues, esse***

⁸⁰ Projeto político pedagógico.

projeto vinha para a escola e a escola se encaixava no projeto das bilíngues que todas as bilíngues estariam fazendo. Atualmente é ao contrário, a escola escolhe e a gente se insere.

Fernanda: A escola que você diz são todos os professores?

*Yasmin: Mais os generalistas (professores do ensino fundamental I- anos iniciais), por exemplo, esse ano o tema é “No Cap ⁸¹ a gente match a mão na massa!” e aí o foco era matemática, raciocínio lógico, o foco era esse porque **parece que tem algum projeto, é o ano da matemática, enfim, tem alguma coisa relacionada à matemática e a escola está com esse projeto.***

De forma geral, segundo a resposta dos professores, percebo que há uma tentativa por parte dos professores da escola em integrar língua inglesa ao projeto político pedagógico. Podemos ver que a língua inglesa aparece no título do projeto, mostrando assim, a tentativa de integrar a língua adicional e a língua materna. Segundo as professoras Yasmin e Mônica, essa integração acontece de forma superficial, restrita ao trabalho com as datas comemorativas e a língua inglesa no nome do projeto. A professora Mônica diz que esse tipo de integração superficial não valoriza o ensino bilíngue na escola, que prioriza, segundo ela, o ensino na língua materna. A professora Yasmin salienta que o número de professores que lecionam na língua portuguesa é maior e que esse fato prejudica a tomada de decisão sobre os assuntos abordados no projeto da escola.

A professora Yasmin também relembra que no início do Programa Bilíngue, as escolas recebiam os temas a serem trabalhados e que estes eram para todas as escolas bilíngues. Esse movimento de trabalho das escolas junto à Secretaria Municipal de Educação, mesmo entendendo que se trata de um movimento de top-down em que as escolas recebiam as orientações já pré-estabelecidas, na concepção de alguns professores, este apoio pedagógico fortalecia o ensino bilíngue e este era mais valorizado. Ainda segundo a professora Yasmin, demandas da Secretaria Municipal de Educação podem influenciar o projeto anual da escola, e que o inglês tende a se “adaptar” a essas demandas para não ser excluído do projeto. Neste ponto, vejo que, apesar da escola ter autonomia de escolha de seus

⁸¹ CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho.

projetos, principalmente quando se trata de uma escola bilíngue, esta ainda precisa se adequar às demandas institucionais vindas do núcleo comum para todas as escolas, e que por vezes, pode influenciar de forma não muito produtiva nas ações pedagógicas planejadas para o ano letivo.

A professora Carla traz em sua fala, a questão da autonomia da escola em desenvolver o seu trabalho voltado para o ensino bilíngue, sem depender de orientações externas, que já chegam prontas às escolas, mas que em determinados casos, não consideram as especificidades do contexto escolar.

*Carla: A gente faz parte, **isso sim**, temos várias reuniões e **vamos montando juntos**.*

Fernanda: E vocês são ouvidos?

*Carla: É...acho que sim, acho que com o passar do tempo foi aumentando assim, a nossa credibilidade aqui, eu acho que no começo nós éramos meio que só os “**convidados da festa**” agora nós já fazemos parte mesmo.*

Fernanda: E o inglês entra realmente no planejamento?

*Carla: Sim, **ele tenta ser contemplado sim**.*

A professora parece ver que o caminhar do processo de inclusão do ensino bilíngue no projeto político pedagógico da escola vem acontecendo de forma gradual, com dificuldades, demandando tempo e esforço de “convencimento”, mas salienta que esse processo árduo de construção vem delineando um ensino com a “cara” do CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho. A professora usa o termo “convidados da festa” para descrever que, inicialmente, ela percebia o ensino bilíngue preterido nas escolhas dos temas do projeto anual. Atualmente, ela enxerga uma maior integração do ensino da língua inglesa com os temas e objetivos do projeto, fato que considero primordial para o desenvolvimento da proposta de ensino bilíngue da unidade escolar. Compreendo que esse processo de integração da língua inglesa no projeto anual da escola esteja acontecendo de forma gradual e em construção, visto que atualmente os professores já participam da criação do nome do projeto e contribuem com o direcionamento das celebrações das datas comemorativas relacionadas à língua inglesa. No entanto, acredito que essa integração possa ir

além, integrando a língua inglesa em temas que permeiem diferente áreas de conhecimento nas disciplinas do currículo escolar e explorem diferentes culturas, contribuindo dessa forma para a formação do aluno em ambas as línguas.

Na sequência, procurei saber como acontecem as trocas de materiais entre os professores de inglês. Gostaria de saber, através da pergunta de número quatorze, se há uma unidade de trabalho entre os professores de língua inglesa, que na minha concepção, contribui para a solidificação, valorização e o desenvolvimento do ensino bilíngue, baseado na abordagem CLIL.

Décima quarta pergunta:

Fernanda: De que forma o material baseado na abordagem CLIL, já elaborado pela equipe de língua inglesa e/ou outros professores da unidade escolar, é armazenado para consultas futuras?

Diego: *Então a gente tem um **armário** ali, que muitas das coisas que estão ali foram até de quando eu fui PA e eu sempre fiz questão de pontuar isso, de que a escola tem de ter material para todo mundo, **igual ao curso de inglês**. Ali naquele armário, tem várias pastas que na época eu fui colocando as **matérias específicas, datas comemorativas**, mas não funciona muito, **as pessoas não trocam**. Infelizmente, o **grupo de inglês não tem essa cooperação, essa integração**, pelo menos comigo, tanto quanto teve no passado, já foi melhor.*

O professor Diego descreve o lugar onde está armazenado o material que é compartilhado por todos os professores de inglês, destacando ainda a existência de materiais de conteúdos específicos, e não somente materiais para o ensino da língua inglesa e de datas comemorativas, o que é um ponto positivo quando pensamos em materiais voltados para a abordagem CLIL. Contudo, ele aponta uma ausência de troca de materiais entre o grupo de professores de inglês, mostrando que, em sua opinião, não há ou que há pouca integração entre os professores de inglês. Em sua fala, ele também faz uma breve comparação com a disponibilidade de materiais nos cursos de inglês em instituições privadas em que ele já trabalhou, com a ausência de materiais que o grupo de inglês enfrenta diariamente no CIEP, comparando assim duas realidades institucionais totalmente diferentes.

Dessa forma, ele pontua uma possível dificuldade de elaboração de materiais na unidade escolar, ponto que, na minha concepção, pode ser prejudicial à confecção de materiais para o ensino bilíngue, baseados no CLIL. Por último, o professor pontua a falta de integração do grupo de professores de inglês, fato que traz um certo isolamento em sua atuação na escola, e essa situação pode prejudicar a motivação do professor, influenciando de forma negativa em seu trabalho.

A professora Lilian menciona que ela tem o seu acervo pessoal em seu computador, não deixando claro se ela não sabe da existência desses materiais disponíveis na escola para serem compartilhados, ou se é uma escolha pessoal o ato de não utilizar o material disponível na unidade escolar. Ao final da sua fala, a professora afirma compartilhar seus materiais com os colegas professores de inglês.

*Lilian: Na unidade escolar **eu não sei**, eu sei que **eu tenho armazenado comigo** no meu computador, só isso. E é assim, quando a gente troca de série, por exemplo, eu estou com o 3^o, 4^o e 5^o ano, **aí ano que vem, o outro professor que pegar o 3^o, normalmente pergunta “tem alguma coisa?” “Como você aplicou?” E, nós compartilhamos.***

A professora diz que os professores, quando “trocam” de turmas no início do ano, buscam compartilhar materiais e informações sobre suas novas turmas, com o professor do ano anterior, mostrando assim, um movimento de colaboração positivo entre os professores de inglês. A professora Selma, já traz outras formas de compartilhamento e armazenamento dos materiais produzidos.

*Selma: É, a gente faz o **portfólio** todo ano e nosso caderno de plano, que a gente sempre usa e guarda, por exemplo, eu vou pegar o quarto ano, ano que vem, a gente pergunta se pode compartilhar, e aí compartilha. A gente tem o **Twinkl**, a gente assina também, e aí a gente tem essa parte que a gente utiliza e guarda as atividades. Também tem o **registro no facebook**.*

A professora explica a construção de um portfólio que tem a finalidade de orientar o próximo professor sobre as características de cada turma, além da utilização do site do Twinkl Brasil⁸², como fonte de recursos pedagógicos. Ela também destaca que a página do Facebook da escola divulga as atividades do

⁸² Disponível em: <https://www.twinkl.com.br>.

ensino bilíngue e que serve de acervo virtual público para todos da comunidade escolar, assim como é utilizada pelos professores de inglês para divulgarem os seus trabalhos. Percebo que os professores tentam, cada um de uma maneira, trocar e ajudar um ao outro na construção de materiais apropriados baseados no CLIL e voltados para o ensino bilíngue de uma maneira geral. Destaco que o acesso às atividades contidas no site do Twinkl Brasil tem um custo que é dividido entre os professores de inglês.

Considero o trabalho do grupo de professores de inglês um processo de *bottom-up*, pois este vem sendo construído de baixo para cima, cuja metodologia escolhida foi a abordagem CLIL como apoio pedagógico. Compreendo que os professores, ainda se encontram em fase de adaptação e de construção desse novo material integrado e estejam também em busca do melhor caminho para compartilhar e assim fortalecer o desenvolvimento de materiais voltados para o CLIL.

3.7 Asserção 7: Grande parte dos professores consideram a utilização da abordagem CLIL uma importante ferramenta metodológica para o ensino bilíngue na unidade escolar

A asserção acima foi criada pensando na avaliação dos professores em relação à implementação da abordagem CLIL no CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho. Desde o ano de 2019, venho trabalhando com a abordagem CLIL em minhas aulas nas três escolas bilíngues municipais em que atuei e atuo, e percebo, mediante as minhas experiências lecionando em modalidade bilíngue, que a abordagem CLIL traz um diferencial para as aulas em nível de autenticidade de aprendizado da língua adicional. Mesmo quando utilizada de forma adaptada, vejo que a abordagem proporciona um aprendizado intuitivo, quando apresentamos conteúdos de outras disciplinas e os alunos utilizam seu conhecimento de mundo para aprender a língua e o conteúdo.

No entanto, nessa jornada de trabalho, tenho aplicado os meus conhecimentos de maneira pessoal, sem um grupo de professores que pudesse utilizar a abordagem comigo e juntos, pudéssemos chegar a conclusões sobre a

utilização do CLIL. Minha motivação em direcionar a minha pesquisa para o CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho foi a iniciativa de todos os professores, e principalmente os professores de inglês, em tentar utilizar a abordagem CLIL (porque a utilização não foi imposta), para que eles quanto grupo, pudessem avaliar seus possíveis benefícios ou não, e suas limitações em termos de uso e planejamento. O “novo”, nesse contexto escolar, não os assustou, como eu percebi em minha jornada de trabalho e pelas vezes que compartilhei o que tinha aprendido com os meus colegas da rede municipal de educação. Pelo contrário, os motivou a tentar utilizar uma abordagem de ensino, fato que os tirou de sua zona de conforto.

Por isso, essa asserção é dedicada aos professores do CIEP que com muita força de vontade e bravura de tentar o novo em prol do ensino bilíngue de qualidade, buscaram aplicar uma abordagem nova, que no Brasil é utilizada em sua maioria em instituições privadas com muito mais recursos e apoio pedagógico. Os professores de inglês, não olharam para os desafios que iriam encontrar, seguiram tentando o “novo”, ainda que alguns estejam ainda aprendendo como utilizar a abordagem, não nos moldes europeus, mas “à la” CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho, com a “cara” da escola, considerando as especificidades, necessidades e o público atendido na unidade escolar. A seguir, apresento as respostas às perguntas 15, 16 e 17 da entrevista, que tratam sobre a avaliação dos professores de inglês em relação às vantagens da abordagem CLIL.

Em relação ao progresso pessoal de cada professor em relação a utilização da abordagem CLIL, pode-se perceber a divergência de opiniões.

Décima quinta pergunta:

Fernanda: Como você avaliaria o desenvolvimento de seu trabalho, a partir da utilização da abordagem CLIL?

Yasmin: **Considerável**, inclusive hoje eu acho que eu não tenho tanto medo de ir para uma escola regular, porque eu sei que vou levar a abordagem comigo. Eu sei que a minha forma hoje de ensinar não é em nada parecida com a **minha forma de ensinar de dez anos atrás**. Então hoje eu tenho muito mais **segurança** para saber que eu faria um trabalho, assim mais **duradouro**, um trabalho que ficasse né, tivesse uns frutos mais duradouros, mais permanentes e mais verificáveis que antigamente, antes de ter a abordagem.

A professora Yasmin, por exemplo, aponta um desenvolvimento positivo em suas práticas pedagógicas a partir da utilização da abordagem CLIL. A professora Yasmin foi uma das professoras que participou do curso ofertado pela Universidade do Estado do Arizona no ano de 2019, e por esse motivo ela tem uma base teórica sobre a utilização da abordagem CLIL mais aprofundada do que os demais professores, e talvez por esse motivo, tem conseguido colocar em prática a abordagem com mais autonomia e facilidade. A professora Mônica, no entanto, explica que ainda sente dificuldades em utilizar a abordagem CLIL em suas práticas diárias.

Mônica: ***Um pouco defasado**, vou te confessar, por causa de todas essas questões né, eu acho que de tempo em tempo a gente tinha de **voltar a ter um treinamento mais assertivo, um treinamento mais voltado para essa área do CLIL**. Até alguém vir na escola mesmo e dá uma palestra, um **workshop** ⁸³**para toda a escola**, para o pessoal de inglês, vê como está sendo feito o planejamento, **o que pode ser feito para melhorar**. Como eu te falei, a gente tenta fazer aqui, mas o que acontece é que as vezes nós não conseguimos porque outras coisas tomam lugar, do que a gente realmente teria de estar fazendo.*

A professora explica que há uma necessidade de se ter mais encontros de treinamento para que os professores possam revisar conceitos e aprender como utilizar a abordagem CLIL, e dessa forma, oferecer um trabalho com mais qualidade. Por outro lado, a professora Jéssica apontou outro tipo de dificuldade.

Jessica: ***Me deu mais trabalho**, assim, **é interessante**, mas ao mesmo tempo eu questiono se é realmente só esse viés, entendeu, porque em grande parte você fica, você perde a questão, principalmente com os mais velhos, **você perde a questão de ensinar a língua em si para a pessoa falar, porque tá, lá na frente ele vai usar o CLIL na carreira dele de trabalho?** Se ele não souber falar a língua, na verdade para uma carreira de trabalho, o brasileiro, eu acho, ele precisa do inglês não como o CLIL, mas como uma língua adicional para ele poder se comunicar futuramente no trabalho. Porque eu acho que o CLIL ele vai*

⁸³ Oficina.

*te preparar se você for ter uma carreira acadêmica apenas, ele vai te preparar de repente se você quiser fazer um mestrado ou um doutorado em matemática ou em alguma outra coisa, ele vai te dar esse embasamento realmente. Se a gente for ficar ensinando muita matéria, acompanhar a matéria com a língua e não focar no ensino da língua em si, como se comunicar, como em um ambiente, como se comunicar em um restaurante, eu tenho essas minhas questões ainda quanto ao CLIL. **É útil, muito, em muitas partes, mas ficar só nisso realmente é o mais eficaz para o nosso público? Sendo que, de uma forma geral lá na frente, eu acho que o que ele vai precisar é saber se comunicar em primeiro lugar, do que saber frações e várias outras coisas, que são useless⁸⁴ no final das contas para a vida acadêmica dele ou para a vida profissional, entendeu. Não sei, me questiono.***

A professora descreve o desenvolvimento de seu trabalho a partir da utilização da abordagem CLIL como se fosse mais cansativo, mesmo que confesse ser uma abordagem de ensino interessante e útil. Ela mostra uma visão do ensino da língua inglesa voltada para fins específicos, além de questionar se essa abordagem atenderia aos objetivos de aprendizagem dos alunos da escola. Considerando que muitos desses alunos são de origem carente e que, segundo ela, provavelmente não utilizariam o inglês em nível acadêmico, a professora sugere que o ensino da língua inglesa seja focado somente no nível da comunicação inteligível. Também, percebo que a professora em sua fala, traz uma visão mercadológica do ensino da língua, que visa somente o ensino do inglês para obtenção de uma colocação no mercado de trabalho, desprezando outros benefícios que o ensino da língua adicional pode agregar, tais como: desenvolvimento acadêmico, cognitivo e a compreensão de sua cultura e a cultura de outros países.

Na pergunta seguinte, me concentro na percepção dos professores em relação ao desenvolvimento em nível de ensino e aprendizagem, a partir da utilização da abordagem CLIL. Meu intuito era saber se, todos os esforços por parte dos professores em tentar modificar as suas práticas pedagógicas para atender à abordagem CLIL, tinha surtido um efeito positivo, até o momento, no processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

Décima sexta pergunta:

⁸⁴ Inúteis.

Fernanda: Como você pode descrever o desenvolvimento de seus alunos em relação ao seu processo de ensino-aprendizagem, a partir da utilização da abordagem CLIL?

Carla: ***Eu acho que eles respondem muito melhor, eu realmente, de verdade não só porque a gente está conversando sobre isso não, mas eu acho que eles respondem muito melhor. Eles mesmos fazem a ligação quando eu começo a falar alguma coisa, eles já têm uma ideia do que eu estou falando, eles já respondem melhor.***

Selma: ***Sim foi muito melhor, porque aí como eu falei tendo significado, e você também fazendo atividades diversificadas, vendo aquele conteúdo ou que ele já viu, ou que ainda não viu e que é novidade mas é um conteúdo que ele vivencia, ele vai entender muito melhor, ele vai participar mais. Não fica aquela coisa de aula de inglês, folhinha ou apostila, vamos colorir, não aguentava mais esse negócio de pinte né gente, esse negócio de pintar (...)***

No relato das duas professoras, vejo que elas avaliam a abordagem CLIL como benéfica para o ensino bilíngue (português/inglês). A professora Carla pontua que um dos benefícios da abordagem CLIL é oferecer ao aluno um ensino integrado, em que ele possa ter a chance de ver certos conteúdos nas duas línguas de instrução na escola. Ela diz que os alunos conseguem fazer a conexão dos conteúdos aprendidos nas aulas de inglês com os conteúdos aprendidos na língua portuguesa, com o professor de ensino fundamental I - anos iniciais.

A professora Selma, complementa a ideia da professora Carla, dizendo que a integração de conteúdos nas aulas de inglês trouxe um aprendizado significativo para os alunos, com atividades diversificadas, que buscam relacionar o ensino da língua com as vivências dos alunos em seu cotidiano. A professora Lilian enfatiza o fato de os alunos aprenderem uma variedade de palavras de diversas áreas de conhecimento. Ela enfatiza a oportunidade de os alunos aprenderem determinado vocabulário específico das disciplinas do currículo que não necessariamente seriam ensinados nas aulas de língua inglesa.

Lilian: *Eu acho que eles conseguem melhorar assim, ter um maior vocabulário, um vocabulário mais amplo, **eu acho que de fato é isso, ter um vocabulário mais amplo.** Conseguem até fixar a matéria né, porque assim, de uma certa forma, **nós estamos revisando em uma outra língua.** Porque normalmente aqui eu aplico a matéria que o professor já deu, **então eu nunca aplico antes do professor,** então é uma forma de reforço também né.*

A professora destaca que a principal característica da abordagem CLIL em seu ambiente escolar é de ensinar durante as aulas de inglês, alguns tópicos do currículo escolar e uma variedade de vocabulário relacionado aos tópicos aprendidos. Ela destaca que essa maneira de utilizar a abordagem CLIL traz uma chance para alunos revisarem conteúdos já aprendidos durante as aulas com os professores do ensino fundamental I – anos iniciais, enquanto aprendem a língua inglesa ao mesmo tempo. Em minhas aulas, eu também percebo essa motivação em aprender conteúdos diversos na língua inglesa e como eles fazem essa conexão com os conteúdos aprendidos em outras aulas, acredito que essa troca é muito rica e significativa para o seu desenvolvimento cognitivo e acadêmico dos alunos.

Na sequência, a penúltima pergunta da entrevista semiestruturada é dedicada à opinião dos professores de inglês sobre as vantagens da utilização da abordagem CLIL. Meu objetivo era que, após termos abordado várias questões sobre a utilização da abordagem CLIL juntos durante a entrevista, os professores refletissem e pudessem destacar os pontos positivos dessa abordagem de ensino, de uma forma geral.

Décima sétima pergunta:

Fernanda: Quais são as vantagens de se utilizar a abordagem CLIL em suas aulas?

Mônica: *A vantagem é que a gente não fica fechado né, **não tem um conteúdo fechado,** a gente não está dentro de uma caixa, a **gente pode abordar várias coisas, várias situações, vários contextos, sem estar limitado a gramática, limitado a poucos conteúdos** né, como algumas escolas apresentam.*

Yasmin: *Eu tenho mais opções para, como eu falei né, para ter **um trabalho mais duradouro**, mais verificável, de frutos mais permanentes. Hoje em dia eu não fico tão presa, por exemplo eu preciso ensinar verbo to be, eu preciso ensinar pronome pessoal, eu preciso ensinar, eu não fico tão presa na língua. **Eu sei que a língua pode ser um caminho para eu ensinar outras coisas, então me abriu a mente para eu me ver como uma professora de inglês melhor**, sabendo que assim eu posso oferecer mais para os meus alunos do que só a aula de inglês né. **Eu posso oferecer mais para eles do que só o inglês**, posso oferecer para eles, sei lá, o mundo. Realmente para mim, me abriu muito a mente, de **como a sala de aula pode ser divertida né**, uma porta de aprendizado muito maior.*

As professoras Mônica e Yasmin relataram como vantagem principal da utilização da abordagem CLIL, a possibilidade de trabalhar diferentes conteúdos em suas aulas, não ficando restritas ao ensino de regras gramaticais e vocabulários específicos. A professora Yasmin vê o ensino da língua como um meio de ensinar outros conteúdos e desta forma ela relata que pode ir além do ensino da língua inglesa, fazendo que os alunos internalizem os conteúdos aprendidos com mais facilidade e de forma divertida.

No entanto, a professora Jéssica destaca que a abordagem CLIL dificultou o seu trabalho, pois ela teve de aprender uma abordagem nova para utilizar em suas aulas, renunciando a sua antiga forma de trabalhar e produzir materiais para suas aulas.

Jéssica: ***Só me dá trabalho isso, sério**, só me dá trabalho, porque eu tenho de pensar a partir de uma outra abordagem. Eu me formei com um certo tipo de abordagem, eu me formei estudando um certo tipo de coisa, com um certo tipo de embasamento, e **aí trocou, mas ok, cadê o seu suporte? Cadê o material? Cadê?** Não tem nada, então só me deu mais trabalho, e **quem se beneficia são eles (alunos) eu não me benefico, eu só tenho mais trabalho, é um conhecimento além, ah ok**, mas para mim como professora é um conhecimento além, me expande horizonte, tá, existe essa possibilidade, **dá para eu trabalhar, porém...***

A professora também pontua a falta de apoio pedagógico e de materiais que a auxilie em suas aulas, fato que a leva dedicar mais tempo na produção de novos materiais, aumentando assim a sua insatisfação com a abordagem. Ao final ela menciona os benefícios da abordagem CLIL para o ensino/aprendizagem da língua inglesa para os alunos, porém como professora, ela acredita que a abordagem CLIL não agrega valor para suas práticas pedagógicas, ao contrário, é motivo de mais trabalho para ela. Se tratando da utilização da abordagem CLIL, acredito que a professora enxergue mais pontos negativos do que positivos.

Na sequência, exponho a opinião dos professores que responderam ao questionário *on-line* sobre o Programa Bilíngue no CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho, em relação ao nível de engajamento e participação dos alunos. Em seguida, pergunto sobre o nível de engajamento do corpo docente no Programa Bilíngue. Como opções de respostas para as duas perguntas acima, os professores poderiam optar por: “muito engajados e muito participativos”; “engajados e participativos”; “pouco engajados e pouco participativos”; “não engajados e não participativos.

Obtive 16 respostas para a pergunta de número doze, que questiona sobre o engajamento dos alunos no ensino bilíngue. Dentre os participantes, 8 professores apontaram que os alunos se sentem muito motivados e muito engajados, enquanto 8 professores responderam que os alunos se sentem engajados e motivados. Não obtive respostas para as opções “pouco engajados e pouco participativos” e “não engajados e não participativos

Na pergunta de número treze que indagava sobre o nível de engajamento e participação dos professores no Programa Bilíngue na unidade escolar, das 16 respostas obtidas, 11 professores responderam se sentir muito motivados e muito engajados no Programa Bilíngue, enquanto 5 professores dizem se sentir engajados e motivados. Nenhum participante afirmou estar pouco ou não engajado ou participativo.

Vejo nas respostas dos participantes que a abordagem CLIL tem se mostrado relevante para o ensino bilíngue na unidade escolar, pois alguns professores relataram um desenvolvimento profissional a partir da utilização da abordagem. Outros apontaram que há um engajamento do corpo docente no programa bilíngue na escola e há uma motivação dos alunos em aprenderem a língua adicional. Em relação ao desenvolvimento linguístico e acadêmico dos alunos, segundo as

professoras Yasmin e Mônica, a abordagem se torna benéfica, no sentido que esta amplia não só o conhecimento dos alunos em termos de língua inglesa, mas também em termos de conhecimento cultural. Já a professora Jéssica, pontua o benefício da abordagem para o desenvolvimento linguístico dos alunos, mas salienta que para a sua prática pedagógica, a abordagem CLIL não tem se mostrado benéfica.

3.8 A implementação da abordagem CLIL demanda tempo para elaboração das aulas e materiais, além de planejamento colaborativo de todo o corpo docente

Por último, perguntei aos professores sobre os desafios e os pontos negativo encontrados em sua jornada de utilização da abordagem CLIL. Em seus relatos, os professores expõem diferentes desafios relacionados à utilização da abordagem na escola, e expressam como se sentem participando do processo de desenvolvimento do seu trabalho ao longo desses três anos.

Décima oitava pergunta:

Fernanda: Quais são os desafios que a abordagem CLIL traz para a sua prática docente?

*Mônica: O desafio é você realmente conseguir **pôr em prática, você ter material, ter suporte, ter ajuda né, que as vezes falta aqui, essas são as dificuldades. A gente aqui se “vira nos 30”, faz o que pode né, e o que não pode também, a gente usa do nosso dinheiro, nós levamos coisa para casa para fazer. Falta de tempo também, porque outras demandas da escola acabam suprimindo o tempo que nós poderíamos estar nos desenvolvendo mais, desenvolvendo mais o CLIL também.***

A professora Mônica relata sua dificuldade em pôr em prática a abordagem CLIL em suas aulas, pois ela menciona a falta de apoio pedagógico e a falta de material que a auxilie e sirva de modelo para o planejamento de suas aulas. Outro

ponto mencionado por Mônica é a falta de tempo de planejamento, o que acarreta ao acúmulo de trabalho em seu tempo de descanso. Assim como Mônica, Carla também relata que a falta de material e a necessidade de estar preparando materiais voltados para a abordagem CLIL torna seu trabalho desgastante.

*Carla: Eu acho que a minha maior dificuldade é **conseguir essa parceria com a professora para poder acompanhar, para poder seguir o conteúdo, é uma busca**. Eu tenho uma professora que é de pronto, ela já vem para mim e já fala “olha a gente tá fazendo isso, vamos fazer assim...” mas tem outras que eu tenho que buscar, mas isso faz parte do convívio interpessoal de qualquer escola, né. Mas eu acho que esse é um dos maiores desafios, é conseguir caminhar as duas no mesmo caminho, é o maior desafio, é você fazer essa troca com o professor, já que a gente não tem horário específico para isso, a gente tem que ficar correndo atrás. O material, **a elaboração do material também**, se a gente tivesse um material já pronto, apropriado né, ia ser muito mais fácil. **O que me desgasta muito na bilíngue é ter que preparar o material todos os dias**, porque todos os dias a gente tem uma atividade nova, todo o dia a gente tem que fazer um trabalho novo, isso é o mais desgastante para mim. Eu já cogitei sair e ir para uma escola regular, porque lá pelo menos eu vou pegar o Material Rioeduca e vou dar os meus dois tempos e vou embora, eu já cogitei isso porque é muito cansativo você elaborar o material todos os dias. **Eu acho que é o maior desafio, andar junto com o professor, os dois e não ter o material específico pronto. Você tem que estar sempre naquela elaboração, uma coisa ou outra você elaborar, ok, mas todos os dias, é cansativo**.*

Mesmo com a autonomia para produzirem o seu próprio material, essa prática se torna cansativa, pois segundo a professora, falta tempo de planejamento para as aulas baseadas no CLIL. Além disso, Carla explica que em alguns casos, a parceria entre o professor de inglês e o professor de ensino fundamental I - anos iniciais pode não acontecer de forma efetiva e acarretar dificuldades em relacionar os assuntos abordados nas aulas da língua materna com o ensino da língua inglesa.

A professora Lilian traz a questão da dificuldade de ensinar certos tópicos na língua inglesa, comparando com o tempo que a professora que leciona na língua portuguesa precisa para ensinar o mesmo conteúdo.

Lilian: **O desafio é você usar, ensinar esse vocabulário previamente para que eles possam entender o conteúdo em si, eu acho isso muito difícil, dá muito mais trabalho. Então assim, enquanto um professor está dando duas, três, quatro matérias, a gente dá só 1 ou duas, tem que fazer todo esse trabalho de vocabulário, depois para entender a matéria em inglês, mesmo eles já tendo visto antes. Uma vez eu trabalhei aqui, foi um sucesso, o ciclo da água, nossa eles aprenderam muito, eu fiz um trabalho... eu tive que dar o ciclo da água em quase duas semanas, para reforçar vocabulário, porque assim a água evapora, aí como é evaporar? Isso não é um vocabulário que normalmente eles aprendem, aquecer, eles aprendem, o que é chuva, nuvem? Mas vocabulário específico é mais complicado. Que aí primeiro eu trabalhei o vocabulário, depois eu dei a matéria, e durante a matéria eu fui trabalhando o vocabulário específico, depois eu fiz uma atividade só com o vocabulário geral, geral que eu digo assim: nuvem, sol, mar e específico. Depois eles desenharam, fizeram um cartaz, escreveram tudo em inglês, explicaram na feira de ciências tudo em inglês, foi bem legal, deu um trabalhão.**

A professora relata uma experiência exitosa ensinando o ciclo da água, mas relata toda o trabalho de apresentação do vocabulário e da produção dos alunos. Ela conta que eles conseguiram acompanhar sua explicação, mas que todas essas etapas de aprendizado levam tempo e muita dedicação do professor, fato que acaba se tornando uma desvantagem, em sua opinião.

De acordo com o relato dos professores, a aplicabilidade da abordagem CLIL é trabalhosa e por vezes desgastante, devido a constante necessidade de confecção de materiais e pelo tempo gasto na preparação das aulas. Os professores de inglês precisam ensinar conteúdos de outras disciplinas em língua inglesa, exigindo, portanto, uma pesquisa prévia sobre assuntos variados do currículo. Também, é apontado a falta de tempo para construção de um trabalho colaborativo entre os professores de língua inglesa e o professor de ensino fundamental ou professor de Educação Infantil. Esse fato dificulta a troca de informações entre os professores e prejudica o alinhamento do planejamento dos professores de língua inglesa com o planejamento dos demais professores.

Na próxima seção, discorro sobre as considerações gerais, baseadas nas análises das asserções acima descritas.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 14).

Estar em contato com os professores de inglês, professores do ensino fundamental e equipe gestora do CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho, me trouxe novas perspectivas, que me fizeram refletir sobre as minhas práticas pedagógicas e rever conceitos que eu tinha previamente concebido como únicos e inquestionáveis. Mesmo trabalhando em conjunto, cada professor tem uma perspectiva pessoal e diferente sobre o ensino da língua inglesa, e essas crenças moldam o seu fazer pedagógico no contexto educacional em que atuam.

Pude perceber também, que cada contexto escolar é único e que essa singularidade deve ser valorizada, que devemos voltar o nosso olhar menos para o global, o externo, que muitas vezes se encontra descontextualizado da realidade dos nossos alunos e professores, e mais para o local (CARDOSO, 2024). Quando adotamos esse olhar mais crítico, deixamos de “buscar por receitas infalíveis ou métodos milagrosos de como ensinar línguas” (*ibidem*, 2024, p.18) e priorizamos uma real reflexão sobre o nosso trabalho, a fim de oferecer aos nossos alunos o ensino da língua adicional de uma maneira significativa, situada e que os valorize enquanto estudantes.

Considerando esse ponto de vista, volto às perguntas da pesquisa, que foram formuladas no intuito de entender a relevância da abordagem CLIL para o ensino bilíngue no CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho, que são: De que forma a abordagem CLIL é adequada, ou não, para o contexto educacional do CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho? Quais são as vantagens da aplicabilidade desta abordagem de ensino bilíngue? Quais são os desafios encontrados por esses professores de língua adicional (inglês) e/ou demais professores de Ensino Fundamental I- anos iniciais e professores da Educação Infantil, em implementar esta abordagem de ensino?

Após analisar as respostas contidas no questionário *on-line* e entender as concepções dos professores de inglês em relação à abordagem CLIL e sua

utilização na unidade escolar, cheguei a algumas conclusões que me fizeram refletir sobre a relevância da abordagem CLIL para esse contexto educacional específico. Iniciarei a discussão abordando a segunda pergunta da pesquisa, seguida de uma análise da terceira pergunta. Por fim, discutirei a primeira pergunta, pois considero-a mais geral, e ao mesmo tempo a mais relevante para a pesquisa.

Primeiramente, gostaria de refletir sobre a segunda pergunta da minha pesquisa, que trata sobre os benefícios da abordagem CLIL. Inicialmente, procurei entender qual era o entendimento de todos os professores acerca da definição de Educação Bilíngue e sua opinião sobre a importância do ensino bilíngue para a escola e seus alunos. Meu intuito era investigar sobre o entendimento da abordagem CLIL de forma indireta, pois muitos professores poderiam não estar familiarizados com o nome da abordagem, mesmo que a entendessem.

A partir desse primeiro momento de análise, concluí que grande parte dos professores que participaram do questionário *on-line*, compartilham de perspectivas tanto tradicionais, quanto inovadoras sobre o Ensino Bilíngue, destacando a importância de aprender sobre outras culturas e do envolvimento da comunidade escolar no processo de ensino/aprendizagem da língua adicional. Essa busca por conhecimento sobre o significado de Educação Bilíngue evidencia o entendimento por parte do corpo docente sobre a importância da sua participação no processo da Educacional Bilíngue. Nesse sentido, acredito que o conhecimento da abordagem CLIL tenha colaborado de forma positiva para o aprofundamento da construção do conceito de Educação Bilíngue voltado para o ensino multicultural, que considera a cultura do outro como a cultura do aluno e que o coloca no centro de seu processo de aprendizado.

A segunda conclusão a que cheguei foi em relação à formação contínua dos professores da unidade escolar. Acredito que a busca por entender e aplicar a abordagem CLIL, gerou a necessidade de mais momentos de formação no espaço escolar, tanto para os professores de inglês, quando para os professores de ensino fundamental I- anos iniciais e professores de Educação Infantil. Esta iniciativa os impulsionou a compartilhar seus conhecimentos e ampliar o seu repertório metodológico.

A terceira conclusão que cheguei foi que a utilização da abordagem CLIL na escola foi um fator motivador de uma construção de um trabalho colaborativo entre todos os professores da unidade escolar, e não somente entre os professores de

inglês. Em prol da utilização da abordagem CLIL, os professores iniciaram um processo de busca por conhecimento da abordagem e de como utilizá-la. Assim, os professores do CIEP iniciaram um processo de compartilhamento de saberes, tanto da língua inglesa, quanto do conteúdo de outras disciplinas, que enriqueceu o seu conhecimento pedagógico.

Outro ponto positivo da utilização da abordagem CLIL, foi que esta contribuiu para ampliar o conhecimento metodológico dos professores de inglês, no sentido que muitos dos professores tiveram a oportunidade de “experimentar” a situação de ensinar assuntos de outras disciplinas na língua inglesa. Segundo o relato de alguns professores, esse ato de ensinar conteúdo e língua enriqueceu o repertório linguístico dos alunos e ressignificou a sua forma de ensinar a língua inglesa. Alguns professores relatam que a utilização da abordagem CLIL em suas aulas proporciona um ensino mais significativo para os alunos, uma vez que o ensino não fica restrito às atividades voltadas para regras gramaticais, seguindo modelos tradicionais. No entanto, pontua a necessidade de se construir o ensino da língua inglesa que vá além, tanto das regras gramaticais quanto do enfoque no ensino de vocabulário, tornando-o assim mais contextualizado ao educando.

No que se refere à terceira pergunta da minha pesquisa, na qual indaga sobre as desvantagens da utilização da abordagem, concluí, primeiramente, que há uma necessidade de mais momentos de formação para os professores da unidade escolar, com o intuito de se discutir o conceito da abordagem CLIL. Também, há uma necessidade de se discutir como deve acontecer o processo de integração de conteúdo e da língua inglesa. Os professores relatam que houve momentos de formação na unidade escolar, mas parece que estes não foram suficientes para sanar todas as dúvidas concernentes à utilização da abordagem.

Ainda, gostaria de salientar a necessidade destes momentos de formação, não somente para se discutir como usar a abordagem CLIL, mas também para que se desenvolvam discussões sobre até que ponto a abordagem CLIL é adequada para o ensino bilíngue na unidade escolar e como contextualizá-la ao ambiente escolar e aos alunos. De igual modo, seria relevante pensar em quais alternativas mais voltadas para as necessidades dos alunos e dos professores poderiam ser usadas em prol do desenvolvimento do ensino bilíngue.

A segunda conclusão a que cheguei foi em relação ao processo de planejamento baseado nos 4Cs, que acredito estar ainda em desenvolvimento por parte da equipe de língua inglesa na unidade escolar. Percebi em algumas falas dos professores, que muitos não se sentem confiantes em planejar suas aulas baseadas na abordagem CLIL, evidenciando assim, uma necessidade de encontros de formação, não só para os professores de inglês, mas também para os demais professores da escola, como sugerido por Genesee et al. (2016).

Ademais, vejo a pouca contextualização de assuntos relacionados à cultura local do aluno, em detrimento de outras culturas, principalmente aquelas oriundas de países europeus e norte-americanos. Acredito que ter um enfoque maior na cultura brasileira, na “história do aluno” (CARDOSO, 2024, p. 23) traria um significado ao aprendizado da língua inglesa, uma vez que esses alunos se sentiriam ouvidos e pertencentes a esse processo.

No tocante ao planejamento colaborativo, concluí que a troca de conhecimento entre os professores é fundamental e que os professores salientam a importância dessa troca entre professores de inglês, professores de ensino fundamental I - anos iniciais e professores da Educação Infantil. No entanto, vejo que essa troca depende mais da atitude do professor de inglês em buscar por esse movimento, pois alguns professores ainda têm dificuldade de compreender a relevância dessa troca para o enriquecimento do ensino bilíngue. De acordo com o relato de alguns professores, a falta de tempo de planejamento entre o professor de inglês e o professor de ensino fundamental I - anos iniciais ou professor da Educação Infantil prejudica o processo de planejamento baseado na abordagem CLIL. Sua implementação em um ambiente escolar requer tempo para planejamento contínuo relacionado aos objetivos linguísticos e aos objetivos curriculares de cada disciplina.

Compreendo também que a utilização da abordagem carece de momentos de planejamento em diferentes níveis e com diferentes grupos de professores, a fim de auxiliar aos professores de língua inglesa na escolha e confecção de materiais didáticos adequados e atividades que integram a língua inglesa com os conteúdos das demais disciplinas. Momentos de planejamento e troca de materiais entre os professores de língua inglesa são fundamentais para fomentar discussões acerca dos conteúdos disciplinares a serem abordados nas aulas de inglês, elaboração dos objetivos reais e alcançáveis de aprendizagem para cada série escolar, em que os

conhecimentos linguísticos e as especificidades dos alunos sejam valorizadas (MARSH et al., 2010).

A respeito da primeira pergunta da pesquisa que trata da adequação da abordagem CLIL para o contexto específico do CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho, vejo que a iniciativa de utilizar a abordagem CLIL, a fim de desenvolver o ensino bilíngue na unidade escolar foi uma escolha positiva, pois a abordagem traz benefícios, tais como: a ampliação do repertório linguístico do aluno e a promoção do conhecimento intercultural, embora haja um foco em apresentar a cultura de países pertencentes ao Norte Global. É indispensável pensarmos para além da visão técnica e operacional da abordagem e atentarmos para os sujeitos que a utilizam, respeitando-os, valorizando o seu trabalho, assim como considerando os seus anseios e dificuldades.

Nesse sentido, concluo que as diretrizes do ensino bilíngue da unidade escolar podem ir além da abordagem CLIL, não necessitando se resumir a padrões estabelecidos em contextos educacionais que pouco se relacionam com a realidade das escolas públicas cariocas. Com autonomia, todos os professores da unidade, com o auxílio dos professores de inglês, especialistas na área de ensino de línguas, podem se reunir, e em uma ação colaborativa, construir o seu próprio modelo de ensino bilíngue, que pode ser baseado em conteúdos, mas também agregar características de outras abordagens educacionais. Em outras palavras, que considere os seus alunos e seus professores, buscando assim desenvolver um ensino bilíngue voltado mais para a equidade do que para a efetividade (CARDOSO, 2024).

Confesso que ao iniciar minha pesquisa, meu foco principal era buscar a verificação da eficácia da abordagem CLIL, considerando somente aspectos técnicos e interessada no processo de ensino/aprendizagem “de forma isolada” (CARDOSO, 2024, p. 19). Contudo, a partir de conversas com os meus colegas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a partir dos relatos dos professores de inglês que participaram da entrevista semiestruturada, a partir de conversas com minha orientadora Janaina Cardoso e de reflexões provocadas pela professora Patrícia Helena da Silva Costa e pelo professor Rogério da Costa Neves, membros da minha banca de qualificação, fui me questionando se haveria somente um modelo, ou se os modelos existentes, que em sua maioria são de origem europeia, seriam capazes de atender às especificidades de um contexto de escola pública

bilíngue. Se esses modelos favorecem o aprendizado de maneira contextualizada, ou ao contrário, geram um sentimento de fracasso por parte dos professores e alunos, por não conseguirem alcançar padrões linguísticos pré-estabelecidos e a depender do contexto, inatingíveis (*ibidem*, 2024).

E assim, comecei o meu processo de reflexão sobre minhas práticas pedagógicas, considerando não somente aspectos técnicos do ensino da língua inglesa, mas também aspectos sócio-históricos que são responsáveis por construir nossas crenças e que se refletem em nosso trabalho diário. Nesse processo de conscientização, me distanciei da visão colonial de que o “bom e eficaz” é o estrangeiro, para me aproximar mais do que é justo para o meu contexto de atuação e para os meus alunos (*ibidem*, 2024).

Espero continuar nesse processo de ressignificação de minhas crenças sobre o ensino bilíngue, considerando perspectivas mais decoloniais que valorizem o contexto em que estou inserida (escola pública), meus colegas professores e a mim mesma como mulher negra, moradora do subúrbio do município do Rio de Janeiro. Espero também que esse trabalho possa influenciar positivamente professores de escola públicas a terem um olhar mais crítico em relação ao contexto em que estão atuando, se valorizando como profissionais, valorizando os seus alunos e buscando “transformações sociais” através da educação (CARDOSO, 2024, p. 36).

REFERÊNCIAS

- ALTOÉ, Larissa. Escolas Bilingues na Rede Pública Municipal. **MultiRio**, Rio de Janeiro, 18 jul. 2018. Disponível em: <https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/14064-escolas-bil%C3%ADngues-na-rede-p%C3%BAblica-municipal-de-ensino>. Acesso em: 18 fev. 2023.
- ARANDA, Maria Teresa de La Torre. Implementando uma proposta de Educação Bilingue: e agora? *In*: MEGALE, Antonieta Heyden (org). **Desafios e práticas na Educação Bilingue**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. v. 2, p. 27-46. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/DesafiosPraticasEducacaoBilingue.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2024.
- BARBOSA, Dayse Alves. Rio Criança Global – um programa de inclusão da criança no mundo. **Rio Criança Global**, Rio de Janeiro, 13 set. 2011. Disponível em: <https://riocriancaglobal.wordpress.com/about/>. Acesso em: 11 mar. 2024.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: EditoraVozes, 2002. Disponível em: <https://tecnologiamidiaeinteracao.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/10/pesquisa-qualitativa-com-texto-imagem-e-som-bauer-gaskell.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2024.
- BENTLEY, Kay. **The TKT Course - CLIL Module**. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor Pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**. Parecer CNE/CEB Nº2/2020, Brasília, 9 jul. 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN22020.pdf?query=Curr%C3%ADculos. Acesso em: 18 jun. 2023.
- BRITISH COUNCIL. Grupo de pesquisa FELICE – Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças (CAPES/CNPq). **Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental**, São Paulo, mar. 2022. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/diretrizes_ingles_anos-inciais-molic-britishcouncil-2022.pdf. Acesso em: 01 fev. 2024.
- CAMBRIDGE UNIVERSITY. *Learning language in chunks*. *In*: **CAMBRIDGE Papers in ELT series**. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. Disponível em: <https://www.cambridge.org/elt/blog/wp-content/uploads/2019/10/Learning-Language-in-Chunks.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2024.

CARDOSO, Janaina Silva. Associações de professores e atuais políticas linguísticas para o ensino de línguas adicionais: estratégias e desafios. *In*: GULLO, Annita; RODRIGUES, Luiz Carlos (org.). **Políticas linguísticas e ensino de LE no Brasil** [livro digital]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017. Disponível em: [https://ee6ef7f5-d7ab-415a-9007-](https://ee6ef7f5-d7ab-415a-9007-299e3c576694.filesusr.com/ugd/b98c34_dbada53e70454b7cbb34ad8e85d32004.pdf)

[299e3c576694.filesusr.com/ugd/b98c34_dbada53e70454b7cbb34ad8e85d32004.pdf](https://ee6ef7f5-d7ab-415a-9007-299e3c576694.filesusr.com/ugd/b98c34_dbada53e70454b7cbb34ad8e85d32004.pdf). Acesso em 14 de jul. 2024.

CARDOSO, Janaina; COUTINHO, Juliana; OLIVEIRA, Vania. Reflexão sobre diferentes concepções de educação bilíngue. **Linguagem: Estudos e Pesquisas, Catalão**, v. 22, n. 1, p. 53-66, jan./jun. 2018.

CARDOSO, Janaina; FONSECA, Marissol. Ensino remoto emergencial na perspectiva de licenciados: a emergência de crenças, identidades e emoções em um fórum de docentes em formação. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 23, p. 26-46, 2021.

CARDOSO, Janaina da Silva. Formação crítica de professores na/para a cibercultura. *In*: VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa; GONÇALVES, Lilia Aparecida Costa (org.). **Cultura digital**. São Paulo: Pontocom, 2022. p. 175-196. Disponível em: <http://www.editorapontocom.com.br/l/70/Cultura-digital%2C-educ%C3%A7%C3%A3o-e-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores>. Acesso em: 14 jul. 2024.

CARDOSO, Janaina da Silva. Pesquisa decolonial e formação crítico-reflexiva de professores de línguas. *In*: AZEVEDO, Marcela Ansaloni de; LOPES, Thiago Wallace R. S.; SILVA, Ana Sousa da; LEÃO, Débora; PINHEIRO, Isabela Coradini (org.). **Resistências democráticas: língua e literatura como instrumentos cívicos**. Campinas: Pontes Editora, 2024. p. 17-42.

COSTA, Patrícia Helena da Silva. **Promovendo práticas significativas: uma proposta de material didático para o ensino da língua inglesa para crianças**. Curitiba: Appris, 2022.

COUTINHO, Juliana Veloso. **Um olhar sobre o ensino da língua estrangeira para crianças e o seu planejamento**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

COYLE, Do; HOOD, Philip; MARSH, David. **CLIL: Content and Language Integrated Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

DAHER, Maria Del Carmen F. González. Quando informar é gerenciar conflitos: A entrevista como estratégia metodológica. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 19, n. especial, p. 287-303, 1998.

DALE, Liz; TANNER, Rosie. **CLIL activities: a resource for subject and language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

DAVID, Flávia. Prefeitura conta com 10 escolas bilíngues na rede municipal de ensino. **Secretaria Municipal de Educação**. Rio de Janeiro: SME, 2017. Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=7180499>. Acesso em: 20 fev. 2023.

EMBAIXADA E CONSULADOS DOS EUA NO BRASIL. **Programas de Língua Inglesa**. Brasília. Disponível em: <https://br.usembassy.gov/pt/education-culture-pt/ensino-e-aprendizado-de-ingles/>. Acesso em: 31 maio 2023.

FARIA, Gladys Lopes; PUCHE, Ingrid. O planejamento de projetos pedagógicos em contextos bilíngues. *In*: MEGALE, Antonieta Heyden (org). **Desafios e práticas na Educação Bilíngue**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. v. 2, p. 107-121. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/DesafiosPraticasEducacaoBilingue.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2024.

FERREIRA, Renan Castro; MOZZILLO, Isabella. A língua inglesa no Brasil como o mercado quer: necessária, mas inalcançável. **Travessias Interativas**, São Cristóvão, v. 10, n. 22, p. 138–150, 2020. DOI: 10.51951/ti.v10i22. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/15322>. Acesso em: 15 jul. 2024.

FERREIRA, Larissa Caroline; VENZKE, Larissa Lysakowski. O que é uma língua de herança? **Tesouro Linguístico**, Pelotas, 2021. Disponível: <https://wp.ufpel.edu.br/tesouro-linguistico/2021/12/29/o-que-e-uma-lingua-de-heranca/>. Acesso em: 05 jul. 2024.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.

FONSECA, Marissol Rodrigues Mendonça da; CARDOSO, Janaina da Silva. Ensino remoto emergencial na perspectiva de licenciandos: a emergência de crenças identidades e emoções em um fórum de docentes em formação. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 23, p. 26-46, 29 dez. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/60468/40246>. Acesso em: 11 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging: language, bilingualism, and education**. Londres: Palgrave Macmillan, 2014.

GENESEE, Fred; HAMAYAN, Else. **CLIL in context: practical guidance for educators**. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

GIBBONS, Pauline; CUMMINS, Jim. **Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom**. Sidney: Heneimann, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HAMERS, Josiane; BLANC, Michel. **Bilinguality and bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

LIBERALI, Fernanda Coelho. A BNCC e a elaboração de currículos para Educação Bilíngue. *In*: MEGALE, Antonieta Heyden (org.). **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santilla, 2019. v. 2, p. 29-42.

LIMA, Gláucia da Silva Morais Acioli de. **Can we “favelados” speak English?** O programa de educação bilíngue em duas comunidades do Rio de Janeiro. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

LONDRINA, Prefeitura de. Núcleo de Comunicações. Projeto Londrina Global é referência nacional no ensino de inglês. **Blog Londrina**, Londrina, 22 nov. 2019. Disponível em:

<https://blog.londrina.pr.gov.br/?p=66071#:~:text=Londrina%20%C3%A9%20refer%C3%Aancia%20nacional%20na,L%C3%ADngua%20Ingl%C3%AAsa%20da%20SME%20Joz%C3%A9lia>. Acesso em: 14 jun. 2023.

MAHER, Terezinha Machado. Do Casulo ao Movimento: A Suspensão das Certezas na Educação Bilíngue e Intercultural. *In*: CAVALCANTI, Marilda; BORTONI-RICARDO, Stella (org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

MARCELINO, Marcello. O desenvolvimento linguístico de crianças bilíngues. *In*: MEGALE, Antonieta Heyden (org.). **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santilla, 2019. v. 2, p. 57-71.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e Educação Bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos de Linguagem - ReVEL**. v. 3, n. 5, ago. 2005. Disponível em:

https://revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf. Acesso em: 01 mar. 2023.

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

MEGALE, Antonieta Heyden (org.). **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. v. 2. Disponível em:

<https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A826CB8F3CD016CD3592E112FCD>. Acesso em: 11 jul. 2024

MEGALE, Antonieta Heyden (org.). **Desafios e práticas na educação bilíngue**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. v. 2. Disponível em:

<https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/DesafiosPraticasEducacaoBilingue.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2024.

MEGALE, Antonieta; KADRI, Michele El. **Escola bilíngue: e agora?** (Trans)Formando saberes na Educação de professores. São Paulo: Fundação Santillana, 2023.

MEJÍA, Anne-Marie Truscott de; GARZÓN-DÍAZ, Edgar. *Multilingualism, Multilingual Education and CLIL in South America. Content and Language Integrated Learning in South America*. *In*: ZAROBÉ, Yolanda Ruiz de; BANEGAS, Darío Luis. **Content and language integrated learning in South America**, Cham: Springer Nature Switzerland, 2024. p. 20-46.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbetes CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública). Dicionário interativo da educação brasileira – EducaBrasil.** São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/cieps-centros-integrados-de-educacao-publica/>. Acesso em: 01 jun. 2023.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola, 2003.

RIO DE JANEIRO, Prefeitura Municipal do. Secretaria Municipal de Educação. Decreto nº31.187, 06 out. 2009. **Criação do Programa Rio Criança Global no âmbito da Secretaria Municipal de educação.** Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2009/3119/31187/decreto-n-31187-2009-cria-o-programa-rio-crianca-global-no-ambito-da-secretaria-municipal-de-educacao>. Acesso em: 02 jun. 2023.

RIO DE JANEIRO. Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Educação. **Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDI: modelo conceitual e estrutura.** Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2010. Disponível em: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/coordenadoriaEducacao/2viaEDI.pdf>. Acesso em: 31 maio 2023.

RIO DE JANEIRO. Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares Língua Estrangeira.** Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2010. Disponível em: https://rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246634/4104950/O_C_LinguaEstrangeira.pdf. Acesso em: 01 mar. 2023.

RIO DE JANEIRO. Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares Revisitadas: Língua Inglesa.** Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2012. Disponível em: https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246634/4104951/OCs_Ingles_versaofinal_jan_2.0.1.2..pdf. Acesso em: 01 mar. 2023.

RIO DE JANEIRO. Ato da Secretária. Edital SME nº7, 01 nov. 2012. Regulamenta o processo de seleção e remoção ex-offício de professores para o Programa Experimental de Escolas Bilíngues - Língua Portuguesa e Língua Inglesa. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 5 nov. 2012, p. 56. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/1916#/p:56/e:1916?find=bilíngu>. Acesso em 01 de mar. 2024.

RIO DE JANEIRO. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. Estabelece normas para a oferta do Ensino Bilíngue e Internacional na Educação Básica, pelas instituições pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. **Deliberação Conselho Estadual de Educação**, nº 341, 12 nov. 2013, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: https://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2013-341.pdf. Acesso em: 01 de mar. 2023.

RIO DE JANEIRO. Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Carioca - Língua Inglesa.** Rio de Janeiro, 2020. Disponível

em:

<https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10884556/4268549/LINGUAINGLESA.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

RIO DE JANEIRO. Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Educação. **Escolas Bilingues**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em:

https://www.rio.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=8b5bf62c-7805-4a6b-ab2e-43e46660d314&groupId=9565635. Acesso em: 01 jun. 2023.

RIO DE JANEIRO. Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Educação, MULTIRIO. **Material Didático Carioca 2020**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em:

<https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/publicacoes/115-material-did%C3%A1tico/15615-livrosdoaluno-1%C2%BA-semester-2020>. Acesso em: 09 jul. 2023.

RIO DE JANEIRO. Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Educação, MULTIRIO. **Material Rioeduca 2022**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2022. Disponível em:

<https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/publicacoes/115-material-did%C3%A1tico/17127-material-rioeduca>. Acesso em: 01 jun. 2023.

RIO DE JANEIRO. Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Educação. RESOLUÇÃO SME Nº 368, 15 dez. 2022. Matriz Curricular das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do município do Rio de Janeiro. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 16 dez. 2022. Disponível em:

<https://educacao.prefeitura.rio/wp-content/uploads/sites/42/2022/12/RESOLUCAO-SME-N.o-368-15-DE-DEZEMBRO-DE-2022.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2023.

RIO DE JANEIRO. Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Educação. MULTIRIO. **Material Rioeduca 2023**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2023. Disponível em:

<https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/>. Acesso em: 01 jul. 2023.

ROCHA, Décio; DAHER, Del Carmen; SANT´ANNA, Vera Lucia de Albuquerque. A Entrevista em Situação de Pesquisa Acadêmica: Reflexões Numa Perspectiva Discursiva. **Polifonia**: revista do programa de pós-graduação em estudos de linguagem-mestrado de Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, v. 8, n. 8, p. 161-180, 1 mar. 2004.

ROJAS, Ivonne. Qué es la Taxonomía de Bloom y para qué sirve? **Lirmi**, 4 jun. 2020. Disponível em: <https://blog.lirmi.com/que-es-la-taxonomia-de-bloom-y-para-que-sirve>. Acesso em: 05 jun. 2024.

SOUZA, Renata Condi de. Metodologias para a educação bilíngue. *In*: MEGALE, Antonieta Heyden (org.). **Educação Bilingue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santilla, 2019. v. 2, p. 43-56.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNIÃO EUROPEIA. **Carta europeia do plurilinguismo**. Bruxelas: Comissão Europeia, 2005. Disponível em: https://observatoireplurilinguisme.eu/images/Charte/Charteplurilinguisme_ptV2.13.pdf. Acesso em: 14 jul. 2024.

U.S. EMBASSY & CONSULATES IN BRAZIL. BRAZIL-U.S. Initiatives in education. **U.S. Mission Brazil**, 19 mar. 2019. Disponível em: <https://usembassy.gov>. Acesso em: 28 maio 2023.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “*#From Maré to theworld: um olhar crítico sobre o uso da abordagem Content and Language Integrated Learning (CLIL) em uma escola pública bilíngue do município do Rio de Janeiro*”, conduzida por Fernanda de Souza Dal Pizzol. Este estudo tem por objetivo verificar as possibilidades, benefícios e desafios da abordagem CLIL, que pode ser compreendida como uma abordagem educacional com duplo foco em que a língua adicional é usada para o ensino e aprendizagem de um idioma e de um conteúdo.

Você foi selecionado(a) por fazer parte do corpo docente ou da equipe gestora da unidade escolar Centro Integrado de Educação Pública Augusto Pinheiro de Carvalho. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A pesquisa aqui proposta apresenta riscos mínimos, isto é, aqueles inerentes às atividades de interação social. Caso você se sinta desconfortável em responder alguma pergunta, você pode se recusar a responder, sem nenhum tipo de prejuízo. Sua participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em nenhum tipo de gasto para os participantes.

Caso você concorde em participar, será realizada a seguinte atividade: preenchimento de um questionário online com 13 perguntas, confeccionado via plataforma *Google Forms*, com duração de aproximadamente 20 minutos, cujo conteúdo é relacionado à aplicabilidade da abordagem *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, no ensino bilíngue na unidade escolar Centro Integrado de Educação Pública Augusto Pinheiro de Carvalho.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Caso você se sinta prejudicado, o parágrafo IV.3, os itens (g) e (h) da Resolução 466/12 garante os direitos de ressarcimento e indenização (se necessário): "g) explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes"; e "h) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa." Há também base na Resolução 510/16, no Artigo 9, nos itens VI e VII: "VI ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; eVII o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa".

Contatos do pesquisador responsável: Fernanda de Souza Dal Pizzol, mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras e professora de língua inglesa das unidades escolares Escola Municipal Professor Affonso Várzea e Escola Municipal Rubens Berardo. Endereços institucionais: Av. Itaóca, 2.086 – Inhaúma, Rio de Janeiro – RJ e Av. Itaóca, 2326 – Inhaúma, Rio de Janeiro, RJ. E-mail: fernandasouzadalpizzol355@gmail.com, telefone pessoal: (21) 993183184, telefone institucional: (21) 984597171 e (21) 3885-6066.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, E-mail: coep@sr2.uerj.br — Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: _____

Assinatura: _____

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “*#From Maré to the world: um olhar crítico sobre o uso da abordagem Content and Language Integrated Learning (CLIL) em uma escola pública bilíngue do município do Rio de Janeiro*”, conduzida por Fernanda de Souza Dal Pizzol. Este estudo tem por objetivo verificar as possibilidades, benefícios e desafios da abordagem CLIL, que pode ser compreendida como uma abordagem educacional com duplo foco em que a língua adicional é usada para o ensino e aprendizagem de um idioma e de um conteúdo.

Você foi selecionado(a) por fazer parte da equipe de professores de língua inglesa da unidade escolar Centro Integrado de Educação Pública Augusto Pinheiro de Carvalho. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A pesquisa aqui proposta apresenta riscos mínimos, isto é, aqueles inerentes às atividades de interação social. Caso você se sinta desconfortável em responder alguma pergunta, você pode se recusar a responder, sem nenhum tipo de prejuízo. Sua participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em nenhum tipo de gasto para os participantes.

Sua participação nesta pesquisa consistirá na concessão de entrevista presencial, em horário combinado com o pesquisador, com duração de aproximadamente 30 minutos, cujo conteúdo é relacionado à aplicabilidade da abordagem *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, no ensino bilíngue na unidade escolar Centro Integrado de Educação Pública Augusto Pinheiro de Carvalho.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. A entrevista será gravada para posterior transcrição.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Caso você se sinta prejudicado, o parágrafo IV.3, os itens (g) e (h) da Resolução 466/12 garante os direitos de ressarcimento e indenização (se necessário): "g) explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes"; e "h) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa." Há também base na Resolução 510/16, no Artigo 9, nos itens VI e VII: "VI ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa".

Contatos do pesquisador responsável: Fernanda de Souza Dal Pizzol, mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras e professora de língua inglesa das unidades escolares Escola Municipal Professor Affonso Várzea e Escola Municipal Rubens Berardo. Endereços institucionais: Av. Itaóca, 2.086 – Inhaúma, Rio de Janeiro – RJ e Av. Itaóca, 2326 – Inhaúma, Rio de Janeiro, RJ. E-mail: fernandasouzadalpizzol355@gmail.com, telefone pessoal: (21) 993183184, telefone institucional: (21) 984597171 e (21) 3885-6066.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, E-mail: coep@sr2.uerj.br — Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: _____

Assinatura: _____

ANEXO C - Termo de Autorização Institucional

PESQUISA: #From Maré to the world: um olhar crítico sobre a abordagem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) em uma escola pública bilíngue do município do Rio de Janeiro.

Responsável: Fernanda de Souza Dal Pizzol

Eu, _____, responsável pela Instituição _____, declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Caso necessário, podemos revogar esta autorização, a qualquer momento, se comprovadas atividades que causem algum prejuízo a esta instituição ou ao sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Declaro, ainda, que não recebemos qualquer tipo de remuneração por esta autorização, bem como os participantes também não o receberão. E asseguramos que possuímos a infraestrutura necessária para a realização/desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa só terá início nesta instituição após apresentação do **Parecer de Aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos**.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____

Responsável pela Instituição (*assinatura e carimbo legível*)

Se desejar qualquer informação adicional sobre este estudo, envie uma mensagem:

Fernanda de Souza Dal Pizzol, fernandasouzadalpizzol355@gmail.com

Telefone: (21) 993183184

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco

Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

**ANEXO D - Autorização para pesquisa acadêmica – Subsecretaria de Ensino
E/SUBE – Prefeitura do Rio de Janeiro**



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Ensino

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

À Sra. Coordenadora da E/5ª CRE

Autorizamos a realização do Projeto de Pesquisa Acadêmica de **Fernanda de Souza Dal Pizzol**, mestranda do Programa de Pós-graduação no curso de Mestrado em Linguística da Pós-Graduação Stricto Sensu, no Instituto de Letras, denominada: **"#FROM MARÉ TO THE WORLD: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A ABORDAGEM CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL) EM UMA ESCOLA PÚBLICA BILÍNGUE DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO.#FROM MARÉ TO THE WORLD: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A ABORDAGEM CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL) EM UMA ESCOLA PÚBLICA BILÍNGUE DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO"**, processo **SME-PRO-2023/27661**, de acordo com o Parecer Favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e da equipe E/SUBE/CDCEC/GEIN.

A presente pesquisa tem por objetivo principal investigar a relevância e a eficácia da abordagem CLIL no processo de ensino-aprendizagem, a partir das vivências do corpo docente e equipe gestora do CIEP bilíngue Augusto Pinheiro de Carvalho.

A pesquisadora fará uso de entrevista semiestruturada presencial com oito professores de língua inglesa e questionário via internet com todos os professores da unidade escolar do CIEP bilíngue Augusto Pinheiro de Carvalho.

A pesquisadora se compromete a respeitar a rotina da Unidade Escolar e a divulgar os resultados a Subsecretaria de Ensino, conforme a Portaria E/SUBE nº 9/2023

A pesquisa terá validade até março de 2024.

Este documento deverá ser entregue na sede da Coordenadoria de Educação **da E/5ª CRE**.

Rio de Janeiro, 25 de outubro de 2023.

(Assinatura eletrônica)

Rua Afonso Cavalcanti, n.º 455 – sala 412 – Bl. I – CASS Cidade Nova – Rio de Janeiro – RJ 20211-110
Telefone: (21) 2976-2296 e-mail: convenios.pesquisas@rioeduca.net

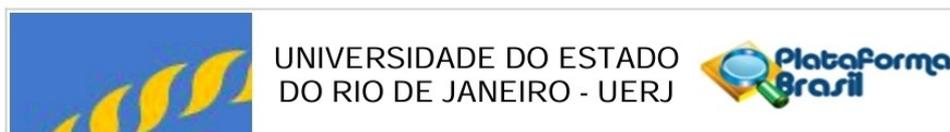


Assinado com senha por THAMIRES OLIVEIRA PEREIRA - 25/10/2023 às 09:51:39.
Documento Nº: 3038450.29428779-1291 - consulta à autenticidade em
<https://acesso.processo.rio/sigaex/public/app/autenticar?n=3038450.29428779-1291>



SIGA

ANEXO E - Parecer Consubstanciado Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: #FROM MARÉ TO THE WORLD: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE O USO DA ABORDAGEM CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL) EM UMA ESCOLA PÚBLICA BILÍNGUE DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Pesquisador: FERNANDA DE SOUZA DAL PIZZOL

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 72332623.7.0000.5282

Instituição Proponente: Instituto de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.315.565

Apresentação do Projeto:

trata-se de uma pesquisa que busca verificar os benefícios e desafios da aplicabilidade da abordagem Content and

Language Integrated Learning (CLIL), a partir das práticas pedagógicas vivenciadas no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Augusto Pinheiro de Carvalho.

A metodologia é de cunho qualitativo (Bortoni-Ricardo, 2008), denominando-se uma pesquisa-ação participante, propõe

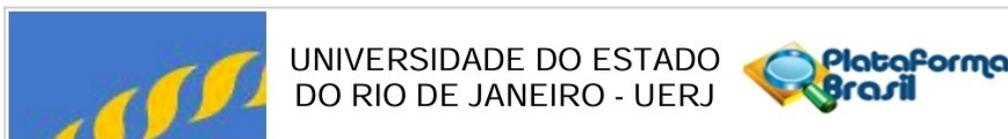
investigar a adequação desta abordagem de ensino, quando inserida em um contexto de educação bilíngue em uma escola pública municipal do Rio de Janeiro.

No que se refere ao público-alvo, foi selecionado para participar desta pesquisa o corpo docente e a equipe gestora do CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho.

A primeira parte da coleta de dados envolve o corpo docente e equipe gestora da unidade escolar acima refer com

vistas a, compartilhar informações sobre seu entendimento sobre a abordagem CLIL e sua

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br



Continuação do Parecer: 6.315.565

importância para

o desenvolvimento dos projetos na escola voltados para a Educação Bilíngue. Totalizando assim, 32 participantes. Para a participação da segunda parte de coleta de dados desta pesquisa, será solicitada a participação dos

professores de língua inglesa e da professora articuladora de língua inglesa da unidade escolar, totalizando 8 participantes. Acredita-se que estes participantes poderão fornecer dados significativos para a verificação da aplicabilidade da abordagem CLIL durante as aulas de língua adicional, revelando assim sua possível eficácia para o ensino bilíngue.

O objetivo da presente pesquisa é verificar os benefícios e desafios da aplicabilidade da abordagem Content and Language Integrated Learning (CLIL), a partir das práticas pedagógicas vivenciadas no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Augusto Pinheiro de Carvalho.

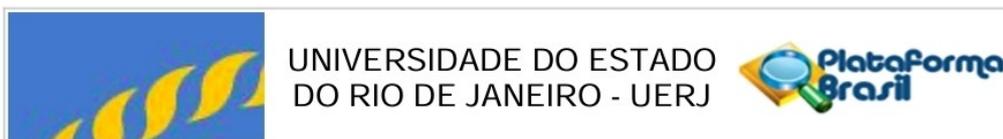
Para a construção do corpus desta pesquisa, será utilizado questionário online, que será enviado a todos professores e equipe gestora da unidade escolar, assim como serão utilizadas entrevistas semiestruturadas baseadas no modelo de Daher (1998), que serão conduzidas de forma presencial e direcionadas à equipe de professores de língua inglesa. Para análise dos dados, será considerada a perspectiva de Bortoni-Ricardo (2008), uma vez que pretende-se estabelecer elos entre os registros e as asserções baseadas nos objetivos da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar a relevância e a eficácia da abordagem CLIL no processo de ensino-aprendizagem, a partir das vivências do corpo docente e equipe gestora do CIEP bilíngue Augusto Pinheiro de Carvalho.

- Verificar o entendimento sobre a abordagem CLIL por parte do corpo docente e equipe gestora,

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br



Continuação do Parecer: 6.315.565

relacionado ao ensino bilíngue na unidade escolar.

- Verificar a periodicidade que acontecem as ações de formação na unidade escolar, a fim de refletir sobre o ensino bilíngue relacionado à abordagem CLIL.
- Investigar o processo de elaboração das aulas baseados nos 4Cs (conteúdo, comunicação, cognição e cultura), e se este planejamento é integrado com outras disciplinas ou áreas de conhecimento.
- Verificar como acontece os momentos específicos para o planejamento colaborativo entre os professores de língua inglesa e os professores do ensino fundamental- anos iniciais, professores de educação infantil, professores do ensino fundamental de educação física ou professores do ensino fundamental de artes.
- Verificar em quais momentos o corpo docente

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A presente pesquisa apresenta riscos mínimos aos participantes, destacando somente algum desconforto inerentes às atividades de interação social, tais como: constrangimento e/ou receio de expor suas experiências e opiniões. Caso o respondente se sinta constrangido durante a entrevista, ou em responder às questões propostas no questionário via plataforma Google Forms, este tem o direito de não responder a qualquer questão, sem necessidade de justificativa, podendo também, se retirar da pesquisa a qualquer momento.

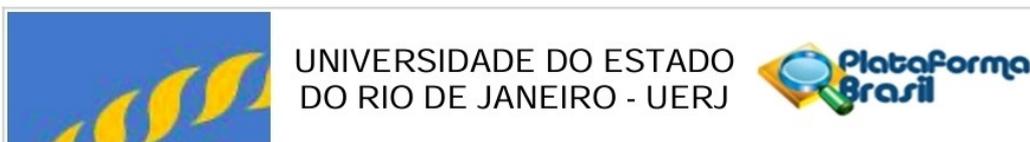
Benefícios:

Esta pesquisa pode fomentar discussões pertinentes acerca de metodologias efetivas para o ensino bilíngue nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. De igual modo, este estudo pode auxiliar no processo de aperfeiçoamento profissional dos professores atuantes nestas unidades escolares públicas cariocas, colaborando assim para sua formação docente continuada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A metodologia é de cunho qualitativo (Bortoni-Ricardo, 2008), denominando-se uma pesquisa-ação participante, propõe investigar a adequação desta abordagem de ensino, quando inserida em um contexto de educação bilíngue em uma escola pública municipal do Rio de Janeiro. O projeto está bem estruturado.

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br



Continuação do Parecer: 6.315.565

Para a construção do corpus desta pesquisa, será utilizado questionário online, que será enviado a todos professores e equipe gestora da unidade escolar, assim como serão utilizadas entrevistas semiestruturadas baseadas no modelo de Daher (1998), que serão conduzidas de forma presencial e direcionadas à equipe de professores de língua inglesa. Segundo o projeto, para análise dos dados, será considerada a perspectiva de Bortoni-Ricardo (2008), uma vez que pretende-se estabelecer elos entre os registros e as asserções baseadas nos objetivos da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto: datada e assinado pela pesquisadora e pela vice diretora Naira Veloso.

Carta de Anuência: foi inserida e está assinada pela Dir. Adjunta Luciany Almeida Moraes.

TCLE - Equipe gestora- Apresenta e descreve as atividades, menciona riscos e benefícios, documento em duas páginas com rubrica na primeira e assinatura na segunda.

TCLE professores- Apresenta e descreve as atividades, menciona riscos e benefícios, documento em duas páginas com rubrica na primeira e assinatura na segunda. Folha de Rosto:

TAI: foi inserido e está assinado por Thathiana Santanna Gonçalves

Roteiro entrevista semiestruturada: inserido e está em conformidade;

Questionário online: Questões estão de acordo com os preceitos éticos, a única questão a ser suprimida refere-se à identificação com nome e telefone e email do participante o que foi realizado a contento;

Cronograma: o período de coleta de dados passou para novembro de 2023.

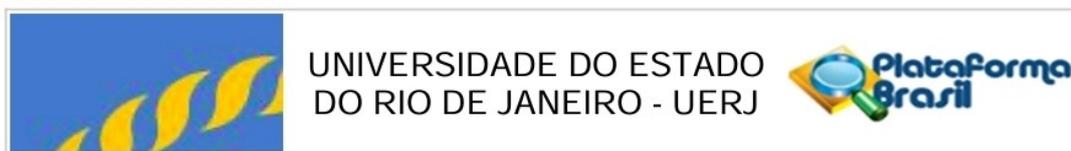
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UERJ deliberou pela APROVAÇÃO deste projeto, visto que não há implicações éticas. Dessa forma, a pesquisa já pode ser iniciada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar o Relatório Anual - previsto para setembro de 2024. O Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UERJ deverá ser informado de fatos relevantes que alterem o curso normal

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3º and. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br



Continuação do Parecer: 6.315.565

do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Tendo em vista a legislação vigente, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UERJ recomenda ao(à) Pesquisador(a): Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e/ou no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para análise das mudanças; informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa; o comitê de ética solicita a V.S.^a que encaminhe a este comitê relatórios parciais de andamento a cada 06 (seis) meses da pesquisa e, ao término, encaminhe a esta comissão um sumário dos resultados do projeto; os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5 anos.

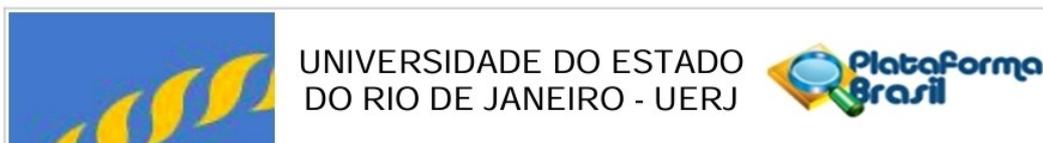
Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2185902.pdf	18/09/2023 09:20:54		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetocepfernanda.docx	18/09/2023 09:18:12	FERNANDA DE SOUZA DAL PIZZOL	Aceito
Outros	documentocartacepuerj.docx	15/09/2023 12:58:15	FERNANDA DE SOUZA DAL PIZZOL	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostofernandadesouza.pdf	15/09/2023 09:50:18	FERNANDA DE SOUZA DAL PIZZOL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle1a.docx	05/09/2023 10:18:33	FERNANDA DE SOUZA DAL PIZZOL	Aceito
Outros	cartaanuenciasme.pdf	05/09/2023 09:23:19	FERNANDA DE SOUZA DAL PIZZOL	Aceito
Outros	cartaanuenciaassinada.pdf	04/09/2023 13:51:02	FERNANDA DE SOUZA DAL PIZZOL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle2a.docx	26/07/2023 13:52:06	FERNANDA DE SOUZA DAL PIZZOL	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br



Continuação do Parecer: 6.315.565

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 21 de Setembro de 2023

Assinado por:
Rosa Maria Esteves Moreira da Costa
(Coordenador(a))

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br

ANEXO F - Material Rioeduca 2º semestre de 2022

Figura 2 - Kauã and Dandara Adopted Their Pets at an Adoption Fair

KAUÃ AND DANDARA ADOPTED THEIR PETS AT AN ADOPTION FAIR. TAKE A LOOK.



"WE NEED TO BE ADOPTED"

PET ADOPTION FAIR
SATURDAY - OCTOBER 08
11 AM - 3 PM
RUA DIAS DA CRUZ, MÉIER

19. UNDERLINE "SATURDAY".

20. CROSS OUT THE WORD "PET".

21. CIRCLE THE NUMBERS IN THE POSTER.

22. LISTEN AND REPEAT.

EN/PT

WHY IS IT IMPORTANT TO ADOPT ABANDONED ANIMALS?



DOG



CAT



BIRD



TORTOISE

EN/PT IS IT OK TO KEEP BIRDS IN CAGES?

LET'S TALK!

DO YOU HAVE A PET?

NO, I DON'T.

YES, I DO. AND YOU?

Rio PASSEIUNHA EDUCAÇÃO

13

Figura 3 - Did you know that some animals cannot be pets?

26. CUT AND PASTE PICTURES OF YOUR FAVORITE PET.

MY FAVORITE PET IS _____

SHOW AND TELL

EN/PT DID YOU KNOW THAT SOME ANIMALS CANNOT BE PETS?

CHECK THIS!

HAVE YOU EVER SEEN THESE ANIMALS?

THE OSTRICH IS FAST.



THE SLOTH IS SLOW.



MATCH

27. LISTEN TO YOUR TEACHER AND MATCH.

A) THIS ANIMAL IS FAST.



B) THIS ANIMAL IS SLOW.



16

Rioeduca

Foto: com Wikimedia Commons Foto: Pixabay.com

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista baseado no kit de ferramentas CLIL (Marsh *et al.* 2010, p. 48-78) e no roteiro de Daher (1998), destinado aos professores de língua inglesa e ao professor articulador do CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho

	OBJETIVO	PROBLEMA	ASSERÇÕES	PERGUNTA/ROTEIRO
Conceptualização da abordagem CLIL e construção do modelo CLIL para um contexto escolar específico.	Verificar o entendimento sobre a abordagem CLIL e sua importância para o ensino bilíngue na unidade escolar.	De que forma os professores do CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho compartilham suas dúvidas e ideias ou reciclam saberes sobre abordagem CLIL?	O conceito de CLIL precisa ser entendido e trabalhado entre o grupo de professores, a fim de se garantir a eficaz utilização da abordagem.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como você descreveria a abordagem CLIL? 2. Qual é o tipo de suporte pedagógico utilizado para auxiliar ao grupo de professores de língua inglesa sobre como utilizar esta abordagem? 3. Qual tipo de suporte pedagógico é utilizado para o planejamento e confecção de material baseado na abordagem CLIL?
Preparação e planejamento pedagógico para aulas baseadas na abordagem CLIL.	Entender o processo de elaboração das aulas baseado nos 4Cs (conteúdo, comunicação, cognição e cultura). Compreender como acontece o processo de integração dos conteúdos das disciplinas, com o ensino da língua inglesa.	De que forma são elaborados os materiais baseados no CLIL para o ensino bilíngue na unidade escolar?	A integração dos 4Cs é fundamental para a construção do planejamento de aulas baseado na abordagem CLIL. Contudo, este processo leva tempo, pesquisa prévia e colaboração dos professores que lecionam as demais disciplinas.	<ol style="list-style-type: none"> 4. De que forma a abordagem CLIL é utilizada no planejamento de suas aulas? 5. De que forma você consegue integrar os 4cs em seu planejamento diário? 6. Como as atividades de demanda cognitiva são integradas ao seu planejamento? 7. Quais são as disciplinas selecionadas para serem integradas com o ensino da língua adicional? Qual é o critério para essa seleção? Existe flexibilidade nessa escolha? 8. De que forma é oferecido suporte para que o aluno se comunique na língua adicional durante as aulas de inglês? 9. Como questões culturais locais ou globais são abordadas em suas aulas? 10. De que forma é

				monitorado o progresso dos alunos em relação à aprendizagem?
Planejamento pedagógico colaborativo entre os professores de língua inglesa e os professores de ensino fundamental – anos iniciais ou professores de educação infantil da unidade escolar.	Verificar a importância do planejamento colaborativo e como esse processo acontece entre os professores da unidade escolar.	Em que momento os professores de inglês se reúnem para compartilhar seu planejamento e ideias para suas aulas e projetos comuns com seus pares e com os professores de ensino fundamental – anos iniciais e professores de educação infantil?	O planejamento colaborativo entre os professores de inglês e os professores do ensino fundamental I – anos iniciais ou professor de educação infantil, garante a efetiva integração do conteúdo das disciplinas com a língua inglesa.	<p>11. Em sua opinião, qual é a importância do planejamento colaborativo com o professor de ensino fundamental – anos iniciais e/ou professor de educação infantil?</p> <p>12. Qual é a estratégia usada para que este planejamento aconteça?</p> <p>13. De que forma o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar é construído? Existe um momento específico para que essa ação aconteça?</p> <p>14. De que forma o material baseado na abordagem CLIL, já elaborado pela equipe de língua inglesa e/ou outros professores da unidade escolar, é armazenado para consultas futuras?</p>
Monitoramento e avaliação da utilização da abordagem CLIL na unidade escolar.	Verificar a visão dos professores de língua inglesa sobre o progresso linguístico dos alunos em relação à abordagem.	CLIL é uma abordagem eficaz para o ensino de uma língua adicional em um contexto de educação bilíngue?	Grande parte dos professores consideram a utilização da abordagem CLIL uma importante ferramenta metodológica para o ensino bilíngue na unidade escolar. A implementação da abordagem CLIL demanda tempo para elaboração das aulas e materiais, além de planejamento colaborativo de todo o corpo docente.	<p>15. Como você avaliaria o desenvolvimento de seu trabalho, a partir da utilização da abordagem CLIL?</p> <p>16. Como você pode descrever o desenvolvimento de seus alunos em relação ao seu processo de ensino-aprendizagem, a partir da utilização da abordagem CLIL?</p> <p>17. Quais são as vantagens de se utilizar a abordagem CLIL em suas aulas?</p> <p>18. Quais são os desafios que a abordagem CLIL traz para a sua prática docente?</p>

APÊNDICE B - CLIL e o Programa Bilingue - SME RJ

Questionário baseado no kit de ferramentas CLIL (Marsh *et al.* 2010, p. 48-78), destinado aos professores de educação Infantil, professores do ensino fundamental – anos iniciais, professores do ensino fundamental de língua inglesa, professores de ensino fundamental de educação física, professores de ensino fundamental de artes, gestores, coordenador pedagógico e professor *articulador* de língua inglesa, que atuam no Centro Integrado de Educação Pública Augusto Pinheiro de Carvalho.

1. Sua atual função na unidade escolar:

2. Quanto tempo você atua como professor, coordenador ou gestor no Programa Bilíngue da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro nesta unidade escolar?

3. Como você descreveria o conceito de Educação Bilíngue?

4. Qual é a sua opinião sobre a importância do ensino bilíngue em sua unidade escolar? Por favor, explique a sua resposta.

5. Você saberia descrever a abordagem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL)? Se sua resposta foi SIM, como você descreveria esta abordagem de ensino?

6. Qual é a sua opinião sobre o ensino de conteúdo de outras disciplinas durante as aulas de língua inglesa?

7. Houve alguma ação pedagógica em prol da divulgação e explicação do uso da abordagem CLIL nesta unidade escolar?
- Sim, eu participei.
 - Sim, mas eu não participei.
 - Não.
 - Não tomei conhecimento desta ação.
8. Em sua opinião, quem estaria envolvido na construção do ensino bilíngue em sua unidade escolar?
- Professores de língua inglesa.
 - Professores de língua inglesa e professor articulador de língua inglesa.
 - Professores de língua inglesa, professor articulador de língua inglesa, coordenador e equipe gestora.
 - Todos que atuam como professores, coordenador e equipe gestora da unidade escolar.
9. O ensino bilíngue é considerado em todos os projetos e eventos da unidade escolar?
- Sim.
 - Frequentemente.
 - Raramente.
 - Não.
10. Quem é responsável pela escolha dos temas ou assuntos a serem contemplados nos projetos da escola que envolvem o ensino bilíngue? Pode ser assinalada mais de uma opção.
- Professores de língua inglesa.
 - Professor articulador de língua inglesa.
 - Coordenador pedagógico.

- Equipe gestora.
- Todos os professores, coordenador e equipe gestora da unidade escolar.

11. Qual é a sua opinião sobre o planejamento integrado entre os professores de inglês e os professores de ensino fundamental I anos iniciais, professor de educação infantil e professores de artes e educação física?

12. Como você definiria o nível de engajamento e participação dos alunos em relação ao ensino bilíngue oferecido na unidade escolar?

- Muito engajados e motivados.
- Engajados e motivados.
- Pouco engajados e motivados.

13. Como você definiria o seu nível de engajamento e participação do Programa Bilingue em sua unidade escolar?

- Muito engajado(a) e muito participativo(a).
- Engajado(a) e participativo(a).
- Pouco engajado(a) e pouco participativo(a).

APÊNDICE C - Plano de aula CLIL em inglês

Name: Fernanda de Souza Dal Pizzol		Content of Lesson: Types of animals and their natural
Date: 29/11/2022	Length: 1:40 minutes	Class: Science/ English Material Rioeduca 2º semestre - 1º ano páginas 13 e 16
Content/Cognition Learning Outcomes (content combined with thinking skills)		
<i>By the end of the lesson(s), students will be better able to:</i>		
<ul style="list-style-type: none"> Remember pets and wild animals Categorize the animals: pets and wild animals Identify the animals natural habits – forest, house, carnivorous, herbivorous, omnivorous. Rank the animals according to their habit and food. List the animals in the students' neighborhood Create a mascot for the students' class 		
Culture Outcomes (to raise awareness of cultures)		
<i>By the end of the lesson(s), students will be better able to:</i>		
<ul style="list-style-type: none"> List the animals in the students' neighborhood 		
Communication		
Language of learning: (Key Vocabulary) Dog, cat, bird, tortoise, sloth, ostrich, tiger, Pet, wild animal. House, forest. Carnivorous, herbivorous, omnivorous. Plants, meat.	Language for Learning: (Functions & Structures) Which animal is...? Which one? Where does it live? Is it...? Is there a... in your neighborhood? My favorite... is...	Language through Learning (Incidental & Revisited (Recycled) Language During the Lesson) Colors Size I like it... I love it... I don't like it. Neighborhood, mascot What is it?
Materials		
https://www.youtube.com/watch?v=lq4EZgeuNxA <u>Flash cards of animals</u> <u>Worksheet</u> <u>Paper</u> <u>Colored pencils</u> <u>Material Rioeduca 1º ano segundo semestre</u> <u>Tablet</u>		

Teaching/Learning Activities		
Hora	Interação	Procedimento
10 minutes	Whole class	<ul style="list-style-type: none"> Teacher asks students to mime the animals listed on Material Rioeduca page 13. Teacher asks students to say the name of animals on page 16.
10 minutes	Whole class	<ul style="list-style-type: none"> Teacher writes on the board: pet x wild animal and explain their meaning. Teacher asks the students to say an example of a pet and a wild animal from pages 13 and 16.
10 minutes	Whole class	<ul style="list-style-type: none"> Teacher makes a venn diagram on the board and asks students to classify the animals in the pictures according to pet and wild animal - teacher monitors oral production.
15 minutes	Whole class	<ul style="list-style-type: none"> Teacher plays the video about pet, farm and wild animals Using the pictures of animals in the venn diagram on the board, teacher explains the animal's habitat and introduce the concept of carnivorous, herbivorous and omnivorous.
15 minutes	Group work	<ul style="list-style-type: none"> Teacher hands out a piece of paper to have students complete the table ranking the animals according to their habitat and food. Group check.
5 minutos	Individual work	<ul style="list-style-type: none"> Students make a tick on the name of the animal they see in their neighborhood
15 minutes	Individual work	<ul style="list-style-type: none"> Teachers proposes a creation of a mascot for the group – drawing.
10 minutes	Group work	<ul style="list-style-type: none"> Teacher displays their work on the notice board. Students elect the most beautiful drawing.

Instruments for Assessment (how you will measure if outcomes met)	
1	Teacher monitors group and individual work.
2	Sts successfully complete the visual organizer.
3	Sts are able to produce their own mascot.

Habits					
Animals	Forest – wild 	House - pet 	Carnivorous 	Herbivorous 	Omnivorous 
Dog					
Cat					
Bird					
Tortoise					
Tiger					
Ostrich					
Sloth					

Fotos: Plataforma Bing