

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

Fernanda Meirelles Fávaro

**A educação infantil bilíngüe (português/inglês) na cidade de São Paulo e a formação dos profissionais da área: um estudo de caso.**

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

**São Paulo**

**2009**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

Fernanda Meirelles Fávaro

**A educação infantil bilíngüe (português/inglês) na cidade de São Paulo e a formação dos profissionais da área: um estudo de caso.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Antonieta Alba Celani.

**São Paulo**

**2009**

## **FICHA CATALOGRÁFICA**

FÁVARO, Fernanda Meirelles. A Educação Infantil Bilíngüe (Português/Inglês) na cidade de São Paulo e a formação dos profissionais da área: um estudo de caso em 05 escolas da cidade. São Paulo: 173 pp, 2009.

Orientadora: Professora Doutora Maria Antonieta Alba Celani

Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

Áreas de Concentração: Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Educação Bilíngüe, Formação de Professores.

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura: \_\_\_\_\_ São Paulo \_\_\_\_/\_\_\_\_/ 2009

*“Assim, se todas as coisas inteiras pudessem ser partidas ao meio [...] todos teriam possibilidades de sair de sua unidade obtusa e ignorante.*

*Eu era inteiro e todas as coisas eram, para mim, naturais e confusas, estúpidas como o ar, acreditava ver tudo; porém, era apenas aparência. Se algum dia se transformar na metade de si mesmo compreenderá coisas que estão além da inteligência comum dos cérebros inteiros. Terá perdido a metade de si mesmo e do mundo; porém, a metade que sobrar será mil vezes mais profunda e preciosa”.*

**Ítalo Calvino** – *O Visconde Partido ao Meio*

### **AGRADECIMENTO MUITO ESPECIAL:**

Aos meus queridos pais, Fernando Henrique Fávoro e Maria A. de A. Meirelles Fávoro, que, desde pequena, incentivaram-me os estudos.

Ao meu amado marido, Hanna Fouad Saghié, que me apoiou nos momentos mais difíceis e sempre foi um exemplo de perseverança e determinação, sendo o responsável pelo sentido que dou às palavras *Amor, Felicidade e Companheirismo*.

## AGRADECIMENTOS

*“[...] Tenho percebido que em qualquer grande  
empreendimento um homem não pode  
dependêr somente de si mesmo”.  
Teton Sioux*

À minha orientadora, *Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Antonieta Alba Celani*, pela paciência, confiança e carinho dedicados a mim ao longo deste trabalho. Nunca me esquecerei das suas palavras de conforto quando mais precisei durante esta jornada. Agradeço-lhe, principalmente, pelo seu profissionalismo e por compartilhar seu conhecimento, os quais foram essenciais para que eu amadurecesse na área profissional e sentido pessoal.

Muito obrigada por tudo!

Aos professores do LAEL, pelas importantes contribuições durante estes anos. Em especial à *Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Fernanda Coelho Liberali* que, em meu exame de qualificação, fez importantes considerações sobre o trabalho que me ajudaram a terminar e ampliar as minhas considerações sobre a área da educação bilíngüe.

A todos os colegas do Seminário de Orientação, pelas preciosas sugestões e questionamentos que contribuíram para a elaboração deste trabalho. Em particular, ao *Prof. Dr. Fábio Luiz Villani* que me acompanhou nos Seminários de Orientação desde que entrei no LAEL, sempre fazendo importantes apontamentos sobre o trabalho e que, no exame de qualificação, me ajudou a “clarear as idéias”.

Aos colegas do LAEL pelo apoio e carinho. Em especial, agradeço aos meus colegas de Seminário e de caminhada: *Cristiane, Eduardo, Eliana e Leysiane*, que sempre me acalmaram nos momentos de desespero, sabendo ouvir e me ajudar.

À direção e aos funcionários de todas as escolas participantes desta dissertação pelo apoio à pesquisa.

## RESUMO:

Esta pesquisa tem como objetivos principais identificar a realidade atual da educação infantil bilíngüe em 05 escolas da cidade de São Paulo e traçar o perfil de 04 dos profissionais destas escolas.

Para isso, utilizei os seguintes referenciais teóricos: visões norte-americanas e canadenses (Hornberger, 1991; Freeman, 1998; Lindholm-Leary, 2006 e Baker, 2006) e, em especial, latino-americanas (Mejía, 2002) a respeito da educação bilíngüe; a formação de professores reflexivos, críticos e criativos (Shulman, 1987; Libâneo e Pimenta, 1999; Imbernón, 2000; Celani, 2001 e 2004; Altet e Perrenoud, 2001 e Batista e Batista, 2002); o paradigma de ensino-aprendizagem sócio-interacionista (Vygotsky, 1930/2007 e 1934/1999) e a questão dos textos que codificam o trabalho escolar (Bronckart 1997/1999 e 2006).

Tendo como base estudos empíricos (questionário enviado a todas as escolas de Educação Infantil, totalizando 39 instituições e entrevistas/questionários com um professor de cada escola) e documentos nacionais (Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394/96, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Parecer “N” Nº 01/2007 entre outros), procuro compreender a realidade da educação infantil bilíngüe em algumas escolas na cidade de São Paulo, na tentativa de responder minhas perguntas de pesquisa. É uma pesquisa qualitativa crítico-interpretativista (Severino, 2007) e um estudo de caso coletivo (Stake, 1998) em que procuro entender o estudo de diversos casos a fim de ampliar a compreensão da área.

A análise dos dados observou o conteúdo temático (Bronckart 1997/1999), a fim de buscar no conjunto de informações explicitadas nas respostas obtidas, os conhecimentos específicos que poderiam fazer parte da memória dos enunciadores em relação às concepções de educação bilíngüe e que influenciam na organização da educação infantil bilíngüe de cada instituição, mostrando a sua peculiaridade. Além disso, procuro identificar a formação inicial dos professores que atuam nas escolas de educação infantil bilíngüe, assim como perceber como as escolas encaram esta formação. A interpretação de cunho crítico-interpretativista procurou interpretar os dados à luz das representações da pesquisadora, tendo como base a fundamentação teórica.

Os resultados indicam que todas as instituições participantes procuram desenvolver o programa de imersão total, ou seja, a língua alvo é utilizada 100% do tempo que as crianças permanecem na escola, principalmente nas séries iniciais. Aos poucos, a língua materna é introduzida na rotina escolar com a finalidade de promover a alfabetização e permitir o acesso à cultura materna e a preservação da identidade do aprendiz. Todas as instituições consideram como um dos papéis fundamentais da educação, o desenvolvimento social e individual através de conhecimentos culturais. As 05 escolas dizem exigir Formação Superior de seus professores no momento da contratação e fluência na língua inglesa; também afirmam oferecer vários cursos de formação fora e dentro das escolas; porém, os professores dizem não ter acesso a esses cursos. Por outro lado, todos os educadores afirmam participar de reuniões pedagógicas e/ou de orientação com seus coordenadores. Pude inferir também que entre os papéis do professor está mediar o conhecimento e promover espaços de interação diversificada.

Palavras-chave: educação bilíngüe, formação de professores.

## **ABSTRACT:**

This research aims to identify the current reality of infant bilingual education in 05 schools in the city of São Paulo as well as to trace the profile of 04 professionals in these schools.

In order to do so, the following theoretical references were used: North American and Canadian views (Hornberg, 1991, Freeman, 1998; Lindholm-Leary, 2006 and Baker, 2006) and, especially, Latin American (Mejía, 2002) concerning the bilingual education and the training of reflective, critical and creative teachers (Shulman, 1987; Libâneo and Pimenta, 1999; Imbernón, 2000; Celani, 2001 and 2004; Altet and Perrenoud, 2001, and Batista and Batista, 2002), the paradigm of sociointeractionist teaching-learning (Vygotsky, 1930/2007 and 1934/1999) and the issue of texts that encode the school work (Bronckart 1997/1999 and 2006).

Based on empirical studies (questionnaire sent to all schools of infant education, making up 39 institutions and interviews / questionnaires with a teacher from each school and national documents (Law of Guidelines and Bases - Law 9394/96, National Curriculum Reference to Infant Education and Parecer "N" N° 01/2007 among others), I try to understand the reality of bilingual infant education in some schools in the city of São Paulo, in an attempt to answer my questions of research. It is a critical-interpretativist qualitative research (Severino, 2007) and a collective case study (Stake, 1998) in which I seek to understand the study of several cases in order to increase the comprehension of the area.

The data analysis observed the thematic content (Bronckart 1997-1999) in order to seek out information in all of the responses obtained, the specific knowledge that could be part of the enunciators memory regarding the conceptions of bilingual education and that influence in the organization of infant bilingual education in each institution, showing its peculiarity. Besides identifying the background of teachers who work in infant bilingual education schools as well as understanding how the schools face it. The critical interpretativist interpretation sought to interpret the data in the light of representations from the researcher, based on the theoretical foundation.

The results indicate that all institutions which took part in the research struggle to develop a program of total immersion, the target language is used 100% of the time children remain at school, especially in the initial series. Gradually, the mother tongue is introduced into the school routine in order to promote literacy and to provide access to culture and preservation of the students' identity. All institutions consider the social and individual development through cultural knowledge as one of the fundamental roles of education. The 05 schools argue that they only hire graduated teachers. They also state to offer more training courses inside and outside school, however, the teachers claim not to have access to these courses. On the other hand, all teachers affirm to attend educational and/ or guidance meetings with their coordinators. I could also infer that among the roles of a teacher is to mediate knowledge and promote diverse areas of interaction.

## **Sumário**

INTRODUÇÃO.....	18
-----------------	----

### **CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

1.1- A EDUCAÇÃO BILÍNGÜE NO BRASIL.....	31
1.1.1- CONCEITUANDO BILINGÜISMO.....	35
1.1.2- TIPOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGÜE.....	41
1.2- PARADGIMA DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	55
1.2.1- O SÓCIO-INTERACIONISMO.....	56
1.3- FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	60
1.3.1- OS CURSOS DE FORMAÇÃO.....	60
1.3.2- O PERFIL DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	65
1.4- OS DOCUMENTOS E AS LEIS.....	69
1.4.1- CONTEXTO DE PRODUÇÃO.....	69
1.4.2- INFRA-ESTRUTURA GERAL DO TEXTO.....	70
1.4.2a- Os tipos de discurso.....	70
1.4.3- QUESTÕES SOBRE OS TEXTOS QUE CODIFICAM O TRABALHO EDUCACIONAL.....	73

### **CAPÍTULO 2: BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA**

2.1- O PARADIGMA DE PESQUISA.....	79
-----------------------------------	----

2.2- CONTEXTO DA PESQUISA.....	83
2.2.1- AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUES NA CIDADE DE SÃO PAULO.....	84
2.2.2- AS ESCOLAS.....	88
2.2.2a- Escola A.....	89
2.2.2b- Escola B.....	90
2.2.2c- Escola C.....	91
2.2.2d- Escola D.....	91
2.2.2e- Escola E.....	92
2.2.3- OS PROFESSORES.....	94
2.2.3a- Professor A.....	94
2.2.3b- Professor B.....	94
2.2.3c- Professor C.....	95
2.2.3d- Professor D.....	95
2.2.4- OS DOCUMENTOS ANALISADOS.....	96
2.2.4a- Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional....	96
2.2.4b- Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI).....	98
2.2.4c- Parecer “N” Nº 01/2007.....	100
2.3- INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	102
2.3.1- PROCEDIMENTOS DE COLETA.....	103
2.4- PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	107
2.4.1- AS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	107

### **CAPÍTULO 3: DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

3.1- AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO BILÍNGÜE.....	113
3.1.1- AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO BILÍNGÜE:	

METODOLOGIA.....	113
3.1.2- AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE: A COMUNICAÇÃO.....	118
3.1.3- AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE: ASPECTOS CULTURAIS DA EDUCAÇÃO.....	123
3.1.4- A ORGANIZAÇÃO E UTILIZAÇÃO DAS LÍNGUAS ALVO E MATERNA.....	126
3.1.5- A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCACIONAL.....	132
3.2- A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS E O PAPEL DO PROFESSOR....	137
3.2.1- FORMAÇÃO INICIAL.....	137
3.2.2- FORMAÇÃO CONTINUADA.....	147
3.2.2- PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	154
3.3- CONCLUSÃO.....	167
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	
COMO INTERAGI COM O TRABALHO.....	174
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	
REFERÊNCIAS.....	177
<b>ANEXOS</b>	
ANEXO 01.....	185

ANEXO 02.....	189
ANEXO 03.....	191
ANEXO 04.....	193
ANEXO 05.....	196
ANEXO 06.....	198

## LISTA DE QUADROS, ORGANOGRAMAS, GRÁFICOS E FIGURAS

### QUADROS

QUADRO 01 – OS MODELOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGÜE.....	44
QUADRO 02 – OS TIPOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGÜE.....	45
QUADRO 03 – ALGUMAS DIFERENÇAS EXISTENTES ENTRE O PROGRAMA AMERICANO (IMERSÃO ESTRUTURADA) E O CANADENSE (IMERSÃO).....	52
QUADRO 04 – OS TIPOS DE DISCURSO.....	71
QUADRO 05 – AS ESCOLAS.....	83
QUADRO 06 – OS PROFESSORES.....	83
QUADRO 07 – CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS.....	88
QUADRO 08 – CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES.....	94
QUADRO 09 – QUADRO RESUMO – AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO BILÍNGÜE.....	134
QUADRO 10 – QUADRO RESUMO – A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS E O PAPEL DO PROFESSOR.....	164

## **ORGANOGRAMAS**

ORGANOGRAMA 01 – TIPOS DE BILINGÜISMO.....	40
--	----

## **GRÁFICOS**

GRÁFICO 01 – PROGRAMA COM MODELO 90:10.....	50
---	----

GRÁFICO 02 – PROGRAMA COM MODELO 50:50.....	50
---	----

GRÁFICO 03 – AS ESCOLAS NAS REGIÕES DA CIDADE.....	85
--	----

GRÁFICO 04- AS ESCOLAS PARTICIPANTES.....	86
---	----

## **FIGURAS**

FIGURA 01 – DIFERENTES NÍVEIS DA ATIVIDADE EDUCACIONAL.....	75
---	----

*“Aprender uma língua é também descobrir os valores culturais da sociedade que a fala.*

*A aprendizagem pode converter-se em um processo de aproximação a outras formas de vida e pensamento, ao mesmo tempo que de reconhecimento e valoração das suas próprias formas”.*

***Kramsch***

# **INTRODUÇÃO**

## INTRODUÇÃO

*“Para ganhar conhecimento,  
adicione coisas todos os dias.  
Para ganhar sabedoria,  
elimine coisas todos os dias”.*  
Lao-Tsé

Em um mundo em que a palavra de ordem é “globalização”, a necessidade de se conhecer pelo menos duas línguas tem se tornado cada vez mais urgente. A procura por escolas bilíngües<sup>2</sup> vem crescendo e reflete uma preocupação dos pais que desejam que seus filhos, desde a tenra idade, freqüentem uma escola assim. O surgimento de novas instituições para o atendimento desse público tem feito com que os educadores e teóricos da educação pensem cada vez mais em como organizar a educação infantil de forma bilíngüe: tempo e espaço para permitir que os alunos tenham mais e mais acesso a uma nova língua e conseqüentemente a uma nova cultura.

No Brasil, em especial, devido à grande expansão tecnológica e à velocidade de comunicação mundial, surge uma necessidade cada vez maior de se ter contato e domínio com diferentes línguas, em especial a língua inglesa.

Devido a essa demanda social, de uma aprendizagem multicultural (de línguas e culturas), muitas escolas infantis brasileiras começaram a oferecer o chamado “ensino bilíngüe”, através do qual uma segunda língua é utilizada como meio de comunicação no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

---

<sup>2</sup> Lyle French (2007) destaca a diferença existente entre escolas com aulas de Inglês e escolas de Educação Infantil Bilíngüe. Para o autor, no segundo caso, matérias do currículo nacional são ensinadas na segunda língua e, no primeiro, as crianças aprendem a língua.

Mejía (2002) explica que esse primeiro tipo de educação (escolas que têm aulas de língua) denominado por ela como “de intensificação”, a ênfase recai na língua estrangeira em que a língua e há um aumento no número de horas-aula se comparado a outras instituições.

Assim, o número de escolas de educação infantil bilíngüe cresce todos os anos na cidade de São Paulo. Atualmente, doze estão credenciadas na Organização das Escolas Bilíngües do Estado de São Paulo (OEBi)<sup>3</sup>, organização que “reúne escolas e profissionais envolvidos com a expansão e a difusão do Ensino Bilíngüe no Estado de São Paulo”<sup>4</sup>.

O número de escolas, entretanto, pode ser ainda maior, uma vez que a OEBi é recente e não abrange o total de instituições. Outro ponto que deve ser mencionado é que nem todas as escolas estão no “Guia Escolas”<sup>5</sup>, utilizado como fonte de pesquisa para esta dissertação; também nem todas elas aparecem em sites de busca como o Google, ou ainda não se denominam como instituições bilíngües. No levantamento feito para esta pesquisa, contabilizaram-se 39 instituições de educação infantil bilíngüe em que a língua inglesa é utilizada como meio de instrução.

A OEBi (11/02/2007) assegura que,

a proposta pedagógica das escolas bilíngües contempla uma maneira de educar que leva o aluno a interagir na prática com um contexto planetário, seguindo a tendência de globalização que espera da escola a formação de homens preparados para atuarem como cidadãos do mundo. O particular e o universal são trabalhados com bastante eficácia, inclusive, porque a barreira da língua já é ultrapassada no cotidiano de sala de aula.

Apesar do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) não tratar explicitamente da aprendizagem de línguas estrangeiras nessa etapa da educação, a proposta pedagógica das escolas parece estar de acordo com os objetivos gerais da educação infantil sugeridos pelo documento, ou seja, o cotidiano deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades: “conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade” (Brasil, 1998: 63, v. I).

Pensando historicamente, os estudos a respeito da educação bilíngüe começam a ser valorizados a partir de 1962, com pesquisas desenvolvidas por Peal & Lambert (*apud* Baker, 2006) e retomadas posteriormente, por Hamers & Blanc (1989). Esses estudos foram realizados com o intuito de cooperar para a inserção cultural de comunidades

---

<sup>3</sup> Disponível em: <[www.oebi.com.br](http://www.oebi.com.br)>. Acesso em 11/02/2007 às 14:00.

<sup>4</sup> Conforme dados obtidos em <[www.oebi.com.br](http://www.oebi.com.br)>. Acesso em 11/02/2007 às 14:00.

<sup>5</sup> ABUD, P. *Guia Escolas*. Educacional Marketing e Editora. São Paulo, 2007.

imigrantes que aumentavam significativamente nos Estados Unidos da América. Dessa forma, para Baker (2006), esse tipo de educação consistia em uma proposta educacional que levava em consideração o aspecto da inclusão social, à medida que proporcionava instrumentos para superar barreiras culturais e cognitivas das pessoas que não falavam o Inglês como língua materna.

Aqui no Brasil, pesquisas tais como a de Megale (2005) sugerem que a educação bilíngüe considere o aspecto da inclusão social não só como uma forma de adaptar o sujeito a outro contexto lingüístico, mas também como possibilidade de integrar duas culturas na constituição de sua identidade e de compreender os aspectos sócio-históricos e culturais das comunidades lingüísticas, já que as escolas de educação infantil bilíngües de São Paulo não estão inseridas dentro de uma comunidade especificamente bilíngüe, mas tentam “criar” esse ambiente dentro das instituições.

Em comparação com outras subáreas da Lingüística Aplicada, por exemplo, ensino-aprendizagem de línguas (materna/estrangeira) e tradução, os estudos sobre interação em contextos bilíngües<sup>6</sup> no Brasil são recentes. Decorrente desse fato, estudos sobre educação bilíngüe<sup>7</sup> – escolas que utilizam mais de uma língua como meio de instrução – são ainda mais recentes. Apesar de não significar a não existência de estudos sobre o tema, tive muita dificuldade em encontrar bibliografia referente a esse aspecto, já que muitos textos sobre educação bilíngüe dizem respeito à educação de indígenas (Cavalcanti, 1999), educação de surdos que utilizam a língua brasileira de sinais (LIBRAS), visando à descrição da língua de sinais e tentado implantar na prática a língua de sinais nas escolas brasileiras (Soares, 1999) e alguns trabalhos em contexto de fronteira<sup>8</sup>, porém, para este trabalho, o que me

---

<sup>6</sup> Para Cavalcanti (1999), contextos bilíngües referem-se a falantes de variedades consideradas de baixo prestígio do Português do Brasil. Ou seja, abrangem as comunidades indígenas em quase todo o território, principalmente, na região norte e centro-oeste; comunidades de imigrantes (alemães, italianos, japonesas, polonesas, ucranianas etc.) na região sul e sudeste, que mantêm ou não sua língua de origem; comunidades de brasileiros descendentes de imigrantes e pessoas que vivem em região de fronteira. Além, dessa classificação geográfica, quando se focalizam os contextos bilíngües não se pode esquecer das comunidades de surdos. Cavalcanti (1999) afirma que todos esses contextos bilíngües são de alguma forma também “bidialetais”, pois contemplam alguma variedade de baixo prestígio do Português ou de outra língua lado a lado com a variedade de Português convencionalizada como padrão.

<sup>7</sup> Segundo Mejía (2002), a expressão “educação bilíngüe” é, geralmente, mais conhecida por sua associação ao bilingüismo denominado de elite, ou seja, um bilingüismo de escolha, relacionado a línguas de prestígio tanto internacional como nacionalmente.

<sup>8</sup> Cavalcanti (1999) aponta que apesar da extensão da fronteira brasileira em contato, primordialmente, com países hispano-falantes, não há muitos estudos sobre as comunidades de fronteiras. No caso da fronteira com o Uruguai talvez se tenha mais informações; entre os estudos encontram-se os de Behares (1982). Em relação

interessava mesmo eram os textos que faziam referência à educação bilíngüe em escolas que utilizam mais de uma língua (Português e Inglês) como meio de instrução e, não tendo como base minorias populacionais, no caso dos indígenas, ou dos grupos fronteiriços ou ainda sobre a língua de sinais no caso dos surdos.

Em minhas buscas, encontrei algumas dissertações de mestrado do LAEL que tratam do tema. David (2007) discute as concepções de ensino-aprendizagem do projeto político-pedagógico de uma escola de educação bilíngüe na cidade de São Paulo, Miascovsky (2008) trata da produção criativa nas atividades reflexivas em contexto de educação bilíngüe e Cortez (2007) busca descrever como se organiza a atividade de ensino-aprendizagem em inglês e de/em inglês em uma escola de educação bilíngüe.

Existe também, outro trabalho sobre a educação bilíngüe no Brasil, mais especificamente na cidade de São João, mas cujo foco é o Espanhol – tipo de educação em que a língua-alvo é o Espanhol – (Boleiz-Júnior, 2001).

Oficialmente, no Brasil, a educação bilíngüe para as comunidades indígenas se tornou uma realidade a partir da Constituição Federal de 1988, Art. 210 § 2º que reconheceu o direito de ensino da língua indígena como língua materna e, posteriormente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, Art. 32 § 3º. Entretanto, como apontado por Cavalcanti (1999), apesar do direito assegurado na Constituição de 1988, se não fosse pelo trabalho de indigenistas, de ONGs e, em menor escala, de grupos de pesquisa/ensino de universidades, nada teria de concreto ainda hoje.

Em relação à educação de surdos e a utilização de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) nas escolas brasileiras, o Decreto 5.626 de 2005, regulamentando a Lei 10.436/02, definiu formas institucionais para o uso e a difusão da linguagem de LIBRAS e da Língua Portuguesa, visando promover o acesso das pessoas surdas à educação.

Boleiz-Júnior (2001) afirma que nosso país possui uma história de colonização por imigrantes que vieram, primeiramente, de Portugal e, posteriormente de diversas regiões do planeta. Podemos encontrar na região sul do Brasil muitas comunidades formadas por imigrantes e seus descendentes cuja cultura e a língua de origem estão muito presentes.

---

às comunidades de fronteira com o Paraguai, há alguns estudos (Martins, 1996, citado por Cavalcanti, 1999) que em um projeto de pesquisa do doutorado, focaliza a movimentação de imigrantes brasileiros de ascendência alemã na zona rural paraguaia próxima a fronteira com o Brasil.

Essas são comunidades de origem italiana, alemã, finlandesa, holandesa, lituana e tantas outras que se podem encontrar também nas demais regiões do nosso país.

Para ele, esses imigrantes trouxeram muitas contribuições, não só para a cultura nacional brasileira, como também para a caracterização da Língua Portuguesa, tal qual é falada pelo povo brasileiro.

Como já comentado anteriormente, é importante salientar que a experiência de ensino bilíngüe no Brasil é muito particular, uma vez que as escolas não estão inseridas dentro de uma comunidade especificamente bilíngüe, com exceção das cidades fronteiriças e dos indígenas. Boleiz-Júnior (2001) afirma desconhecer a existência de alguma comunidade bilíngüe em nosso país, caracterizando, assim, uma sociedade monolíngüe.

As escolas bilíngües surgiram diante da mudança social e cultural que o planeta vive hoje, juntamente com a globalização da economia. Essa conjuntura faz com que seja muito útil o aprendizado de novas línguas e novas culturas, não apenas aquelas que se adquirem por meio do processo primário de socialização, que é aquele que se dá na família.

Frente ao crescimento cada vez maior da demanda, especialmente por pessoas pertencentes às classes mais elevadas de nossa sociedade, várias escolas têm-se proposto a oferecer um ensino bilíngüe com objetivo de propiciar a seus educandos a possibilidade de aquisição de outros idiomas. Em muitas cidades do Brasil, surgiram então escolas oferecendo cursos bilíngües em Português-Inglês, Português-Italiano, Português-Alemão, Português-Chinês, Português-Espanhol, entre outras, em uma tentativa de suprir a demanda da sociedade (Boleiz-Júnior, 2001).

Percebe-se, então, que o surgimento da educação bilíngüe em nosso país está muito relacionado ao momento histórico em que o mundo está atualmente e, dessa maneira, explica-se a multiplicação de instituições que oferecem o ensino bilíngüe, principalmente na cidade de São Paulo.

Este tipo de educação bilíngüe (Português/ Inglês) que encontramos na cidade de São Paulo, por estar relacionado às línguas de prestígio, convencionou-se denominar bilingüismo de elite<sup>9</sup>. Porém, não utilizarei o termo “educação bilíngüe de elite” para me

---

<sup>9</sup> Mejía (2002) utiliza a expressão bilingüismo de elite ou “educação bilíngüe de elite” por sua associação ao bilingüismo denominado de escolha, relacionado a línguas de prestígio tanto internacional como nacionalmente. “*Elite bilingualism has been described as the privilege of middle-class, well educated members of most societies*” (Mejía, 2002: 40).

referir à educação bilíngüe que podemos encontrar no Brasil, principalmente em São Paulo, usarei somente o termo educação bilíngüe (Português/ Inglês).

A idéia e vontade de elaborar uma pesquisa sobre a educação infantil bilíngüe surgiu em 2005, quando comecei a trabalhar nessa área por ter uma boa proficiência da língua inglesa, mas sem nunca ter estudado algo a respeito deste tipo de educação, já que minha formação inicial foi em educação – Licenciatura plena em Pedagogia.

Desde os primeiros meses como professora, senti falta de uma bibliografia brasileira nessa área, ficando patente, assim, a lacuna existente nesse campo. Tudo que lia, que me era indicado pela escola em que trabalho, dizia respeito aos EUA e também ao Canadá, que são, sem dúvida nenhuma, realidades muito distintas das encontradas no Brasil. Dessa forma, surgiu a vontade de ampliar as discussões sobre esse tema – educação infantil bilíngüe (Português/ Inglês) e contribuir de alguma maneira para a bibliografia e novas pesquisas na área.

Como já colocado anteriormente, existem alguns poucos trabalhos sobre educação bilíngüe (Português/ Inglês) finalizados, porém pouquíssimos enfocando a educação infantil (que é a minha maior preocupação). Assim, muitos outros podem ainda investigar as diversas facetas desse contexto educacional tão particular.

Observa-se, como já mencionado anteriormente, um grande aumento de escolas que oferecem educação bilíngüe, da educação infantil ao ensino fundamental, especialmente em São Paulo. Segundo dados da Organização das Escolas Bilíngües de São Paulo (11/02/2007), essas escolas “[...] formam alunos competentes academicamente em Português e noutro idioma, por meio de um programa pedagógico integral, com imersão total da segunda língua”.

Durante os anos em que trabalhei em uma das instituições de educação infantil bilíngüe da cidade de São Paulo e, no levantamento que realizei para esta dissertação, pude constatar que a maioria das escolas adota o Português e o Inglês. Possivelmente, tal fato ocorra em virtude do contexto sócio-econômico e político mundial.

Ainda hoje, em nossa sociedade, o acesso às línguas de prestígio internacional é privilégio de poucos, o que revela um caráter elitista de educação. Assim, tenho que concordar com Mello (2002), quando diz que as escolas de educação bilíngüe atendem a uma parcela muito pequena da sociedade brasileira. Considero que esse aspecto é uma

desvantagem da educação bilíngüe no Brasil, pois seus custos são altos, favorecendo uma parcela mínima da população e, por conseguinte, reproduzindo o sistema social em que o acesso à diversidade cultural acaba sendo para poucos.

Concordo com David (2007) quando afirma que outro aspecto que pode ser considerado como um fator de restrição à educação bilíngüe é o fato de se exigir período escolar integral para desenvolver os conteúdos tanto da língua materna quanto os da segunda língua. Isso ocorre porque em nossa sociedade, nem todas as crianças e adolescentes podem permanecer dia todo ou um período estendido na escola, pois muitos têm de trabalhar para ajudar a família<sup>10</sup>. Outro fator é que as escolas, principalmente às públicas não estão prontas para atender a esta demanda uma vez que muitas têm que funcionar em três turnos para conseguir atender a demanda populacional.

Outro ponto bastante questionado quando se trata de educação bilíngüe (Português/Inglês) é a formação dos profissionais da área, que também se mostra uma preocupação desta pesquisa. Este fato ocorre uma vez que a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é categórica ao afirmar no Art. 62 que

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

Sabe-se que a formação mínima exigida para que se possa atuar na educação infantil é nível superior em educação, ou seja, em outras palavras, em Pedagogia e, pensando nessa

---

<sup>10</sup> Ainda que a legislação brasileira restrinja o trabalho de crianças e adolescentes, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), anualmente realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que é a principal pesquisa sócio-econômica do país, aponta que apesar de ter apresentado redução considerável nos últimos 11 anos, o trabalho infantil ainda emprega mais de 5 milhões de brasileiros. O PNAD estimou que a proporção de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos que trabalhavam em 2006 foi de 11,1%, o que representa queda em relação aos 12,2% registrados em 2005 e aos 18,7% levantados em 1995. Mesmo assim, o IBGE calcula que o número de menores de idade nessa condição chega a 5,1 milhões em todo o país. Apenas na faixa de 5 a 9 anos de idade, existem 237 mil crianças que trabalham e estão sujeitas, em média, a uma carga horária semanal de 10,4 horas de trabalho. Entre 10 e 14 anos, o total sobe para 1,7 milhão em todo o país. Nessa faixa, 53,3% trabalham sem remuneração e chegam a exercer uma jornada de 18,4 horas por semana.– dados retirados do site:<<http://brasilcontrapedofilia.wordpress.com/2007/09/15/ibge-divulga-resultado-do-pnad-sobre-trabalho-infantil>>. Acesso em 19/01/2009 às 17:50.

exigência, as escolas de educação infantil bilíngüe acabam tendo uma dificuldade ainda maior em contratar seus profissionais, já que os mesmos devem ter um bom desempenho em uma segunda língua (característica geralmente encontrada em profissionais com formação superior em Letras) e que tenham capacidade integral para trabalhar e ensinar crianças pequenas (atributo geralmente encontrado em profissionais com formação superior em Pedagogia). Deste modo, esta dissertação procura entender e saber como as instituições lidam com esta dicotomia: o que é exigido por lei, o que a escola deseja para seus profissionais e o que o mercado oferece.

Este estudo surge de uma demanda social vivenciada por mim desde 2005, com o intuito de

- Descrever o panorama da educação infantil bilíngüe na cidade de São Paulo;
- Investigar a realidade atual da educação infantil bilíngüe em algumas escolas da cidade de São Paulo;
- Traçar o perfil dos profissionais da área.

Tendo como base estudos empíricos (questionário enviado às instituições, entrevistas/questionários com profissionais da área) e documentos nacionais (Lei de Diretrizes e Bases, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Parecer “N” Nº 1/2007<sup>11</sup> entre outros), procuro compreender a realidade da educação infantil bilíngüe em algumas escolas na cidade de São Paulo, na tentativa de responder às seguintes questões:

- 1- Qual a concepção de educação infantil bilíngüe presente nos documentos oficiais?
- 2- Qual a concepção de educação infantil bilíngüe em algumas escolas da cidade de São Paulo?
- 3- Qual a formação dos profissionais da área nestas escolas?

---

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=484>>. Acesso em 30/03/2008 às 8:27.

Para a apresentação da minha pesquisa, este estudo se organiza em três partes principais, assim denominadas capítulos.

Primeiramente, no Capítulo 1, apresento a Fundamentação Teórica em que faço uma síntese de meus pressupostos teóricos. Para isso, organizei os referenciais teóricos em três tópicos distintos.

No primeiro tópico, primeiramente, coloco um pouco da história da educação bilíngüe no Brasil para posteriormente diferenciar os termos bilingüismo e educação bilíngüe, além de mostrar os tipos de educação bilíngüe que existem nos Estados Unidos da América, no Canadá e na América Latina, a fim de situar esta pesquisa nas teorias vigentes neste momento. No segundo, faço um breve debate sobre a formação de professores, começando pelos cursos de formação e passando sucintamente pelo perfil do professor de língua estrangeira. No terceiro tópico, discuto as características dos documentos analisados, debatendo as questões de estruturação dos documentos e dos textos que codificam o trabalho educacional.

No Capítulo 2 do trabalho, destinado à base Teórico-Metodológica da pesquisa, descrevo, no primeiro tópico, o paradigma desta dissertação (estudo de caso), no segundo, o contexto da pesquisa, caracterizando os participantes – as 05 instituições, os 04 professores e os 03 documentos – e no terceiro, os procedimentos de coleta, de seleção e, por fim, no quarto tópico, descrevo os procedimentos de análise e as categorias de interpretação dos dados de uma pesquisa de cunho qualitativo e interpretativista (crítico-interpretativista) que visa analisar os dados à luz das representações desta pesquisadora tendo como base o referencial teórico proposto no Capítulo 1.

No Capítulo 3 - Descrição e discussão dos resultados, proponho relacionar os dados coletados e os referenciais teóricos discutidos no Capítulo 1 – Fundamentação Teórica, debatendo criticamente os resultados obtidos para depois concluir como a educação infantil bilíngüe é considerada nas 05 escolas de São Paulo estudadas para esta pesquisa e como ocorre a formação dos professores que estão atuando nestas escolas, tendo em vista três discursos distintos: o das instituições, o dos professores e o dos documentos oficiais nacionais.

Por fim, afora as Referências Bibliográficas, apresento as Considerações Finais do trabalho, parte em que faço observações acerca do meu trabalho, da minha motivação para realização do mesmo, algumas dificuldades encontradas ao longo desses dois anos de estudo e proponho algumas contribuições para futuras pesquisas na área.

Acredito que os resultados desta pesquisa poderão ajudar para o mapeamento da educação infantil bilíngüe na cidade de São Paulo (levando em consideração os dados coletados em 05 instituições da cidade) e para traçar o perfil dos professores que, atualmente, atuam em um contexto bilíngüe, ao mesmo tempo em que possibilitam a descrição da estruturação, organização e desenvolvimento da educação bilíngüe nas instituições investigadas para esta pesquisa. Em suma, proponho uma releitura do que já acontece na prática em algumas escolas paulistanas, a partir da visão de uma pesquisadora brasileira que trabalha em uma instituição de educação infantil bilíngüe desde 2005.

# **CAPÍTULO 1**

## **CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

*“Tudo já foi pensado antes pelos outros,  
mas devemos tentar novamente”.*  
*Goethe*

*“Nunca se sabe  
o que há para fazer,  
mas sempre há algo novo  
para se encontrar”.*  
*Mercê Cunningham*

Conforme mencionado na Introdução desta dissertação, o objetivo da pesquisa é descrever o panorama da educação infantil bilíngüe na cidade de São Paulo, investigar a realidade atual da educação infantil bilíngüe em algumas escolas da cidade de São Paulo e traçar o perfil dos profissionais da área. Percebi, então, ser necessária a formulação das seguintes perguntas de pesquisa:

- 1- Qual a concepção de educação infantil bilíngüe presente nos documentos oficiais?
- 2- Qual a concepção de educação infantil bilíngüe em algumas escolas da cidade de São Paulo?
- 3- Qual a formação dos profissionais da área nessas escolas?

Dessa forma, o propósito deste capítulo é apresentar a discussão da base teórica que fundamenta a pesquisa. Para responder às perguntas norteadoras deste estudo, far-se-á um percurso transdisciplinar que envolve os quadros teóricos de várias áreas.

Essa rede teórica será formada pela revisão de alguns conceitos a respeito de educação bilíngüe nos quais está fundamentado este trabalho, tais como as diferenças principais entre bilingüismo e educação bilíngüe, os tipos de bilingüismo e programas de educação bilíngüe nos Estados Unidos da América, Canadá e na América Latina.

Posteriormente, farei uma breve exposição sobre as características principais do paradigma de ensino-aprendizagem denominado sócio-interacionismo. Além disso, discutirei a formação inicial de professores na universidade e também o perfil destes profissionais (procurando, principalmente, traçar o perfil dos professores de Inglês).

No final deste Capítulo 1 – Fundamentação Teórica, discorrerei sobre as características dos documentos analisados, debatendo as questões dos textos que decodificam o trabalho educacional.

A discussão será iniciada pelos princípios de bilingüismo e educação bilíngüe.

## **1.1- A EDUCAÇÃO BILÍNGÜE NO BRASIL**

Antes de discutir mais amplamente e diferenciar os termos bilingüismo e educação bilíngüe, além de tentar definir os mesmos, discorrerei, brevemente, sobre a história da educação bilíngüe em nosso país.

Pesquisas sobre os temas bilingüismo e educação bilíngüe têm sido registradas há muitos anos, em diversas regiões mundiais, mas, em especial, nos Estados Unidos da América e no Canadá, devido à grande preocupação com a diversidade cultural existente nesses países.

Apesar de o Brasil ter um território de grandes dimensões, com enorme variedade de culturas, pude encontrar poucos estudos sobre bilingüismo e, em especial, educação bilíngüe. Quando se procura por textos com o tema educação bilíngüe, encontram-se muitos que dizem respeito à educação de indígenas (Cavalcanti, 1999), educação de surdos que utilizam a língua brasileira de sinais (Soares, 1999) e alguns poucos trabalhos em contexto de fronteira (Jung, 1997). Porém, para a minha pesquisa, os textos que me interessavam eram os que faziam referência à educação bilíngüe (Português/ Inglês) em escolas que

utilizam mais de uma língua para a transmissão de conhecimento, conhecida, por alguns, como “educação bilíngüe de elite”.

Na Introdução, relatei que encontrei algumas pesquisas de mestrado já finalizadas que tratavam do tema, todas as dissertações são do departamento de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP (David, 2007; Cortez, 2007 e Miascovsky, 2008) e buscam refletir e compreender a educação bilíngüe, sob diferentes aspectos, em escolas particulares que utilizam duas línguas (Português/ Inglês) como meio de instrução. Achei outro trabalho sobre a educação bilíngüe no Brasil, mais especificamente na cidade de São João, em que a língua foco é o Espanhol (Boleiz-Júnior, 2001).

Algumas pesquisas sobre comunidades de imigrantes (Jung, 1997) se centralizam na compreensão de contextos bilíngües onde se inserem falantes de línguas consideradas de baixo prestígio ou de línguas minoritárias. Embora sejam minoritárias, é importante ressaltar, como coloca Jung (1997), que essas comunidades geram influências não apenas culturais, mas também nas políticas públicas. Influências essas que permitiram a implementação, por exemplo, do ensino do Espanhol em escolas públicas nas divisas do sul do Brasil e do Alemão em algumas escolas no interior da mesma região e o direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, no Art. 210, parágrafo 2º à educação bilíngüe indígena. Ou seja,

o ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1988).

Percebe-se grande preocupação com população indígena do Brasil que alcança hoje, segundo Cavalcanti (1999), o número de 325.652 indivíduos. A autora ainda salienta que há uma tendência ao crescimento desses grupos, pois o governo brasileiro tem desenvolvido mecanismos de proteção e de direitos civis que asseguram aos indígenas uma taxa de natalidade maior do que a taxa nacional. Esta população está distribuída em cerca de 215 etnias, que falam cerca de 170 línguas distintas, com o reconhecimento lingüístico de dois troncos principais: tupi e macro-jê. Grande parte dessa população (cerca de 60%) vive atualmente na região designada como Amazônia legal, mas registra-se a presença de grupos indígenas em praticamente todos os estados brasileiros, com exceção do Rio Grande do

Norte, Piauí e do Distrito Federal. Tais fatos deveriam fazer reconhecer que o Brasil não pode ser considerado um país monolíngüe (Cavalcanti, 1999).

Em relação à educação de surdos (Soares, 1999) e a utilização da língua brasileira de sinais (LIBRAS) nas escolas brasileiras, o Decreto 5.626 de 2005, regulamentando a Lei 10.436/02, definiu formas institucionais para o uso e a difusão de LIBRAS e da língua portuguesa, visando promover o acesso das pessoas surdas à educação. O decreto trata ainda da inclusão de LIBRAS como disciplina curricular nos cursos de formação de professores.

Qual a explicação para o surgimento e o crescimento no número de escolas bilíngües (Português/ Inglês) ou ainda de outras línguas consideradas de prestígio nacional e internacional no Brasil? Para Miascovsky (2008), uma das prováveis respostas pode estar na diminuição das distâncias espacial, temporal e fronteiriça. Segundo a autora, isso implica dizer que as vidas (social, econômica e cultural) das pessoas no mundo todo estão mais interligadas, de um modo como nunca antes aconteceu.

Apesar da crescente procura dos pais por uma educação bilíngüe (Português/ Inglês) que forneça um acréscimo cultural e lingüístico de modo a suprir as necessidades atuais de se dominar pelo menos duas línguas, fato que ocasionou na última década um aumento considerável deste tipo de educação, principalmente nos grandes centros urbanos, pouco se escreve sobre a “educação bilíngüe de elite” e não há nenhuma lei nacional que embase este tipo de educação.

Mejía (2002) aponta para o fato de se utilizar o termo “educação bilíngüe de elite” e afirma que, em muitos casos, o acesso a certas formas de educação bilíngüe está estritamente relacionado àqueles que podem pagar (como nos casos das escolas internacionais na Colômbia) ou àqueles que demonstram alto nível de habilidades acadêmicas (como em escolas “English medium” em Hong Kong), caracterizando a língua ensinada como capital simbólico.

A despeito dos estudos da educação bilíngüe de elite brasileira pouco se preocuparem com a diversidade e as diferenças sociais em nosso país, mesmo tendo uma história de formação de um povo cujas raízes advêm de inúmeros países que refletiram uma polifonia de gerações e culturas (Boliez-Júnior, 2001), busco compreender para esta dissertação o bilingüismo como fenômeno lingüístico e a educação bilíngüe como

alternativa educacional que propicie transformações e oportunidades entre diversos grupos sociais, incluindo também os menos favorecidos, já que a educação bilíngüe (Português/ Inglês) tal qual é oferecida atualmente no Brasil, atinge poucas pessoas, aquelas mais favorecidas socialmente quando, na verdade, entendo que deveria beneficiar as transformações sociais dando oportunidade a todos.

Neste tópico, discutiu-se o fato de pouco se escrever sobre educação bilíngüe de Elite que se objetiva a aquisição de duas línguas e o enriquecimento cultural, apesar do número de escolas que se denominam bilíngües ser cada dia maior. Escreve-se um pouco mais, mas ainda em pouca quantidade, sobre educação bilíngüe destinada para os indígenas e para surdos e também em contextos de fronteiras. Em relação às políticas públicas nacionais, os indígenas, os surdos e pessoas que vivem em regiões fronteiriças, conseguiram alguns direitos em relação à educação, por outro lado, nenhuma lei brasileira se refere à educação bilíngüe (Português/ Inglês), como colocada por Mejía (2002) a “educação bilíngüe de elite”.

A partir deste momento, farei a diferenciação entre os termos bilingüismo e educação bilíngüe. Discutirei os tipos de educação bilíngüe, principalmente os propostos por Freeman (1998), Mejía (2002), Baker (2006) e Lindholm-Leary (2006).

### **1.1.1- Conceituando bilingüismo**

Apesar de bilingüismo não ser o ponto principal desta pesquisa, acredito ser de extrema importância estabelecer sua definição e determinar o que se entende por uma pessoa bilíngüe, para que, em momento nenhum, haja confusão entre o termo bilingüismo ou pessoa bilíngüe e educação bilíngüe, que será posteriormente definida.

Bilingüismo é um assunto que tem sido bastante discutido, principalmente, na última década e existem vários teóricos que tratam o tema, em diversos campos de estudo, por vários motivos, sejam eles educacionais sociopolíticos, históricos, etc. (Weinreich, 1953; Appel e Muysken, 1987; Hamers & Blanc, 1989; Mello, 1999 e Baker, 2006).

Amplamente falando, Hamers & Blanc (1989) entendem essencialmente por bilingüismo a capacidade ou a competência de se fazer uso de duas línguas com um mínimo de proficiência. No entanto, esta definição minimalista se restringe a apenas um aspecto do bilingüismo, que não leva em consideração características que não se referem à comunicação na segunda língua. Existe outra definição de bilingüismo proposta por Weinreich (1953), de cunho sociológico, a qual afirma que se trata da prática de alternadamente utilizar duas línguas e que o sujeito bilíngüe é aquele que faz uso regularmente de duas ou mais línguas de forma sucessiva.

Para Hamers & Blanc (1989), bilingüismo precisa ser visto como fenômeno multidimensional e, portanto, deve ser investigado como tal. Há vários fatores que permeiam sua natureza, tais como: a idade em que o indivíduo aprendeu as línguas, a competência em relação a elas, a utilização de cada uma, as representações sociais que o bilíngüe tem sobre as línguas, sua identidade cultural e o contexto social.

Baker (2006) utiliza uma analogia que ajuda a entender melhor o que significa ser bilíngüe: desde que a bicicleta tem duas rodas e o binóculo é para dois olhos, parece ser simples o fato de que bilingüismo refere-se simplesmente a duas línguas e multilingüismo a três ou mais línguas. O propósito desta analogia é mostrar que ser capaz de se comunicar em uma ou mais línguas não é tão simples como ter duas rodas ou dois olhos. Isto ocorre, uma vez que se pode perguntar: alguns bilíngües são mais fluentes em uma língua e menos em outra? Alguns bilíngües utilizam menos a sua segunda língua? E, mesmo assim, podem ser considerados bilíngües?

Segundo aquele autor, para que se possa entender e responder a estas questões é necessário considerar e distinguir as diferenças entre bilingüismo como uma característica individual e bilingüismo em um grupo social, comunidade, região ou país. Esta diferenciação ocorre uma vez que o bilingüismo pode ser entendido como um fenômeno individual, relativo a apenas um sujeito pertencente a um grupo familiar bilíngüe, em contato com duas línguas, ou múltiplo, comunitário, em que uma comunidade inteira (ou até mesmo um país) faz uso de duas línguas para comunicação, educação, desenvolvimento sociocultural, econômico e político.

Listarei as dimensões do bilingüismo<sup>12</sup> que, para Baker (2006: 03-04), definem uma pessoa bilíngüe:

- Habilidade lingüística nas duas línguas;
- Uso das línguas;
- Idade de aquisição das línguas;
- Cultura;
- Contexto.

Para o autor, a língua não pode ser separada do contexto em que é utilizada, uma vez que a mesma nunca é produzida em um vácuo. Em outras palavras, uma comunicação entre duas ou mais pessoas inclui não somente a estrutura da língua, mas também quem está falando, o que se está falando, para quem e em que circunstâncias.

---

<sup>12</sup> **Ability** – “some bilinguals actively speak and write in both languages [...] others are more passive bilinguals and may have receptive ability [...]”;

• **Use** – “where each language is acquired and used are varied. An individual’s different languages are often used for different purposes”;

• **Balance of two languages** – “rarely are bilinguals equal in their ability or use of their two languages [...]”;

• **Age** – “when children learn two languages from birth, this is often called **simultaneous** or **infant bilingualism**. If a child learns a second language after about three years of age, it is termed **consecutive** or **sequential bilingualism**”;

• **Culture** – “bilinguals become more or less bicultural or multicultural. It is almost possible for someone to have high proficiency in two languages but be relatively monocultural [...]”;

• **Context** – “some bilinguals live in bilingual and multilingual endogenous communities that use more than one language on an everyday basis. Other bilinguals live in more monolingual and monocultural region [...]” (Baker, 2006: 03-04).

Ressalta-se que para Baker (2006), atualmente podem ocorrer dois tipos de bilingüismo:

- Bilingüismo infantil (*early development of bilingualism*);
- Bilingüismo tardio (*later development of bilingualism*).

Em seu texto, Baker (2006) diz que em relação à idade em que as línguas são aprendidas, ocorre a existência de dois tipos de bilíngües: simultâneo ou bilíngüe infantil (crianças que aprendem duas línguas desde o nascimento) e consecutivo ou seqüencial (crianças que aprendem outra língua após, mais ou menos, 03 anos de idade).

Em outras palavras,

bilingüismo infantil simultâneo se refere à criança adquirindo duas línguas ao mesmo tempo desde o nascimento, algumas vezes, chamado de bilingüismo infantil, aquisição bilíngüe e bilíngüe de aquisição de primeira língua. Por exemplo, quando um pai fala uma língua com a criança e o outro pai fala uma língua diferente, a criança provavelmente irá aprender as duas línguas simultaneamente [...] bilingüismo seqüencial infantil acontece quando uma criança aprende uma língua em casa e depois vai à escola de educação infantil ou de ensino fundamental e aprende uma segunda língua [...] <sup>13</sup> (Baker, 2006: 97).

Baker (2006) afirma que bilingüismo infantil pode ocorrer dentro de quatro categorias bem definidas e específicas<sup>14</sup>:

---

<sup>13</sup>As traduções encontradas no decorrer do texto são sempre da autora desta dissertação. Tradução do trecho “*Simultaneous childhood bilingualism refers to a child acquiring two languages at the same time from birth, sometimes called infant bilingualism, bilingual acquisition and bilingual first language acquisition. For example. Where one parent speaks one language to the child, and the other parent speaks a different language, the child may learn both languages simultaneously [...] sequential childhood bilingualism is when a child learns one language in the home, then goes to a nursery or elementary school and learns a second language [...]*” (Baker, 2006: 97).

<sup>14</sup> **One person – one language** – “*the parents have different languages, one of which is often the dominant language of the community. The parents each speak their own language to the child from birth, but tend to speak one language to each other [...]*”;

• **Home language is different from outside the home** – “*there is much variation within this category [...]. What is central is that the child acquires one language in the home, and different language outside the home. Both parents will use the same language in the home, and the child will acquire another language formally or informally outside the home*”;

• **Mixed language** – “*the parents speak both languages to the children, frequently using both languages with the child. Codeswitching and codemixing is acceptable in the home and the neighborhood*”;

- Uma pessoa – uma língua;
- Língua de casa é diferente da língua da sociedade em que vive;
- Língua misturada;
- Introdução atrasada da segunda língua.

O autor ainda propõe outro tipo de bilingüismo, aquele em que o indivíduo, por si só e, por razões pessoais, resolve aprender outra língua. Ou seja, Baker (2006) aponta que o bilingüismo eletivo é uma característica de indivíduos que escolhem aprender/estudar uma língua. O autor afirma que “[...] *bilíngües eletivos geralmente vêm de grupos falantes de língua majoritária [...]*”<sup>15</sup> (Baker, 2006: 04).

Pode-se destacar o bilingüismo social que considera o grande número de imigrantes que se estabelecem em países com alto nível de desenvolvimento econômico e social, percebendo de que maneira esse grupo pode deslocar-se nos diversos contextos sociolingüísticos e também os indivíduos que provêm de famílias nas quais a língua materna não é aquela falada no país em que residem, ou seja, para que haja comunicação entre os membros da família e o grupo social com o qual interagem no dia-a-dia é necessário que possuam o domínio da língua local.

Além do bilingüismo social, alguns autores, assim como Mello (1999), argumentam a existência do bilingüismo individual, aquele que tem como principal foco de estudo a fala do sujeito bilíngüe.

Outro tipo proposto por autores é o bilingüismo funcional, ou seja, aquele pelo qual um indivíduo restringe o uso da língua estrangeira a apenas algumas atividades de sua vida social ou profissional. Baker (2006) define que os bilíngües funcionais aprendem outra língua para funcionar efetivamente em uma sociedade. Por exemplo, no caso dos imigrantes, a língua materna é insuficiente para as demandas educacionais, políticas e de emprego.

---

• ***Delayed introduction of the second language*** – “where the neighborhood, community and school language is a higher status and dominant language, parents may delay exposure to that dominant language” (Baker, 2006: 102-103).

<sup>15</sup> Tradução do trecho: “[...] *Elective bilinguals typically come from majority language groups [...]*” (Baker, 2006: 04).

Percebe-se, então, que a questão do bilingüismo é muito fluída e difícil de ser caracterizada, uma vez que definir exatamente quem é ou não um bilíngüe é muito difícil ou praticamente impossível, já que cada pessoa pode apresentar uma utilização e uma proficiência de sua segunda ou terceira língua.

Conforme argumentam Appel e Muysken (1987), o fato dos bilíngües usarem várias línguas em circunstâncias diversificadas sugere que a sua competência geral em determinadas situações sociais é que deve ser comparada à competência dos monolíngües. Mello (1999) argumenta que o falar bilíngüe está diretamente relacionado ao contexto sociolingüístico no qual ocorre a interação, em especial verbal, uma vez que as línguas são utilizadas pelos bilíngües em diversas maneiras (isoladas, alternadas ou mescladas), dependendo da situação, do tema da conversação, dos participantes do evento de fala e da interação do falante em comunicar sua mensagem. Nessa situação, encontram-se os bilíngües funcionais ou circunstanciais, conforme proposto por Baker (2006).

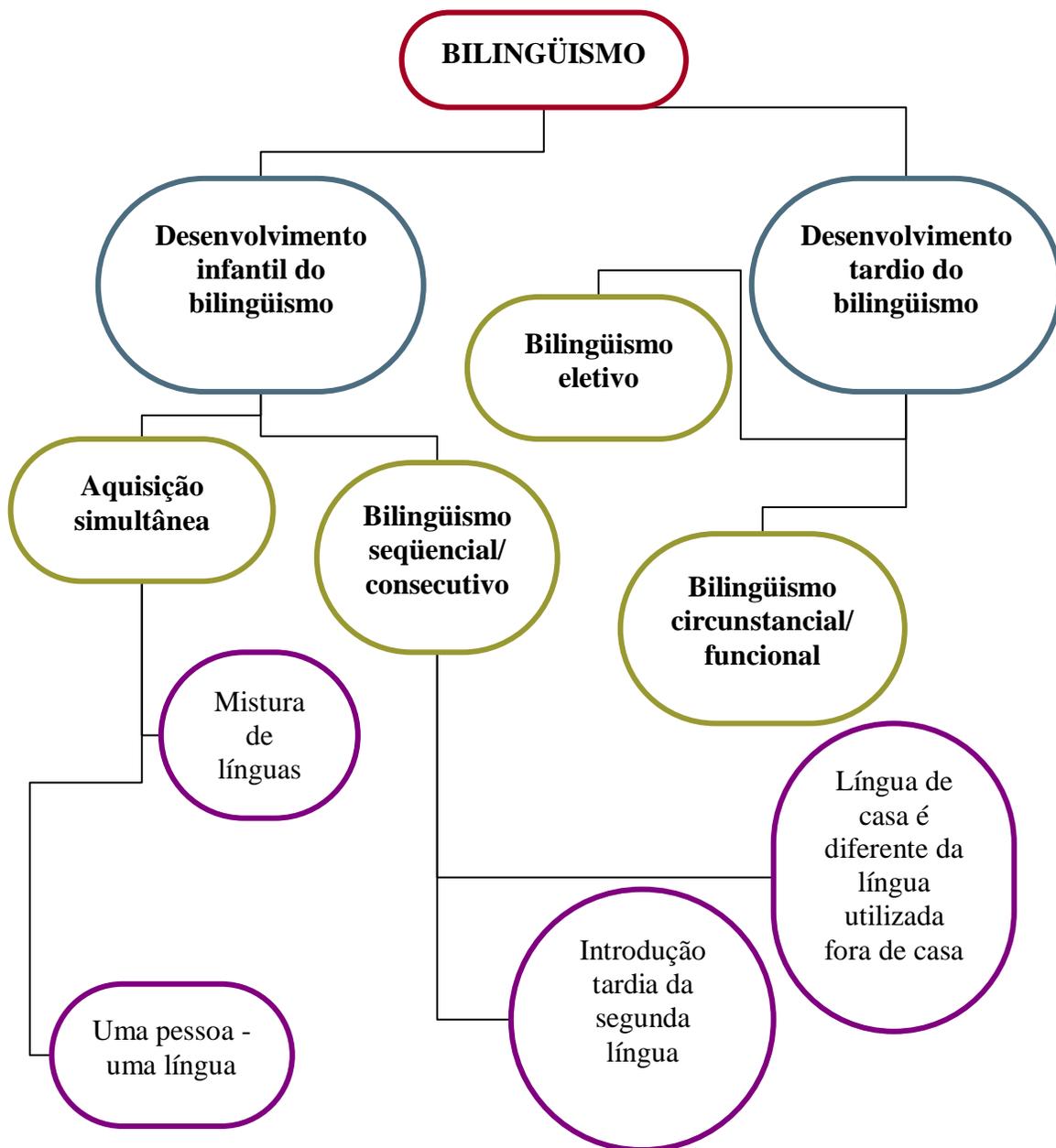
Entre os pontos aqui discutidos, estão os tipos de pessoas bilíngües que podem existir, Baker (2006) afirma que o bilingüismo pode ser infantil (desde o nascimento), ou tardio (ocorre depois de alguns anos, às vezes, até na fase adulta). E, nessas duas grandes categorias, existem diversas razões (sociais ou pessoais) e maneiras (na família, na escola, na comunidade/ sociedade ou no trabalho) para que este bilingüismo aconteça.

De mesma forma, foram expostas as diferentes maneiras como as pessoas bilíngües utilizam as línguas que possuem, e como essa característica pode variar de acordo com a capacidade e competência lingüística do falante, a situação em que se encontram, ou seja, a interação que está acontecendo entre as pessoas e até mesmo o tema que se está discutindo naquele ambiente.

Para que se visualize melhor as diferentes definições de bilingüismo aqui propostas, organizei os dados discutidos no tópico 1.1.1- Bilingüismo no organograma apresentado a seguir:

## ORGANOGRAMA 01 – TIPOS DE BILINGÜISMO

Baseado em Baker, 2006



Neste momento, tentarei definir educação bilíngüe, além de diferenciar e compreender os tipos de educação bilíngüe existentes, uma vez que a educação infantil bilíngüe é o foco desta pesquisa que, como dito anteriormente, procura descrever o panorama da educação infantil bilíngüe na cidade de São Paulo, investigar a realidade atual da educação infantil bilíngüe em algumas escolas de educação infantil bilíngüe da cidade de São Paulo, além de traçar o perfil dos profissionais da área.

Para tanto, farei um paralelo entre os estudos existentes nos Estados Unidos da América e Canadá (Freeman, 1998; Hornberger, 1991; Lindholm-Leary, 2006 e Baker, 2006) e as pesquisas realizadas na América Latina por Mejía (2002).

### **1.1.2- Tipos de educação bilíngüe**

Começo então este tópico com os questionamentos levantados por Freeman (1998) de que educação bilíngüe é um campo controverso e freqüentemente mal-entendido. Existe ainda hoje uma considerável confusão e conflito em determinar o que significa educação bilíngüe, para quem são os programas bilíngües, que objetivos eles têm, para que população alvo e se o programa é ou pode ser efetivo. Este mal-entendido ocorre, uma vez que educação bilíngüe pressupõe conceitos distintos em países e contextos diferenciados em função de questões étnicas, dos próprios educadores e legisladores e de fatores sociopolíticos.

Um dos pontos desse “descompasso” é a grande variação de um contexto educacional bilíngüe para outro dentro de um mesmo país e, principalmente, de um país para outro. Em outras palavras, para Freeman (1998),

o mesmo termo (educação bilíngüe), contudo, é utilizado para se referir a uma extensão de programas que podem variar em termos ideológicos, lingüísticos e culturais, população alvo diferente e diferentes objetivos para estas populações [...]. Como resultado o que significa educação bilíngüe e se o programa é efetivo tem sido e continua a ser uma fonte de confusão e conflito em nível político, na prática educativa e na imprensa popular<sup>16</sup> (p.03).

---

<sup>16</sup> Tradução do trecho “*This same term (bilingual education), however, is actually used to refer to a wide range of programs that may have different ideological orientations toward linguistic and cultural diversity, different target population, and different goals for those populations [...]. As a result, what bilingual*”

Baker (2006) afirma que educação bilíngüe é “*um rótulo simples para um fenômeno complexo*”<sup>17</sup> (p.213) uma vez que esse mesmo termo é utilizado para descrever programas que promovem duas línguas, programas relativamente monolíngües para crianças com língua minoritária e escolas em que o alvo é somente a língua e, para tanto, aumentam o número de horas de instrução da língua estrangeira.

Mackey (2000) afirma ainda que diferentes modalidades de instituições, que utilizam outra língua como meio de instrução, se denominam escolas de educação bilíngüe. Ou seja, escolas no Reino Unido nas quais metade das matérias escolares são ensinadas em inglês são denominadas escolas bilíngües. Escolas na União Soviética em que todas as matérias, exceto o Russo, são ensinadas em Georgiano são denominadas bilíngües. Escolas nos Estados Unidos nas quais o Inglês é ensinado como segunda língua são chamadas escolas bilíngües. Percebe-se, conseqüentemente, que o conceito de escola bilíngüe tem sido utilizado sem qualificação para cobrir tamanha variedade de usos de duas línguas na educação.

Neste tópico, procuro, então, esclarecer algumas dessas confusões, tomando como base, principalmente, cinco autores: Hornberger (1991), Freeman (1998), Mejía (2002), Lindholm-Leary (2006) e Baker (2006), fazendo uma apresentação geral sobre as diferentes propostas de educação bilíngüe que são discutidas na literatura da área, com atenção especial à variação encontrada na prática.

Tecnicamente, segundo Freeman (1998), educação bilíngüe significa, em termos gerais, utilizar duas línguas para instrução. Na mesma linha, Brisk (2005) define a educação bilíngüe como sendo aquela que “[...] utiliza duas línguas como meio de instrução [...] educação bilíngüe aparece em diferentes ‘formas’ influenciadas por circunstâncias particulares, necessidades dos alunos e recursos”<sup>18</sup> (p.08). Ainda segundo os autores, as línguas escolhidas para esse tipo de educação serão as “majoritárias” do mundo, ou seja, Inglês, Francês, Espanhol, Alemão, Italiano entre outras, assim como há muito tempo foram o Latim e o Grego.

---

*education means and whether it is effective has been and continues to be a source of confusion and conflict on the policy level, in education practice and in the popular press*” (Freeman, 1998: 03).

<sup>17</sup> Tradução do trecho “[...] *simplistic label for a complex phenomenon*” (Baker, 2006: 213).

<sup>18</sup> Tradução do trecho “[...] *use of two languages as media of instruction [...] bilingual education comes in many forms, influenced by particular circumstances, students needs, and resources*” (Brisk, 2005: 08).

Mejía (2002) faz uma importante distinção entre educação bilíngüe e intensificação. A autora afirma que os dois termos são, em muitos casos, confundidos, já que em ambas as situações o objetivo educacional é o ensino de uma segunda língua. Mejía (2002) diz ainda que muitas escolas se denominam como escolas de educação bilíngüe quando, na verdade, o ensino desse segundo idioma se refere à intensificação. Na educação bilíngüe, o idioma é ensinado como segunda língua (L2), ou seja, conteúdos escolares são ensinados através deste idioma e na intensificação, o idioma é ensinado como língua estrangeira (LE), há um acréscimo no número de horas de ensino de língua estrangeira.

A autora exemplifica citando os programas de intensificação na Colômbia em que o número de horas de aulas de língua estrangeira chega a 10-15 horas semanais em comparação com as usuais 2-3 horas na semana nas escolas que não adotam esse modelo de ensino. Os programas de intensificação têm como foco o ensino-aprendizagem de aspectos lingüísticos da língua estrangeira, ou seja, gramática, vocabulários, ortografia entre outros. Já que a língua estrangeira é o objeto de estudo e não instrumento de comunicação das áreas de conhecimento, mesmo que textos de outras áreas sejam utilizados (Ciências, Geografia, História etc.), o objetivo do trabalho são os aspectos lingüísticos e não as questões conceituais da Geografia ou da História.

No caso da educação bilíngüe tanto a língua materna como a segunda língua, são os meios de ensino-aprendizagem, não apenas dos aspectos lingüísticos, mas com igual importância dos conteúdos conceituais das áreas do conhecimento (Ciências, Matemática, Geografia etc.). Segundo Mejía (2002) o foco na aprendizagem da língua está associado aos aspectos acadêmicos dentro da instituição escolar e, nesse contexto, o ensino-aprendizagem da língua é objeto e instrumento do ensino.

Lyle French (2007) afirma que um ponto muito importante para diferenciar escolas brasileiras com aula de Inglês (língua-alvo) e escolas de educação bilíngüe é que, no segundo caso, matérias do currículo são ensinadas na segunda língua e, no primeiro, as crianças aprendem a língua, o Inglês.

Alguns autores (Hornberger, 1991; Freeman, 1998 e Baker, 2006) diferenciam a educação bilíngüe em três grandes modelos que podem na prática, se desdobrar em vários tipos de educação. Esses modelos são definidos em termos do seu planejamento de língua, seus objetivos, orientações ideológicas e diversidade cultural existente na sociedade; os

tipos de programa são definidos em termos de contexto específico e de características estruturais. Para visualizar melhor, apresento o seguinte quadro:

<b>QUADRO 01 – OS MODELOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGÜE</b>		
Baseado em Hornberger, 1991: 223		
<b>Modelo de transição</b>	<b>Modelo de manutenção</b>	<b>Modelo de enriquecimento</b>
Troca de língua	Manutenção da língua	Desenvolvimento da língua
Assimilação cultural	Aumento da identidade cultural	Pluralismo cultural
Incorporação social	Direitos civis afirmados	Autonomia social

O primeiro, de transição, é um programa de educação no qual a língua-alvo (língua dominante) é o objetivo principal e a língua materna é um problema a ser contornado. Em outras palavras, procura ou objetiva que a criança passe da língua da família minoritária para uma língua dominante, ou seja, majoritária.

O segundo, de manutenção, também objetiva a língua dominante e tem a língua da comunidade como um direito e uma ponte de transição para a língua-alvo. Freeman (1989) afirma que no modelo de manutenção, os programas encorajam as crianças provenientes de famílias de língua minoritária a manter sua língua materna, enraizando sua identidade cultural e afirmando seus direitos civis na sociedade em que vivem e somente aprendendo uma segunda língua, sem “custo” da sua língua materna.

Esses dois modelos estão orientados para a inclusão de grupos étnicos ou de imigrantes em comunidades onde a língua materna não é a falada ou dominante.

No último modelo, o de enriquecimento, tanto pessoas de comunidades minoritárias quanto aqueles que fazem parte da sociedade dominante utilizam a língua como recurso de comunicação em programas variados, como os de imersão em línguas estrangeiras e imersão bilíngüe, entre outros.

Tipos de programa são categorias mais concretas que os modelos (transição, manutenção e enriquecimento) anteriormente descritos. Para Hornberger (1991), somente a análise específica do contexto e de características de estruturas permite a diferenciação de um programa bilíngüe de outro.

Antes de apontar as características de cada tipo de educação bilíngüe demonstrarei, no Quadro 02, como estes programas estão organizados, o público alvo de cada um, a língua utilizada para instrução, os objetivos educacionais e o objetivo lingüístico. Da mesma forma que Hornberger (1991) e Baker (2006) apresentam programas de educação bilíngüe que são considerados eficazes, Mejía (2002) discute também vários modelos de educação em que se utiliza a língua materna e a segunda língua concomitantemente.

<b>QUADRO 02 – OS TIPOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGÜE</b>				
Traduzido de Baker, 2006: 215-216				
<b>TIPOS MONOLÍNGÜES DE EDUCAÇÃO PARA BILÍNGÜES</b>				
<b>Tipos de programa</b>	<b>Público alvo</b>	<b>Língua das aulas</b>	<b>Obj. educacionais</b>	<b>Obj. lingüísticos</b>
<b>Submersão (imersão estruturada)</b>	Grupo de língua minoritária	Língua majoritária	Assimilação/ subtração da lga minoritária	Monolingüismo
<b>Submersão de diferentes classes sociais</b>	Grupo de língua minoritária	Língua majoritária com “pull-out” aulas em L2	Assimilação/ subtração da lga minoritária	Monolingüismo
<b>Segregacionista</b>	Grupo de língua minoritária	Língua minoritária (sem escolha)	Apartheid	Monolingüismo
<b>TIPOS “FRACOS” DE PROGRAMAS BILÍNGÜES PARA BILÍNGÜES</b>				
<b>Tipos de programa*</b>	<b>Público alvo</b>	<b>Língua da aula</b>	<b>Obj. educacionais</b>	<b>Obj. lingüísticos</b>
<b>Transicional</b>	Grupo de língua minoritária	Vai da língua minoritária para a majoritária	Assimilação/ subtração da lga minoritária	Monolingüismo relativo
<b>Manutenção com aulas de língua estrangeira</b>	Grupo de língua majoritária	Língua majoritária com L2 e aulas de LE	Enriquecimento limitado	Bilingüismo limitado
<b>Separatista</b>	Grupo de língua minoritária	Língua minoritária (sem escolha)	Autonomia/ Separação	Bilingüismo limitado
<b>TIPOS “FORTES” DE PROGRAMAS BILÍNGÜES PARA BILÍNGÜISMO E ‘BILITERACY’</b>				
<b>Tipos de programa*</b>	<b>Público alvo</b>	<b>Língua da aula</b>	<b>Obj. educacionais</b>	<b>Obj. lingüísticos</b>
<b>Imersão</b>	Grupo de língua majoritária	Bilíngüe com ênfase inicial em L2	Pluralismo, enriquecimento e aditivo	Bilingüismo e ‘biliteracy’
<b>Manutenção ou Educação Bilíngüe de enriquecimento</b>	Grupo de língua minoritária	Bilíngüe com ênfase em L1	Manutenção, pluralismo, enriquecimento e aditivo	Bilingüismo e ‘biliteracy’

<b>Duas línguas (Dual Language)</b>	Misto (minoritário e majoritário)	Língua minoritária e majoritária	Manutenção, pluralismo, enriquecimento e aditivo	Bilingüismo e 'biliteracy'
<b>Bilingüismo estabelecido bem</b>	Grupo de língua majoritária	2 Línguas majoritárias	Manutenção, pluralismo, enriquecimento e aditivo	Bilingüismo

**Notas:**

L2 = segunda língua (língua-alvo)<sup>19</sup>

L1= língua materna

LE= língua estrangeira<sup>20</sup>

Lga= língua

A partir deste momento, descreverei brevemente todos os programas aqui propostos e, por fim, me atentarei mais aos dois últimos (duas línguas e imersão), pois são os tipos de educação bilíngüe mais difundidos atualmente e que atendem, em sua maioria, os grupos majoritários, que é o caso das escolas bilíngües brasileiras. Tento, sempre, fazer uma correlação com os programas propostos por Mejía (2002) nas escolas da América Latina e que se assemelham mais às escolas de Educação Infantil Bilíngües encontradas na cidade de São Paulo – Brasil.

- **Submersão**

Para Baker (2006), o programa de submersão surgiu a partir da idéia de que quando crianças de grupos minoritários são colocadas em escolas de grupos majoritários recebem o apelido de “*submersion*”. Portanto, submersão é um rótulo utilizado para descrever a educação oferecida para crianças de grupos de língua minoritária e que estudam em escolas regulares de educação. Nenhuma escola, contudo, se denomina “Escola de Submersão”.

Baker (2006), para demonstrar e caracterizar os programas de Submersão, faz uma analogia como se as crianças de língua minoritária fossem jogadas em um lago fundo e se

<sup>19</sup> Para Mejía (2002) a segunda língua é definida como tendo reconhecimento oficial ou funcional em um país.

<sup>20</sup> Língua estrangeira pode ser entendida como “*when a language not used as a regular or frequent means of communication within a particular country is taught in schools, this is referred to as ‘foreign language’*” (Mejía, 2002: 47).

esperasse que elas aprendessem a nadar o mais rápido possível, sem a ajuda de bóias e aulas especiais de natação.

- **Submersão de classes sociais diferentes**

Já o tipo submersão de classes sociais diferentes existe em países onde ocorreu muita imigração e há uma procura para assimilar esses grupos minoritários. A educação do tipo regular pode ocorrer com ou sem aulas específicas para ensinar a língua majoritária. Assim, Baker (2006) afirma que crianças de língua minoritária podem ser “encaminhadas” para aulas compensatórias na língua majoritária.

Este tipo de programa pode ser “fraco” ou “forte” e o que diferencia é que no tipo “fraco”, existem aulas de língua estrangeira para que os grupos minoritários sejam capazes de “acompanhar” as aulas ministradas em língua majoritária e no tipo “forte”, utilizam-se duas línguas majoritárias diferentes para instrução. Ou seja, Baker (2006) afirma que nesses casos, a educação bilíngüe se compromete com a utilização de duas ou mais línguas majoritárias para instrução escolar.

- **Segregacionista**

Educação segregacionista (*Segregationist Education*) é um tipo de educação para grupos sociais minoritários e ocorre em países em que esses grupos minoritários são proibidos de estudar em programas ou escolas que atendem unicamente o grupo majoritário.

- **Separatista**

Nesta mesma linha de pensamento, a educação separatista (*Separatist Education*) acontece em lugares onde pessoas de grupos minoritários procuram se desvencilhar dos grupos majoritários e perpetuar sua existência independente. Surge com o intuito de proteger os grupos minoritários de serem sobrepostos pelo grupo de língua majoritária, em sua política, religião, cultura entre outras coisas.

- **Bilingüismo transicional**

O tipo de educação bilíngüe de transição (*Transitional Bilingual Education*) é o tipo mais comum nos Estados Unidos da América. Nesse tipo de educação, estudantes tiveram que ter uma transição rápida de suas línguas maternas para o Inglês (Lindholm-Leary, 2006). Para que esse objetivo seja alcançado, Freeman (1998) coloca que a língua é vista como “*língua como problema*”<sup>21</sup> uma vez que a língua nativa é utilizada somente até o aluno adquirir Inglês suficiente para se transferir para as classes de falantes de Língua Inglesa em que as matérias curriculares são ensinadas somente naquele idioma.

Em outras palavras, após um pequeno período de bilingüismo (língua materna e Inglês), os estudantes dos programas de transição dos Estados Unidos da América passam para o monolingüismo em Inglês.

- **Manutenção ou educação bilíngüe de enriquecimento**

A educação do tipo Manutenção (*Maintenance ou Heritage Language*) é o programa menos comum de transição nos Estados Unidos da América. A abordagem está em encorajar a língua materna, fortalecendo a identidade cultural da criança e suas raízes para então desenvolver a aprendizagem da segunda língua.

Nessa perspectiva, “[...] *crianças de língua minoritária utilizam suas línguas nativa, étnica, de casa ou de herança na escola como meio de instrução com o objetivo do bilingüismo completo*”<sup>22</sup> (Baker, 2006: 238). Esse modelo de ensino objetiva o pluralismo cultural e a diversidade lingüística em que se mantêm a língua materna e a cultura de cada criança, acrescentando a segunda língua (Mejía, 2002).

Nos programas chamados *Heritage Language Programs* são atendidas crianças de língua majoritária e minoritária o que os caracteriza como recursos nacionais e individuais.

---

<sup>21</sup> “*language-as-problem*” – expressão utilizada por Freeman (1998: 04).

<sup>22</sup> Tradução do trecho “[...] *language minority children use their native, ethnic, home or heritage language in the school as a medium of instruction with the goal of full bilingualism*” (Baker, 2006: 238).

- **Duas línguas (*Dual Language*)**

Os programas de *Dual Language* são os programas mais comuns e difundidos nos Estados Unidos e também no Canadá. Para alguns autores, como Freeman (1998), esses programas recebem o nome de *Two-way Bilingual*, *Bilingual Immersion*, *Two-way Immersion* ou *Developmental Bilingual*.

Enquanto nos programas de *Dual Language* coexistem alunos de língua majoritária e minoritária, os programas de imersão são destinados à elite e, portanto, não atendem crianças de língua minoritária. Pensando dessa maneira, para esta dissertação, farei a separação proposta por Baker (2006) e colocada no Quadro 01. Ou seja, entenderei os programas de imersão (*Bilingual Immersion*) como sendo diferentes dos de *Two-way* ou *Dual Language*. A partir deste momento, descreverei brevemente os programas de duas línguas e, posteriormente, os de imersão.

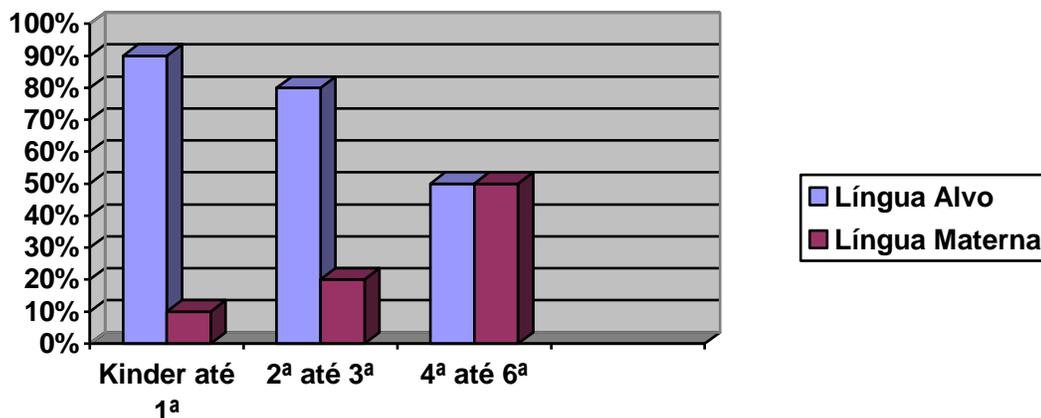
Para entender melhor esse tipo de programa (Duas Línguas) deve-se ter clara a idéia de que ele acontece, para Baker (2006), quando se tem na classe aproximadamente o mesmo número de alunos falantes de língua minoritárias e majoritárias e as duas línguas são utilizadas como meio de instrução.

Existem duas variantes de programas de *Dual Language*, uma delas é chamada de programa 90:10 e a outra de programa 50:50.

Para visualizar melhor esta diferença, que diz respeito à língua utilizada para instrução, utilizarei os gráficos a seguir:

GRÁFICO 01 – PROGRAMAS COM MODELO 90:10

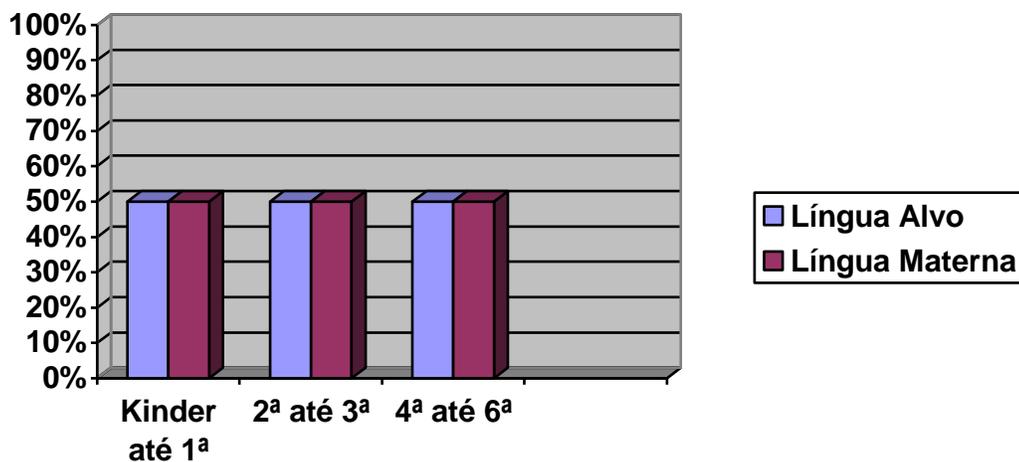
Lindholm-Leary, 2006: 31



Vale ressaltar, que o modelo 90:10, para Freeman (1998), também pode ocorrer em currículos que utilizam, nas primeiras séries, 90% do tempo a língua materna e 10% a língua-alvo. Aos poucos, a língua-alvo vai ganhando mais espaço até chegar ao modelo 50:50.

GRÁFICO 02 – PROGRAMAS COM MODELO 50:50

Lindholm-Leary, 2006: 31



Algumas escolas utilizam modelos intermediários a estes mostrados aqui, ou seja, 80:20, 70:30 ou outras proporções.

O programa “Duas Línguas” deve ser desenhado de maneira que as línguas sejam separadas todo o tempo de instrução. A maneira de separação difere de programa para programa: alternando os dias, metade do dia para cada língua ou professores diferentes. Esta divisão de línguas depende da série do aluno, dos objetivos instrucionais e de outros fatores. As mais comuns são a divisão de dias alternados ou dividir o dia ao meio (metade do dia para cada língua).

Vale ressaltar que o programa “Duas Línguas” objetiva mais que a aquisição da língua; de fato, busca o enriquecimento educacional dos alunos e, para que este seja alcançado, a instrução em duas línguas é a única maneira de se conseguir este objetivo.

- **Programas de imersão**

Esse tipo de programa de imersão deriva de uma experiência educacional canadense nos anos 60. Lindholm-Leary (2006) define o programa como sendo o método de instrução da língua estrangeira em que o currículo regular das escolas é ensinado através da segunda língua.

Para essa autora, existem formas alternativas dos programas de imersão. Dois fatores servem para diferenciar as variações possíveis destes programas:

- A quantidade de instrução fornecida na segunda língua (imersão total ou parcial);
- A série em que a imersão começa (imersão cedo, tardia ou atrasada).

Programas de imersão é um termo “guarda-chuva”, ou seja, abriga muitos tipos diferentes de educação, que se diferenciam de acordo com a idade em que as crianças entram na escola e com o tempo de exposição à língua-alvo (nos programas de imersão total, usualmente utiliza-se a língua-alvo em 100% do tempo).

No Quadro 03 trago as diferenças existentes nos programas de imersão americanos e canadenses:

**QUADRO 03 – ALGUMAS DIFERENÇAS EXISTENTES ENTRE O PROGRAMA AMERICANO (IMERSÃO ESTRUTURADA) E O CANADENSE (IMERSÃO)**

Traduzido de Baker, 2006: 249

	<b>EUA (Imersão estruturada)</b> “fraco”	<b>Canadense (Imersão)</b> “forte”
Utilização da língua materna em sala de aula	NÃO	SIM
Bilingüismo como objetivo	NÃO	SIM
“ <i>Biliteracy</i> ” como objetivo	NÃO	SIM
Diversidade Cultural promovida	IMPROVÁVEL	SIM
Professores bilíngües	NÃO	PROVAVELMENTE
Língua da família	MINORITÁRIA	MAJORITÁRIA
Ideologia	ASSIMILAÇÃO	PLURALISMO

Nos Estados Unidos da América, a imersão em duas línguas ocorre nas escolas em que há classes tanto de alunos que falam língua minoritária (Espanhol) quanto de alunos de língua majoritária (Inglês). Nesse modelo, as duas línguas são utilizadas para o ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares e o status da língua materna e da língua-alvo é o mesmo.

Baker (2006) afirma que inicialmente a língua-alvo é ensinada como objeto de estudo, mas logo passa a ser também o instrumento para ensinar conteúdos de outras áreas do conhecimento.

Para Baker (2006), nos programas de imersão podem ocorrer dois tipos de bilingüismo distintos: bilingüismo aditivo e bilingüismo subtrativo.

Para ele e para Lindholm-Leary (2006), bilingüismo aditivo se refere ao resultado positivo cognitivo do bilingüismo individual em que todos os estudantes têm a oportunidade de adquirir a segunda língua sem custo de sua língua materna e de sua cultura. Mejía (2002) assegura que este tipo de educação bilíngüe está, geralmente, relacionado à aquisição e aprendizagem de línguas de prestígios mundiais (línguas majoritárias) que são encaradas como sendo úteis para oportunidades futuras.

Já no caso do bilingüismo subtrativo, a aquisição de uma segunda língua substitui a língua materna já que esta geralmente é uma língua majoritária. Gradualmente, delimita-se

até se extinguir o uso da língua materna que é vista como língua minoritária e de menos prestígio social e econômico. Para Lindholm-Leary (2006), os alunos são forçados a deixar de lado a língua de casa (língua materna) por uma língua mais necessária, útil e de prestígio nacional e internacional.

Em seu texto, Mejía (2002) diz que o bilingüismo de elite está sempre associado ao bilingüismo aditivo que representa, definitivamente, uma vantagem social e econômica para as pessoas que acabam a escolarização dominando mais de uma língua. Geralmente, a população alvo desses programas necessitam ter fluência em mais de uma língua devido a seu estilo de vida, oportunidades de emprego e de educação. Para a autora, muitas das famílias que optam por colocar seus filhos em escolas internacionais ou bilíngües de elite acabam mudando de país devido a oportunidades profissionais e financeiras.

Os programas de imersão, em sua maioria buscam com que as crianças aprendam as duas línguas (língua materna e língua-alvo) de maneira igual e, dessa forma, se tornem proficientes em ambas as línguas. Para isto, algumas modificações podem ser realizadas e, na maioria dos casos, a língua materna é pouco utilizada para instrução, principalmente nas primeiras séries, sendo o professor encorajado a responder na língua-alvo mesmo que seu aluno tenha lhe falado na língua materna.

Abordei até então as várias razões pelas quais programas de educação bilíngüe devem ser implementados, destacando a necessidade de integração social de grupos estrangeiros ou de diferentes etnias em um país, o desejo dos pais de ter filhos bilíngües, que possam se expressar em uma língua estrangeira com desenvoltura e que consigam, especialmente através da língua inglesa – idioma internacional do momento atual – prestígio, desempenho acadêmico acima da média e sucesso profissional.

Outro ponto a se destacar é o fato de que, conforme discutido por Brisk (2005), programas bem sucedidos são aqueles que levam em conta o ambiente escolar, o currículo, a instrução e a avaliação, promovem o respeito aos alunos e às famílias e propiciam desenvolvimento acadêmico e integração sociocultural. Nesses programas, as famílias são convidadas a participar da comunidade escolar, sendo que sua cultura e sua língua são respeitadas e incluídas no currículo e são consideradas parceiras no processo de educação

dos alunos. Educadores consideram a cultura das famílias e seu contexto social para uma maior interação com alunos. A avaliação acontece de maneira permanente, em projetos curtos e em longo prazo, refletindo habilidades exigidas em situações reais, de várias formas e em diversos momentos.

Tentei, neste tópico, falar sobre os 03 modelos existentes atualmente de educação bilíngüe no mundo: transição, manutenção e enriquecimento e os tipos de educação bilíngüe que são o desdobramento desses modelos, dando maior ênfase aos modelos de enriquecimento que englobam os tipos de educação bilíngüe de Duas Línguas e de Imersão.

De mesmo modo, procurei estabelecer uma relação com a educação bilíngüe que se pode encontrar na América Latina e fazer a diferenciação proposta por Mejía (2002) entre educação bilíngüe e escolas de intensificação, às quais somente aumentam o número de horas da língua estrangeira, estando estritamente preocupadas com a aquisição do idioma.

No próximo tópico discutirei o sócio-interacionismo entendido como um paradigma de ensino-aprendizagem, uma vez que muitas das escolas participantes da pesquisa se dizem sócio-construtivistas ou sociocultural.

## 1.2- PARADIGMA DE ENSINO-APRENDIZAGEM

As concepções de ensino-aprendizagem são importantes para este trabalho, já que há, atualmente, uma intensa preocupação das escolas bilíngües brasileiras de transformar as informações do mundo globalizado em conhecimento. A pós-modernidade requer um indivíduo cujas competências lhe garantam resolver problemas do cotidiano, levando-se em consideração a versatilidade, o imprevisto e a criatividade aliados sempre aos conhecimentos historicamente construídos.

Muitas escolas passaram por mudanças a fim de atender a esta nova demanda. No caso de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e, mais especificamente, do Inglês, três concepções teóricas se mostraram mais importantes na história brasileira: a gramática e tradução, a behaviorista e a sócio-interacionista.

Para esta dissertação, focarei somente na terceira (sócio-interacionista), uma vez que várias das escolas analisadas se dizem sócio-interacionistas, como apontado pela Escola C que é

[...] uma escola construtivista e sócio-cultural em que a interação entre alunos e alunos-professor é fundamental e o Inglês é o meio de comunicação. [...] Temos como objetivo desenvolver a criança de forma global (socialmente, cognitivamente, fisicamente e principalmente emocionalmente) o inglês entra como consequência; não trabalhamos O inglês, trabalhamos ATRAVÉS da Língua Inglesa (maio 2007).

Outro fator para se aprofundar somente em um paradigma de ensino-aprendizagem, é o que, ao utilizar a teoria sócio-histórica de Vygotsky<sup>23</sup> (1934/1999 e 1930/ 2007), que se apóia na psicologia sócio-interacionista e estuda a linguagem, seu papel no desenvolvimento cognitivo e sua relação com as interações sociais, torna-se possível compreender alguns dos aspectos do desenvolvimento humano e do papel da educação nesse desenvolvimento.

Não tenho a pretensão de explorar todos os aspectos dessa complexa teoria, mas de refletir sobre os conceitos básicos que poderão me auxiliar na compreensão das concepções

---

<sup>23</sup> Conforme a edição e a data da publicação, encontramos seu sobrenome grafado como Vygotsky, Vygotski ou Vigotski. A diferença deve-se à tradução do russo para outras línguas. Para esta dissertação adotarei a grafia Vygotsky.

de educação, principalmente da educação bilíngüe, apresentada pelas 05 escolas participantes da pesquisa.

### **1.2.1- O sócio-interacionismo**

Com relação à visão sócio-interacionista de aprendizagem que tem em Vygotsky seu representante, o homem é entendido como sujeito da educação. Quando se reconhece o homem como sujeito da educação e se tem por base uma abordagem sócio-histórica do comportamento humano, evidencia-se a importância da interação que o sujeito estabelece com o mundo e o com o conhecimento.

Enquanto Piaget procurou perceber como o conhecimento humano se constrói durante a vida, o principal interesse de Vygotsky era *“compreender como o funcionamento psicológico do ser humano é fundamentado nas relações sociais. Destacou a importância dos sistemas de representação simbólica, especialmente a língua, para a psicologia humana”* (Oliveira, 1992: 72). Percebe-se, então, que Vygotsky procura compreender de que maneira se dá o reflexo do mundo externo no mundo interno.

De acordo com o autor (1934/1999), o local, a comunidade, os hábitos e os costumes exercem grande influência sobre a maneira como os indivíduos se percebem, conceitualizam o mundo, afetam e são afetados por ele. A interação com o outro e com o meio sociocultural impulsiona o desenvolvimento do ser humano, por meio de conflitos que levam a constantes reorganizações em um movimento contínuo e duplo de modificar o meio e de ser modificado por ele.

Vygotsky (1934/1999) salienta que as características e o desenvolvimento cognitivo humano não são inatos e tampouco são resultados de imposições externas, na verdade, são construídos por meio de relação dialética entre o meio sócio-histórico-cultural e o homem.

Para o autor, a criança estabelece uma relação direta com os objetos e faz parte de seu processo de desenvolvimento que essa relação se torne mediada. Para Vygotsky (1930/2007), é na mediação que se revela o sujeito não apenas ativo, mas interativo, isto é,

o ser humano interage com o meio, com o outro e consigo mesmo. Para ele, a evolução intelectual caracteriza-se por saltos qualitativos de um nível de conhecimento para outro.

Isso significa que, primeiramente, a criança se apropria dos referenciais sociais por meio de ações concretas, da imitação, da repetição, das brincadeiras, através desses atos reproduz o que elas observam do mundo. No entanto, nas relações com o outro, com o meio social e com os objetos, as ações concretas se tornam cada vez mais complexas. É por meio da atividade, das relações sociais e da linguagem, que são acrescentados novos objetos que promovem modificações em todos que participam dessa atividade. É na mediação que se interfere na relação entre homem e objeto, ou seja, que as ações são modificadas/transformadas e é por meio de desafios que as pessoas se modificam e se constroem de forma única. Por sua vez, o desenvolvimento intelectual e cognitivo individual promove também mudanças nos outros.

Segundo Vygotsky (1930/2007), a linguagem é a ferramenta psicológica mediadora das relações entre os indivíduos e o mundo, responsável pela organização do pensamento e pelas conceitualizações (das mais simples às mais complexas). É por meio dela que o homem se apropria do legado cultural construído pela humanidade e é através dela que o homem se diferencia dos animais, uma vez que as ações humanas ganham intencionalidade.

Vygotsky (1934/1999) destaca o significado da palavra como uma unidade de análise que pertence tanto ao pensamento quanto à linguagem. Para ele, pensamento e linguagem, apesar de serem conceitos distintos são interdependentes, pois a linguagem é indispensável para o desenvolvimento do pensamento verbal. As palavras se caracterizam por serem generalizações, isto é, atos verbais do pensamento carregadas de significados. A unidade do pensamento verbal está no sentido da palavra, sendo ao mesmo tempo pensamento e fala. Ou seja, para ele, *“uma palavra sem significado é um som vazio, que não faz mais parte da fala humana”* (Vygotsky, 1934/1999: 06).

De acordo com o autor, o processo de desenvolvimento ocorre de forma cíclica nas relações de pensamento e linguagem, por meio de transformações qualitativas proporcionadas por interações mediadas pelo signo lingüístico (palavras indicadoras de significado).

A formação de conceitos generalizados parte de experiências vividas que posteriormente se codificam em símbolos; nesse sentido, para que de fato ocorra o uso de

práticas discursivas com comunicação é imprescindível que as experiências sejam carregadas de significação.

Por meio da linguagem e dos signos, o intelecto e a cognição podem se desenvolver em um processo simbólico marcado por sentidos e significações. Os signos, segundo Vygotsky (1934/1999), mediam os estímulos internos e externos por meio de relações que se expressam nas práticas discursivas.

Vygotsky (1930/2007) considera que a criança começa a aprender assim que nasce e começa a ter contato com as pessoas com quem convive. Isso significa que antes da criança obter o aprendizado escolar (conhecimentos sistematizados), ela já adquiriu um aprendizado anterior por meio das interações com o meio e com os outros (conhecimentos cotidianos ou espontâneos).

O autor afirma que os conhecimentos cotidianos ou espontâneos ocorrem por meio de situações espontâneas de uso de linguagem; e os conhecimentos científicos trabalhados em sala de aula exigem um planejamento por parte do adulto mediador, para que os conhecimentos sejam apresentados de forma organizada com o intuito de garantir que as relações sejam mediadas por outros conceitos.

Um aspecto importante a ser ressaltado é que, de acordo com Vygotsky (1934/1999), os conceitos cotidianos e científicos se inter-relacionam constantemente, afetando, transformando e trazendo novos sentidos e novas formas de perceber e significar o mundo. A aprendizagem ocorre por meio de conflitos que servem de mola propulsora na reformulação constante de conceitos. Conforme mencionado anteriormente, a aprendizagem ocorre por meio da mediação e deve encontrar no espaço escolar um local de construção do conhecimento quando promove os conflitos e as interações.

A respeito disso, preconizou o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, que é a distância

[...] entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1930/2007: 97).

Nessa perspectiva, na sala de aula, a interação entre aluno-professor ou aluno-aluno, ou ainda aluno-aluno mais experiente, propiciará a construção de conhecimento partilhado. A criança, por meio de interações qualitativas permeadas por significados com diferentes pessoas, constitui-se e avança em seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento.

O autor ainda afirma que a atividade coletiva aumenta as capacidades de desenvolvimento individual, uma vez que é através da interação com seus pares (outros alunos) e com pessoas mais experientes (seus professores) que o aluno consegue avançar em seus conhecimentos e evidentemente aprender novos conceitos.

Vygotsky (1930/2007) diz que nesse momento, a imitação aparece, mas a criança só imita o que tem condições de aprender naquele momento. Em outras palavras, a criança não imita o que já internalizou nem pode imitar o que está muito além do desenvolvimento no qual se encontra.

Vygotsky (1934/1999) afirma que a aprendizagem e o desenvolvimento não são processos homogêneos, porém se movem de forma análoga. A aprendizagem leva ao desenvolvimento e assim o reestrutura, reformula-o e provoca novas formações.

A partir desse momento, o ensino de línguas é visto como uma forma de estar no mundo social e encara o aprendiz como alguém inserido em um contexto histórico, cultural e institucional. Assim sendo, aprende-se para usar e usa-se para aprender, ou seja, o ensino de línguas é visto como meio de comunicação, para a comunicação e através da comunicação.

No próximo tópico, discorrerei sobre a formação de professores e, igualmente, sobre o perfil esperado do professor de língua estrangeira.

### 1.3- FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Este tópico estará dividido em duas grandes partes, a primeira tratará dos cursos de formação de professores de línguas estrangeira e a segunda do perfil esperado dos profissionais da área. Faço desta maneira pois acredito ser fundamental discorrer sobre estes dois aspectos referentes à formação de professores.

#### 1.3.1- Os cursos de formação

Começo este tópico com algumas questões e objetivos dos cursos de formação de professores apontados por, Paquay, Perrenoud, Altet e Charlier (2001)

formar profissionais capazes de organizar situações de aprendizagem. Sem dúvida, esta é, ou deveria ser, a abordagem central da maior parte dos programas e dos dispositivos da formação inicial e continuada dos professores do maternal à universidade. Tal visão de profissionalismo não significa – como permite supor a expressão francesa tornar-se profissional – que os professores e os futuros professores poderiam limitar-se a adquirir truques, gestos estereotipados ou, em outros termos, a reforçar a sua prática no domínio do ensino. Tornar-se um profissional, ao menos no sentido anglo-saxão do termo, significa bem mais (p.11).

A crescente preocupação com a docência tem proporcionado um aumento nos estudos sobre o tema da formação e do desenvolvimento profissional de professores para além de um saber meramente teórico e disciplinar.

Como em qualquer outra área da ação humana, formar-se não significa atingir um estado de absoluto domínio de certo campo de conhecimento; aliás, todo e qualquer processo de formação deixa uma, segundo Batista e Batista (2002), zona de lacuna, de não-preenchimento que, constitui o “*motor do desenvolvimento das práticas humanas*” (p.187).

O processo de formação de professores não pode ser desenvolvido, de acordo com os autores citados acima, como uma simples escolha de ênfase na formação, no pensamento ou na ação, na razão ou na emoção, nas relações sociais e seus espaços de produção, sem levar em consideração o contexto em que se está inserido.

Da mesma forma, Imbernón (2000) mostra os desafios da educação do séc. XXI em transformar o ser humano em um membro capaz de promover mudanças visando à inclusão das pessoas mais excluídas da sociedade.

Ao tratar da educação, o autor salienta que

sobre o campo educativo, é importante ter, pelo menos, dois tipos de olhares. Há um primeiro olhar imediato, próximo, de curto alcance, um olhar que nos ajuda a resolver esses problemas cotidianos que chegam a nos ajudar a resolver esses problemas cotidianos que chegam a nos obcecar e não nos permitem levantar os olhos (Imbernón, 2000: 77).

Um segundo olhar nos leva a repensar e questionar a produção do conhecimento e sobre a escola, pois o conhecimento torna-se importante na medida em que ajuda os seres humanos a compreenderem não apenas as suposições embutidas em sua forma e conteúdo, mas também os processos através dos quais ele é produzido, apropriado e transformado dentro de ambientes sociais e históricos específicos, pois, para Imbernón (2000), a escola ideal é voltada para a cidadania consciente e ativa, ou seja, a escola que forneça a seus alunos bases culturais que permitam perceber as transformações que ocorrem na sociedade e que as interprete da melhor forma possível.

Desse modo, formar professores significa prepará-los para observar, decidir e agir em situação, tendo em conta o conjunto dos objetivos que caracterizam a ação pedagógica em sala de aula. Assim entendida, a formação constitui não só um processo de aperfeiçoamento profissional, mas também um processo de transformação da cultura escolar, em que novas práticas participativas e de gestão democrática vão sendo implementadas e consolidadas.

A reflexão é também outro aspecto a se considerar na busca dessa transformação do professor. Libâneo e Pimenta (1999) defendem uma reflexão da prática pelo próprio professor, na qual este é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática.

Com base em Libâneo e Pimenta (1999), pode-se dizer que reflexão é um pensamento determinado, direcionado a uma ação (esteja ela realizada ou em planejamento, ou mesmo acontecendo) que sofre a análise do sujeito pensante. Essa análise traz consigo

um histórico desse sujeito, histórico formado de suas experiências socioculturais, de suas crenças e valores subjetivos que influenciam a direção e profundidade dessa reflexão.

Completando esse pensamento, Zeichner (1992) sugere que a prática de ensino saia dos espaços fechados da universidade, integrando-se à comunidade na qual está inserida, assim, escolas e comunidade tornam-se espaços de prática, em vez do usual limite da sala de aula.

Direciono, a partir deste momento, o foco de minha discussão para os cursos de formação de professores e discuto brevemente os espaços de atuação pré-serviço.

O papel do curso de formação de professores é ainda um dos mais preocupantes dentro da universidade. Carvalho (1998) diz que a formação do profissional docente perpassa todo este século, o qual viu surgir a educação como direito do cidadão e como uma das condições para o desenvolvimento econômico, social e tecnológico.

Muitas pesquisas apontam para um repensar os cursos de formação, de modo que esses possam formar professores reflexivos e que atuem como agentes de transformação social. É a partir de esse repensar que surgem idéias, propostas e estudos sobre como transformar a atual realidade da formação docente.

Ao fazer um retrospecto sobre a questão da formação de professores e pedagogos, Libâneo e Pimenta (1999) expõem que, há cerca de 20 anos, por iniciativa de movimentos de educadores e, em paralelo, no âmbito do Ministério da Educação, iniciava-se um debate nacional sobre essa temática, com base na crítica da legislação vigente e na realidade constatada nas instituições formadoras.

Ainda segundo Libâneo e Pimenta (1999), a trajetória desse movimento é salientada pela densidade das discussões e pelo êxito na mobilização dos educadores, embora o resultado prático tenha sido “[...] modesto, não se tendo chegado até hoje a uma solução razoável para os problemas da formação dos educadores, nem no âmbito oficial nem no âmbito das instituições universitárias” (p.239).

Segundo Kincheloe (1993/1997), a formação do professor não se constrói só por acumulação de cursos e conhecimentos ou de técnicas, mas também por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de re-construção permanente de uma identidade pessoal. Semelhantemente, nas palavras de Nóvoa (1995) “a formação do futuro profissional deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos alunos-mestres os

*meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa”* (p.25).

Porém, não se pode acreditar que a formação pedagógica é papel da universidade; há também a dimensão do conteúdo, ou seja, do objeto de ensino. Para que haja integração entre ambos, é central o repensar sobre os currículos, os objetivos, os conteúdos, enfim, a conscientização de que o projeto pedagógico, tanto institucional quanto do curso, é alicerce para a formação e o desenvolvimento humano e profissional do aluno.

Dessa forma, é importante que a instituição superior também se comprometa com essa formação, como por exemplo, oferecendo condições para que se criem espaços de atuação pré-serviço. Esse espaço de atuação deve proporcionar à formação do aluno em uma diversidade de situações, a fim de que o futuro educador possa passar pelo processo de experimentação, inovação, ensaio e por uma reflexão crítica sobre sua ação.

Como aponta Zeichner (1992), a criação de espaços de prática, implica em um maior envolvimento do corpo docente na formação de professores através da concepção, implementação e avaliação dos espaços de prática e da prática dos futuros professores.

Assim, não basta querer transformar professores em profissionais reflexivos, *“há que se estabelecer uma tradição de pensamento e de reflexão que possa apoiar este esforço”* (Popkewitz, 1992/1995: 42). Esta tradição só será estabelecida com o envolvimento de todo o corpo docente da instituição.

De acordo Charlier (Paquay; Perrenoud; Altet; Charlier, 2001), além das universidades e faculdades, a instituição escolar é um local de trabalho e também de formação em que o professor aperfeiçoa a sua prática profissional. Para o autor, certos conhecimentos são apenas acessíveis no local de trabalho em que há confrontação das práticas, análises das situações e também realização de projetos em equipe.

Para ele, dependendo dos objetivos da instituição em relação a essa formação do professor em serviço, um tipo diferente de formação deve ser oferecido pela instituição. Em outras palavras, a escola pode oferecer cursos de extensão, aperfeiçoamento, realizar reuniões coletivas ou individuais etc.

Para as reuniões coletivas ou individuais, Charlier (Paquay; Perrenoud; Altet; Charlier, 2001) aponta alguns objetivos estabelecidos para essa formação que visam ajudar os professores a:

- Compreender as situações de trabalho;
- Identificar seus componentes – analisá-los e interpretá-los em função de teorias pessoais ou coletivas;
- Analisar as práticas de ensino, identificar as rotinas, as decisões tomadas;
- Ampliar seu repertório de competências profissionais a partir de uma confrontação com outras possíveis.

A partir das discussões em grupo, o autor afirma que o professor passa a refletir sobre a sua prática em sala e seu cotidiano com as crianças. Ele assegura que *“o trabalho em equipe constitui a oportunidade de explicitar e de confrontar suas práticas com as dos colegas”* (Paquay; Perrenoud; Altet; Charlier, 2001: 95). Essa troca permite o intercâmbio de práticas, documentos e experiências que vai muito além do objeto mesmo da formação, uma vez que a explicitação de sua prática permite ao professor tomar um distanciamento em relação a ela.

Diante do discutido sobre a formação de professores e o papel da universidade na formação, sinalizo que entendo a Faculdade de Educação como espaço para aprender a ensinar, em outras palavras, onde se formam professores, o que implica em formar formadores de cidadãos críticos e que as escolas onde estes atuam, também devem ser encaradas como espaço de formação continuada, ou seja, um local em que diferentes ofertas de formação devem ser constantemente oferecidas a seus profissionais. Sem dúvida, a escola é um local de formação também de seus professores em que a reflexão sobre a prática deve estar sempre presente.

Começo, agora, a descrever, brevemente, o perfil esperado do professor de língua estrangeira que já passou por sua formação inicial.

### **1.3.2– O perfil do professor de língua estrangeira**

A fim de traçar o perfil do educador de ensino de língua estrangeira, particularmente da língua inglesa, reporto-me a Celani (2001), pela vasta e contagiante experiência como educadora.

A autora abordou essa questão, tentando identificar quem seria o professor de línguas estrangeiras,

um graduado com habilidades para manusear o conhecimento de maneiras definidas, através de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo, com base em uma visão sociointeracional crítica da linguagem e da aprendizagem; um profissional envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido na prática e não derivado de um método ou de um modelo teórico (Celani, 2001: 21).

No que se refere ao educador, uma vez que se toma como pressuposto que todo professor é, ao mesmo tempo, educador, seu interesse deveria estar centrado no conhecimento específico de sua área de especialização. Esse conhecimento deve ser colocado à disposição da sociedade mais ampla, pois educar não é apenas um ato de conhecimento, é um ato político.

A partir desses pressupostos, vale perguntar, então, quais as competências básicas para que um professor construa um trabalho efetivamente profissional? Essa questão levanta muitas outras. A primeira delas é: que tipo de conhecimentos o professor especialista mobiliza, e como esses conhecimentos se articulam a outros recursos cognitivos?

Ao tentar responder a essas questões e ao se pensar no perfil de professor que se busca,

não é por certo o ‘robô orgânico’ (mero reproduzidor), ‘operado por um gerente’ (seu coordenador? as normas impostas pelo MEC, pelas Secretarias de Educação, pela escola? as editoras?) ‘por meio de um controle remoto’ (técnicas e receitas prontas, fórmulas, materiais didáticos à prova de professor?), mas ‘um ser humano independente’, com sólida base na sua disciplina (a língua que ensina), com ‘estilo característico de pensar’ (visão de ensino como desenvolvimento de um processo reflexivo, contínuo,

comprometido com a realidade do mundo e não mera transmissão de conhecimento) (Celani, 2001: 34).

A autora acrescenta também que, se o profissional de ensino que queremos deve ser antes de tudo um educador, isso significa que a partir da capacitação na área de especialização, o professor precisa ter um compromisso com seu aluno, com a sociedade e consigo mesmo. Além de educar-se sobre as culturas da língua que ensina, é necessário educar-se sobre o mundo e a cultura de seus alunos.

Dessa forma, fica evidente que o professor não pode entender o objeto de sua disciplina como algo auto-suficiente, sem fazer ligações com outros objetos estudados em outras disciplinas, a chamada transversalidade. Esse profissional deve estar em um processo de educação permanente de produção de conhecimento centrado na sala de aula, em constante interação entre teoria e prática, um processo aberto de desenvolvimento que lhe proporcione uma postura transdisciplinar. Em suma, como já afirmado anteriormente, um profissional reflexivo e crítico, que tem como objetivo formar o cidadão brasileiro. Outro aspecto descrito por Celani, (2004) relacionado ao papel fundamental do profissional formador do cidadão brasileiro, é fazer com que as situações cotidianas e de conhecimento “[...] façam sentido para os outros”. E é essa a tarefa do diretor, do coordenador, do professor. Fazer com que a construção do conhecimento na escola, na sala de aula, “faça sentido” para os alunos. Talvez seja esse o maior desafio de todos.

Para Celani (2001), a prática reflexiva não basta, é necessário que haja responsabilidade com a cidadania, ou seja, que o professor tenha uma atitude reflexiva e um senso de responsabilidade com a escola e a comunidade educacional. Para a autora, “*isso fará com que se sinta membro de uma profissão e responsável por ela*” (p.35).

Como último elemento para reflexão, Celani (2001) encontra respaldo em Platão, afirmando que a condição indispensável a todo ensino é o *eros*, a um só tempo, desejo, prazer e amor. Freire (1979) apóia esta visão quando afirma que não há educação sem amor, quem não é capaz de amar os seres inacabados, não é capaz de educar. Em suma, toca-se em um ponto que poucos educadores têm coragem de afirmar, mas que está implícito no ato de educar, e que é o único ponto que pode fazer, realmente, diferença na vida dos alunos.

Ainda resta compreender o que seria o conhecimento necessário para o professor exercer sua função. Shulman (1987) assegura que o educador conhece algo que provavelmente seus alunos não conhecem e isso pode ser ensinado, transformado em habilidades, atitudes e valores, em representações e ações pedagógicas. Segundo o pesquisador, o processo de ensinar inicia-se com a compreensão do professor sobre o que significa aprender e como isso é ensinado.

O autor ainda aborda a existência de diferentes tipos e modalidades de conhecimento que os professores têm e que configura a sua estrutura epistemológica e propõe uma estruturação desses tipos de conhecimento, para a qual sugere uma categorização de base (Categories of Knowledge Base), na qual inclui<sup>24</sup>:

- Conhecimento do conteúdo;
- Conhecimento pedagógico geral;
- Conhecimento do currículo;
- Conhecimento do conteúdo pedagógico;
- Conhecimento dos alunos e de suas características;
- Conhecimento dos contextos educativos;
- Conhecimento dos fins educativos.

Na mesma forma, Altet (Paquay; Perrenoud; Altet; Charlier, 2001), argumenta que se deve entender por “competências profissionais” o conjunto formado por conhecimentos, posturas, ações e atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor. *“Essas competências são de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática [...] técnica e didática na preparação dos conteúdos e de ordem relacional, pedagógica e social, na adaptação às interações em sala de aula”* (p.28).

---

<sup>24</sup> “(...) content knowledge; general pedagogical knowledge, with special reference to those broad principles and strategies of classroom management and organization that appear to transcend subject matter; curriculum knowledge, with particular grasp of the material and programs that serve as ‘tools of the trade’ for teachers; pedagogical content knowledge, the special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their special form of professional understanding; knowledge of learners and their characteristics; knowledge of educational contexts, ranging from the workings of the group or classroom, the governance and financing of school districts, to the character for communities and cultures; and knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds” (Shulman, 1987: 08).

Além dessas competências, Perrenoud (Paquay; Perrenoud; Altet; Charlier, 2001) afirma que uma boa parte da ação pedagógica não está fundamentada, não de imediato, sobre os conhecimentos, mas sim sobre o *habitus* do profissional. Para ele, esse *habitus* vai se consolidando na prática e modificando sua prática cotidiana. Ou seja, o autor afirma que o professor na sala de aula, mobiliza, além de seus conhecimentos científicos, seus conhecimentos pessoais e práticos que se modificam ao longo de sua vida profissional. Em outras palavras, o *habitus* de Perrenoud (Paquay; Perrenoud; Altet; Charlier, 2001) pode ser entendido como a experiência profissional individual de cada professor.

Entre as competências de um professor há claro que se pensar na proficiência da língua do professor de língua estrangeira, porém, Bertoldo (2003) salienta que

[...] é importante ter em vista também que há produções na área da lingüística que problematizam essa noção de falante nativo como o parâmetro a ser seguido e não um dos parâmetros possíveis a serem considerados em uma situação determinada [...] reforçam a idéia de falante nativo como aquele que sabe sua língua, que apresenta sobre sua língua um controle tal que lhe permite, por via de regra, ser espontâneo, escrever criativamente [...] essa postura diante do falante nativo retrata uma noção de sujeito ideal, transcendental, o que faz dele um mito, supostamente isento de qualquer impureza que pudesse contaminá-lo (p.88-89).

Fica evidente que não basta ao professor de língua estrangeira saber e dominar esta língua, gramatical e estruturalmente falando; outros tipos de conhecimento entram “em prática” quando se está inserido em sala de aula.

Finalizo deste modo os construtos teóricos que embasam a perspectiva de formação de professores de língua estrangeira e o perfil esperado para este profissional.

No tópico seguinte, abordo as questões pertinentes aos documentos que foram analisados e que, posteriormente, utilizei para fazer a discussão e triangulação: educação infantil bilíngüe, a formação dos profissionais da área e a legislação nacional.

## 1.4- OS DOCUMENTOS E AS LEIS

Antes de começar as discussões propostas neste tópico, gostaria de deixar claro que não pretendo aqui fazer uma descrição minuciosa (ou seja, abordar como e para quem foi produzido, sua finalidade etc.) dos documentos e as leis analisados para esta dissertação, uma vez que falarei sobre estes aspectos no Capítulo 2- Base Teórico-Metodológica da Pesquisa, no momento em que descreverei o contexto dos participantes (das 05 instituições, dos 04 professores e, por fim, o contexto de criação dos documentos e leis).

Neste tópico pretendo discorrer sobre o contexto de produção e os tipos de discursos propostos por Bronckart (1997/1999), para no final discutir sobre as questões dos textos que codificam o trabalho educacional, também proposto por Bronckart (2006).

### 1.4.1- Contexto de produção

Bronckart (1997/1999) diz que o contexto de produção pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer influência sobre a maneira como o texto é organizado.

Para o autor os elementos que caracterizam o plano dos contextos permitem uma leitura situada no tempo e no espaço, a partir dos elementos observáveis do texto analisado atrelados ao contexto físico e ao contexto social e subjetivo.

O *mundo físico* é definido por quatro parâmetros: o lugar de produção, momento de produção, emissor, receptor. O *mundo social e subjetivo* de produção está relacionado à maneira de interação comunicativa do agente produtor, que também pode ser compreendida por quatro parâmetros: lugar social, posição social do emissor (enunciador), posição social do receptor (destinatário) e objetivo da interação (Bronckart, 1997/1999).

#### 1.4.2- Infra-estrutura geral do texto

Segundo Bronckart (1997/1999) esse nível mais profundo é constituído pelo *plano mais geral* do texto, pelos *tipos de discurso* que comporta, pelas modalidades de articulação entres esses tipos de discurso e pelas *seqüências* que nele eventualmente aparecem.

O *plano geral* refere-se à organização de conjunto do conteúdo temático, mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo. Para Bronckart (1997/1999), a análise do *plano geral* do texto tem como finalidade identificar aspectos mais gerais do texto como, por exemplo, sua configuração, capa, organização em seções e sub-seções, e o conteúdo temático por meio da verificação dos temas abordados e pelas escolhas lexicais mobilizados na produção do texto.

A noção de *tipos de discurso* designa os diferentes segmentos que o texto comporta. A *noção de seqüência* (ou de seqüencialidade) designa modos de planificação mais convencionais ou, mais especificamente, modos de planificação de linguagem que se desenvolvem no interior do plano geral do texto (seqüências narrativas, explicativas, argumentativas etc.).

Para esta dissertação, é importante diferenciar os tipos de discurso apontados por Bronckart (1997/1999) em seu texto.

##### 1.4.2a- Os tipos de discurso

Para conseguir perceber melhor as diferenças existentes entre os discursos utilizei os referenciais teórico–metodológicos propostos por Bronckart (1997/1999).

O autor entende por tipos de discurso as formas de organização lingüística com os quais são compostos, em diferentes modalidades, todos os gêneros textuais. Ainda para ele,

um mesmo tipo de discurso pode, portanto, aparecer como elemento constitutivo de numerosos gêneros diferentes. A narração, por exemplo, aparece, geralmente, como tipo principal nos gêneros romance, novela, conto, policial, etc., mas pode também aparecer como tipo menor nos gêneros enciclopédia, manual, monografia [...]. O discurso interativo, por sua vez, aparece como tipo principal nos gêneros conversação, entrevista [...] (p.250).

No Quadro 04 estão organizados os tipos de discurso propostos por Bronckart (1997/1999):

<b>QUADRO 04 - OS TIPOS DE DISCURSO</b>	
Baseado em Bronckart , 1997/1999: 166-179	
<b>Tipos de discurso</b>	<b>Características</b>
<i>Discurso Interativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- diálogo ou monólogo – marca-se pelos turnos de fala;                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– numerosas frases não declarativas.</li> </ul> </li> <li>- oral ou escrito;</li> <li>- caracteriza-se pela presença de unidades que remetem à própria interação verbal;</li> <li>- tempos verbais: presente, futuro perifrástico (vou voltar) e passado composto (vai passar).</li> </ul>
<i>Discurso Teórico</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- é, em princípio, monologado e escrito;</li> <li>- ausência de frases não declarativas;</li> <li>- tempo verbal: dominância das formas do presente – presente e futuro do pretérito, além do pretérito do perfeito (valor genérico);</li> <li>- ausência de unidades que remetem ao espaço-tempo da produção (dêiticos espaciais e temporais);</li> <li>- ausência de nomes próprios e de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular;</li> <li>- caracteriza-se por uma densidade verbal muito fraca.</li> </ul>
<i>O Relato Interativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- monologado;</li> <li>- oral ou escrito (romance, teatro);</li> <li>- ausência de frases não declarativas;</li> <li>- tempos verbais: pretérito perfeito e imperfeito, mais-que-perfeito, futuro e futuro do pretérito;</li> <li>- presença de organizadores temporais (advérbios, sintagmas, preposicionais, coordenativos, subordinados etc);</li> <li>- presença de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e o plural;</li> <li>- presença de anáforas pronominais.</li> </ul>
<i>Narração</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- geralmente escrito e sempre monologado;</li> <li>- apenas frases declarativas;</li> <li>- tempos narrativos: pretérito perfeito e imperfeito, futuro do pretérito, passado</li> <li>- presença de organizadores temporais;</li> <li>- ausência de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural que remetem diretamente ao agente produtor do texto;</li> <li>- presença conjunta de anáforas pronominais e nominais;</li> <li>- densidade verbal se situa a meio caminho entre a do discurso interativo e a do discurso teórico.</li> </ul>

Bronckart (1997/1999) ainda afirma que esses tipos de discurso são identificáveis, inicialmente, em superfície, como tipos lingüísticos, que são definidos pelas configurações, unidades específicas e características que neles podem aparecer.

Para ele, produção oral é o texto falado e geralmente ouvido e a produção escrita é o texto escrito e geralmente lido. Porém, o autor reconhece que todo o texto produzido oralmente pode, em seguida, ser transcrito e, ao mesmo tempo, todo texto escrito pode, a seguir, ser reproduzido oralmente.

A partir deste momento, no tópico seguinte, discutirei como os textos codificam o trabalho do professor.

### 1.4.3- Questões sobre os textos que codificam o trabalho educacional

Vale ressaltar, que para toda esta dissertação, entendo as leis e documentos analisados como sendo textos que codificam e orientam o trabalho educacional, pois de uma maneira ou de outra, eles “regulam” o dia-a-dia dos professores dentro das instituições escolares.

Bronckart (2006), inspirado em Ricoeur, esclarece que existem textos que se encontram no nível dos pré-construídos, preexistentes a qualquer agir individual que fornecem modelos do agir em diferentes situações. Por outro lado, existem também textos que ilustram formas do agir humano e que permitem compreender as ações humanas, tanto no/quanto fora do contexto de trabalho. Os textos literários são exemplos de textos que não se configuram como prescrições propriamente ditas, mas representam modelos do agir em diferentes situações sociais.

Para Bronckart (2006), os textos prescritivos configuram-se como textos de outros sobre o agir futuro do agente. São textos que antecipam e que fornecem uma imagem do agir, ou seja, uma representação do agir do ponto de vista dos pré-construídos institucionalizados e que, desse modo, são dependentes de determinadas estruturas sociais. O autor salienta que essa definição é genérica, considerando-se que, de acordo com sua estruturação, os textos podem ser prescritivos *stricto sensu* (ex. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, Parâmetros Curriculares Nacionais) ou, podem ser textos que veiculam prescrições de forma indireta e se configuram aparentemente com o objetivo de fornecer uma boa imagem sobre a instituição que os produz para a sociedade em que circulam (ex. jornais internos de empresas).

Bronckart & Machado (2005) discutem amplamente o texto prescritivo em contexto escolar e afirmam que a busca pela homogeneização do trabalho escolar se configura nos textos prescritivos, podendo incidir sobre toda a organização da escola, como distribuição das classes, a organização do tempo-espço, os objetivos e práticas de ensino e todos os outros aspectos que fazem parte da escola, bem como do trabalho realizado.

Os autores ainda acrescentam que o texto prescrito é inacabado e está em constante transformação, de acordo com as necessidades específicas de cada contexto escolar e de seus protagonistas (coordenadores, professores, alunos, famílias etc.). Em alguns dos

documentos oficiais analisados, percebi essa constante transformação, nos projetos de leis e outras leis que dizem respeito e modificam, como por exemplo, a LDB ou ainda o Parecer “N” Nº 01/2007 da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro que surgiu devido a uma necessidade regional.

Pensando nessa constante transformação do texto prescrito, os autores apresentam três propriedades enunciativas centrais que marcam esse tipo de texto:

- A- Procedem de um especialista, ou *expert*, mas sua presença enunciativa não é marcada, ou seja, há um “apagamento” do autor;
- B- O destinatário é mencionado, explícita ou implicitamente (marcados pelos pronomes você, nós ou oculto, seguidos de verbos no infinitivo);
- C- Parece ser regido por um contrato implícito de verdade, de garantia de sucesso se o destinatário cumprir todos os procedimentos indicados – é o “contrato de felicidade”.

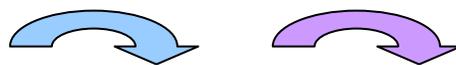
Para Bronckart (2006), a instituição, o projeto, os procedimentos, os professores e até mesmo os alunos, podem se configurar como protagonistas humanos e não humanos, sendo instaurados como *atores* responsáveis por partes do agir, que são *agentivizados*, isto é, são apresentados como responsáveis por determinado agir.

Existem, então, três tipos de protagonistas:

- A- O produtor do discurso (não marcado);
- B- O agente do fazer prescrito;
- C- O beneficiário desse fazer, sendo que o beneficiário é aquele para quem a ação se destina.

A relação entre os protagonistas discutida pelo autor pode ser representada como na figura abaixo:

FIGURA 01 – DIFERENTES NÍVEIS DA ATIVIDADE EDUCACIONAL



**A** DIZ PARA **B** PARA FAZER PARA **C**

Para se compreender melhor a questão do texto prescritivo e o trabalho realizado pelas instituições, aponta-se para a necessidade do professor conhecer e se apropriar dos textos prescritivos, como se a utilização desse tipo de material fosse uma consequência direta de sua leitura.

Machado (s.d.) coloca esse movimento de transformar os saberes científicos em saberes “ensináveis”, através da transposição didática que, segundo ela, se desenvolve nos três níveis da atividade didática:

1. Sistemas Educacionais – que corresponde às instâncias maiores do ensino, como o MEC, as Coordenadorias Regionais etc.;
2. Sistemas de Ensino – que compreende as instituições construídas especificamente para que sejam atingidas as finalidades estabelecidas pelo Sistema Educacional, como as escolas, os programas, os instrumentos didáticos etc.;
3. Sistemas Didáticos – que representam as classes em que se desenvolvem o trabalho educacional: o professor, os alunos e os objetos de conhecimento.

De acordo com a autora, a transposição didática ocorre em três etapas básicas:

- Na primeira etapa (Sistemas Educacionais) discutem-se as diretrizes gerais para a atividade educacional e as finalidades que se espera atingir;
- A segunda diz respeito à organização dos conhecimentos por parte das instituições escolares;

- E na terceira etapa, os conhecimentos se transformam em conhecimentos efetivamente aprendidos pelos alunos.

Ressalta-se a idéia de que essa transposição não é neutra e isenta de controle; no Sistema Educacional, a seleção de conteúdos é realizada de acordo com a ideologia dominante, com o que se espera de fato ensinar e, conseqüentemente, como o tipo de sujeito que se espera formar.

Além disso, o professor, como qualquer outro profissional, lida com situações que não se repetem nem podem ser cristalizadas no tempo. Portanto, precisa, permanentemente, fazer ajustes entre o que planeja ou prevê e aquilo que acontece na interação com seus alunos. Boa parte dos ajustes tem que ser feita em tempo real ou em intervalos relativamente curtos, sob risco de passar a oportunidade de intervenção no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os resultados das ações de ensino são previsíveis apenas em parte. O contexto no qual se efetuam é complexo e indeterminado, dificultando uma antecipação dos resultados do trabalho pedagógico.

Neste tópico, procurei discorrer sobre a questão de como as ações prescritas em documentos oficiais se refletem em sala de aula.

Termino o Capítulo 1 – Fundamentação Teórica, em que percorri e busquei abranger três pontos principais desta dissertação:

1. As características da educação bilíngüe (nos Estados Unidos da América, no Canadá e na América Latina) e a conceitualização do bilingüismo;
2. A formação de professores de língua estrangeira e o perfil esperado deste profissional;
3. Questões pertinentes à organização textual dos documentos e leis e sobre os textos que codificam o trabalho do professor.

Estes pontos foram discutidos a fim de alcançar os meus objetivos:

- Descrever o panorama da educação infantil bilíngüe na cidade de São Paulo;
- Investigar a realidade atual da educação infantil bilíngüe em algumas escolas da cidade de São Paulo;
- Traçar o perfil dos profissionais da área.

A partir deste momento, começarei o Capítulo 2- Base Teórico-Metodológica da Pesquisa em que discorrerei sobre o paradigma da pesquisa, o contexto da mesma, os instrumentos de coleta de dados – abrangendo os procedimentos de coleta, para no final, falar sobre os procedimentos de análise dos dados.

## **CAPÍTULO 2**

## **CAPÍTULO 2 – BASE TEÓRICO- METODOLÓGICA DA PESQUISA**

*“Contaram-me e logo esqueci.  
Vi e entendi.  
Fiz e aprendi”.*  
*Confúcio*

Começo o Capítulo 2 mostrando qual o paradigma desta pesquisa, descrevo a seguir o contexto da mesma, aponto os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos dessa coleta, para, no fim, mostrar os procedimentos de análise dos dados.

Para tanto, neste capítulo apresentarei as características das escolas participantes da pesquisa, dos professores e também dos documentos analisados, ou seja, o contexto em que a mesma foi desenvolvida.

Posteriormente, demonstrarei como a coleta dos dados foi feita, assim como apresentarei quais os procedimentos foram utilizados para a análise deles. Já que este é um estudo de caso crítico-interpretativista, tentarei mostrar como os referenciais teóricos apresentados na Fundamentação Teórica me ajudaram na posterior interpretação dos dados coletados.

### **2.1- O PARADIGMA DE PESQUISA**

Chizzotti (2006) afirma que a escolha da metodologia de pesquisa indica o meio pelo qual o pesquisador busca desenvolver o conhecimento da realidade que se constitui pela diversidade social, histórica e cultural. Em cada contexto, as diferentes preocupações das ciências são indicadoras da visão de mundo, da visão de homem, bem como das

referências que buscam conhecer a realidade e os efeitos que o conhecimento pode ter sobre ela.

Uma das razões pelas quais me motivei a realizar este estudo em Lingüística Aplicada foi a percepção que tive sobre o pouco trabalho teórico existente no Brasil no que se refere ao quadro investigativo referente à educação infantil bilíngüe. Busco também traçar o perfil da formação dos profissionais da área que, até onde pude perceber, não recebe formação específica nenhuma para trabalhar nesse tipo de escolas.

Esta dissertação é uma pesquisa de cunho qualitativo segundo Severino (2007), uma vez que não tem um padrão único e admite que a realidade seja fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores e seus objetivos.

O termo qualitativo implica uma “[...] *partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes [...]*” (Chizzotti, 2006: 28). Para ele, diversas orientações filosóficas e tendências epistemológicas inscrevem-se como direções de pesquisa, sob o abrigo do termo qualitativo, “apadrinhando” os mais diversos métodos de pesquisa: entrevista, observações participantes, histórias de vida, testemunhos, análise do discurso, estudo de caso e qualificam a pesquisa como: pesquisa clínica, pesquisa participativa, etnografia, pesquisa ação, teoria fundamentada, estudos culturais etc.

De acordo com Denzin e Lincoln (1988) a pesquisa qualitativa apresenta características peculiares: algumas das principais características seriam a complexidade e a interconexão de seus termos, conceitos e pressupostos que se revelam na multiplicidade de suas metodologias, no uso de vários instrumentos, estratégias, materiais, documentos e possível atuação do pesquisador no contexto. Essa multiplicidade de metodologias é atribuída à tentativa de assegurar uma compreensão mais profunda do fenômeno em questão, mesmo tendo em mente que a realidade objetiva nunca é totalmente detectada.

Além de ser uma pesquisa qualitativa, a minha dissertação de mestrado se inscreve no estudo de caso. Chizzotti (2006) destaca que o estudo de caso se caracteriza por envolver a coleta sistemática de informações sobre uma pessoa particular, uma família, um evento, uma atividade, ou ainda um conjunto de relações ou processo social para melhor conhecer como são ou como operam em um contexto real. Ainda para o autor, o estudo de

caso objetiva reunir dados relevantes sobre o objeto de estudo e, dessa maneira, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto além de permitir a reunião de informações sobre um determinado assunto em seu contexto específico.

Chizzotti (2006) afirma que o estudo de caso constitui-se na busca de informações sobre uma situação particular, de um evento específico ou de processos contemporâneos que são tomados como “caso”. Ou seja,

o caso pode ser único e singular ou abranger uma coleção de casos, especificados por um aspecto ocorrente nos diversos casos como, por exemplo, o estudo de particularidades ocorrentes em diversos casos individualizados. Pode haver, pois, um estudo de um aluno particular ou de uma dificuldade específica de um conjunto de alunos; pode deter-se em um coletivo de pessoas para analisar uma particularidade (Chizzotti, 2006: 136).

A opção por realizar esta pesquisa através de um estudo de caso deu-se pela riqueza de informações proporcionadas por este tipo de estudo. De acordo com Stake (1998), um caso caracteriza-se por sua especificidade, fronteiras, comportamento padronizado, consistência e seqüenciamento. O autor ressalta que estudar um caso gera um aprendizado sobre o caso que leva o pesquisador a uma melhor compreensão e assegura uma aprendizagem, desde a identificação e escolha do caso até o entendimento sobre exatamente qual é o interesse pessoal nesta pesquisa. Para ele, a pertinência de se desenvolver um estudo de caso está no fato do pesquisador, levado por diferentes interesses, poder refinar uma teoria, sugerir temas complexos para futuras pesquisas, como também, proporcionar reflexão sobre diferentes experiências e assim fornecer variadas contribuições.

Stake (1998) define o estudo de caso em três grandes grupos, a partir de seus objetivos de investigação. Para ele, o estudo de caso pode ser caracterizado como sendo intrínseco, instrumental ou coletivo.

Descreverei a seguir as características principais de cada um deles apontadas pelo autor:

- *Estudo de caso intrínseco*: procura conhecer melhor um caso particular em si, uma vez que sua singularidade específica o torna interessante. O objetivo desse tipo de

pesquisa não visa construir teorias ou elaborar construções abstratas, mas compreender aspectos particulares de um caso;

- *Estudo de caso instrumental*: procura conhecer e entender um caso para esclarecer uma questão ou refinar uma teoria. Neste caso, o caso em si serve de apoio para pesquisas posteriores;
- *Estudo de caso coletivo*: procura entender o estudo de diversos casos a fim de ampliar a compreensão ou teorização.

Pensando dessa maneira, a minha dissertação de mestrado torna-se um estudo de caso coletivo, segundo Stake (1998), uma vez que objetiva investigar a realidade da educação infantil bilíngüe na cidade de São Paulo a partir do estudo de vários casos (no total de 05 escolas participantes).

Esta dissertação se insere em uma proposta de base crítico-interpretativista; segundo Severino (2007), nesse tipo de pesquisa os dados são interpretados à luz das representações da própria pesquisadora, tendo como base os fundamentos teóricos apresentados no Capítulo 1. Severino (2007) coloca que a visão crítico-interpretativista de análise de dados, além de descrever as situações vivenciadas e expor o contexto estudado, interpreta-os de maneira muito particular, uma vez que a interpretação é feita pelo autor do texto, tendo como base a literatura pertinente.

Neste momento, descreverei o contexto da pesquisa.

## 2.2- CONTEXTO DA PESQUISA

O objetivo deste tópico é situar o leitor no contexto em que este trabalho foi realizado. Estará dividido em três partes. Na primeira, são apresentadas as escolas<sup>24</sup> participantes, na segunda, descrevo os professores que fizeram parte da pesquisa, para mais tarde, discutir os documentos analisados.

As escolas serão assim denominadas:

QUADRO 05 – AS ESCOLAS	
Zona leste	Zona sul
Escola A	Escola B
	Escola C
	Escola D
	Escola E

E os professores serão assim nomeados:

QUADRO 06 – OS PROFESSORES	
Zona leste	Zona sul
Professor A	Professor B
	Professor C
	Professor D

<sup>24</sup> Tanto as escolas, como os professores não autorizaram a divulgação do seu nome próprio. Assim, de acordo com os procedimentos exigidos pelo Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, toda vez que for necessário fazer referência ao nome das instituições ou dos professores participantes, utilizarei a nomenclatura apresentada nos Quadros 05 e 06.

Antes de começar a contextualizar a pesquisa e descrever as escolas participantes, julgo importante mostrar a distribuição das escolas de educação infantil bilíngüe na cidade de São Paulo.

### **2.2.1- As escolas de educação infantil bilíngüe na cidade de São Paulo**

Para esta pesquisa entrei em contato somente com as escolas de educação infantil bilíngüe e que utilizam como meio de instrução a língua portuguesa e o Inglês. Esta escolha se deu uma vez que estas instituições são em maior número na cidade de São Paulo e, também, por ser a minha área de interesse, já que trabalho com crianças de 01 e 02 anos. Além disto, parece haver um movimento das escolas, como abordado por Baker (2006), de pensar que a educação infantil é capaz de fazer com que a criança adquira uma segunda língua sem instrução formal nela língua. Durante a educação infantil, o desenvolvimento de uma segunda língua pode ocorrer através de aulas que visam ao entendimento e à compreensão da mensagem mais do que dá atenção à forma da língua. Assim como há um movimento para que a aquisição da segunda língua aconteça mais naturalmente durante a educação, desenvolvendo competências de comunicação de maneira menos formal.

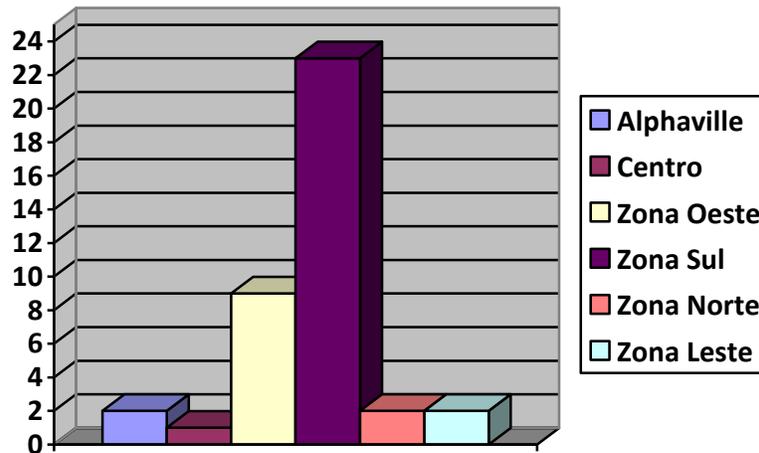
Existem hoje, no Brasil, mais de 115 escolas que se classificam como Instituições de educação bilíngüe, caracterizando um aumento de 15% em relação a 2005<sup>25</sup>. Mas, para esta dissertação, como já mencionado na Introdução, fiz um levantamento de 39 instituições de educação infantil bilíngüe na cidade de São Paulo, através do site da OEBi, da Revista “Guia Escolas” e de sites de busca, como por exemplo, Google.

Vale destacar que, segundo o meu levantamento, pude perceber que as mesmas estão assim divididas nas regiões da cidade, havendo uma imensa predominância de escolas na zona sul:

---

<sup>25</sup> Números retirados do site da OEBi em 30 de maio de 2008 às 11:00.

### GRÁFICO 03 – AS ESCOLAS NAS REGIÕES DA CIDADE



Durante o levantamento das instituições existentes na cidade de São Paulo e que se denominam escolas de educação infantil bilíngüe, pude perceber a predominância de escolas na zona sul da cidade de São Paulo, totalizando 23 instituições sendo que Moema e Morumbi são os bairros da cidade que mais têm escolas de educação infantil bilíngüe.

No Anexo 01, encontram-se vários gráficos em que fiz a divisão das escolas pelos bairros da cidade.

O maior número de escolas participantes em minha pesquisa – 04 instituições – foi da zona sul da cidade de São Paulo.

Nessa busca, também pude perceber que não existe nenhuma escola pública na cidade de São Paulo que ofereça educação bilíngüe para seus alunos. Como afirma Lyle Gordon French (2007),

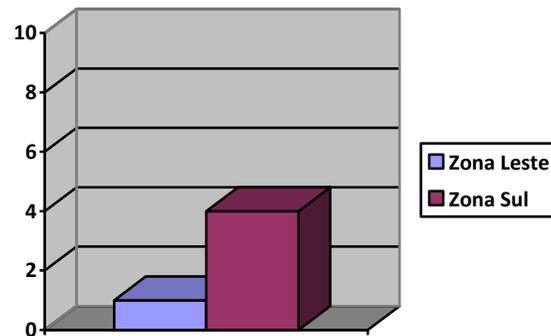
a grande maioria dos programas no Brasil, e de fato na América Latina, não são programas em escolas públicas onde alunos aprendem línguas indígenas, mas mais propriamente em escolas particulares de educação bilíngüe em que normalmente Inglês é ensinado como segunda língua. Portanto, é suficiente

dizer que estamos falando sobre Bilingüismo de Elite quando se fala de bilingüismo no Brasil<sup>26</sup> (p.32).

No Brasil, o custo elevado da educação infantil bilíngüe acaba favorecendo uma parcela mínima da população. Acaba, portanto, reproduzindo-se o sistema social já vigente em nosso país em que o acesso à diversidade cultural é privilégio de poucos que podem pagar para receber esse tipo de educação.

Para esta dissertação, o questionário inicial foi enviado para todas as 39 instituições, porém, somente 05 concordaram em participar da pesquisa. As escolas participantes estão assim divididas nas zonas da cidade.

GRÁFICO 04 – AS ESCOLAS PARTICIPANTES



Apesar de poucas instituições desejarem participar, resolvi continuar a pesquisa por considerar esse um tema de grande interesse para todos os profissionais envolvidos em educação bilíngüe no Brasil e para os que têm interesse nesta área. Além do mais, concordo com Lyle French (2007) quando diz que o

bilingüismo no Brasil está crescendo, mais escolas estão abrindo e mais pais estão ‘abraçando’ esta metodologia. É como se estivessem levando dois pelo

<sup>26</sup> Tradução do trecho “the vast majority of the programmes in Brazil, and indeed Latin América, are not public school programmes where students learn indigenous languages, but rather private bilingual schools where normally English is taught as a second language. Therefore suffice it to say that we are talking about Elite Bilingualism when talking about bilingual education in Brazil” (p.32).

preço de um. Os alunos eventualmente se tornam fluentes em duas ou mais línguas, pensam nas duas, se tornam literados em ambas as línguas enquanto os conteúdos são ensinados em ambas as línguas e os alunos têm algo a falar e escrever sobre os conteúdos<sup>27</sup> (p.24).

Foi a partir dos dados enviados pelas 05 instituições que pude fazer a análise que segue, posteriormente, no Capítulo 3- Descrição e Discussão dos Resultados.

---

<sup>27</sup> Tradução do trecho “*bilingualism in Brazil is on the rise, more schools are opening and more parents are embracing its methodology. It really is like getting two for the price of one. Students eventually become fluent in two or more languages, think in both, become literate in both, and all the while through content teaching, have something to talk or write about*” (French, 2007: 34).

## 2.2.2- As escolas

No Quadro 07 apresento todas as características constantes no questionário enviado para as instituições:

QUADRO 07 – CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS					
	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D	Escola E
<b>Características</b>					
<b>Localização</b>	zona leste	zona sul	zona sul	zona sul	zona sul
<b>Ano de fundação</b>	1998	<b>não informado pela escola</b>	<b>não informado pela escola</b>	<b>não informado pela escola</b>	1994
<b>Número de alunos na escola</b>	60 alunos	120 alunos	305 alunos	150 alunos	370 alunos
<b>Número de alunos por sala</b>	máximo de 15 alunos	máximo de 15 alunos	12 a 15 alunos	máximo de 14 alunos	12-13 Maternal 16 Jardim I 18 Jardim II e 1º Ano 20-22 ensino fundamental
<b>Idade dos alunos</b>	18 meses a 12 anos	15 meses a 06 anos	04 meses a 06 anos	12 meses a 12 anos	<b>não informado pela escola</b>
<b>Espaço físico</b>	700 m <sup>2</sup>	<b>não informado pela escola</b>	<b>não informado pela escola</b>	casa ampla – 1.000 m <sup>2</sup>	terreno de 5.000 m <sup>2</sup> e 6.500 m <sup>2</sup> de área construída
<b>Dependências</b>	piscina aquecida; jardim; tanque de areia; 02 <i>playgrounds</i> , 01 biblioteca, sala de música e informática; 01 ateliê e horta	06 salas de aula; 01 biblioteca; 01 quadra poliesportiva; 01 sala de professores; 01 sala de materiais; 01 diretoria; 01 enfermaria; 01 sala de alfabetização; 01 ateliê; 01 cozinha com refeitório; 02 banheiros de professores e diretoria;	berçário; fraldário; lactário; banheiros adequados às faixas etárias; sala de estimulação para bebês; ateliê de arte e expressão; laboratório de informática; biblioteca; videoteca, sala de teatro; sala de música, <i>playgrounds</i> ,	<b>não informado pela escola</b>	salas de aula; sala de vídeo; playgrounds para cada faixa etária; quadra poliesportiva; miniquadra; refeitório Sodexo; biblioteca; sala de teatro; sala de informática; laboratório; sala de música; <i>playground</i> aberto; área de

		banheiros de alunos; 01 pátio coberto	área verde com árvores frutíferas; pátio coberto; refeitório; horta; viveiro; sala de coordenadores; secretaria; sala de professores		recreação coberta; ateliê de arte; auditório para 197 pessoas; espaço de estimulação e integração
<b>Número de professores</b>	05 professores + 01 professor de Ed. Física	07 professores + 02 professores assistentes	15 professores de sala + 01 prof. Ed. Física + 01 prof. música e teatro	além do prof. titular, cada classe conta com uma ou duas assistentes	Professores titulares e assistentes
<b>Número de diretores e coordenadores</b>	<b>não informado pela escola</b>	02 diretores + 03 coordenadores	<b>não informado pela escola</b>	<b>não informado pela escola</b>	02 diretores + 09 coordenadores
<b>Número de funcionários</b>	<b>não informado pela escola</b>	01 auxiliar de classe; 02 cozinheiras, 02 faxineiras, 02 secretárias e 02 porteiros	<b>não informado pela escola</b>	<b>não informado pela escola</b>	<b>não informado pela escola</b>

### 2.2.2a- Escola A

A Escola A é uma escola particular de educação bilíngüe situada na zona leste da cidade de São Paulo. Foi fundada em 1998 e tem 10 anos de existência e experiência em educação infantil bilíngüe.

Essa escola participa da OEBi e, portanto, seus professores têm acesso a textos veiculados pela organização e podem participar de palestras, grupos de estudo e congressos da área.

Conta com um espaço de 700 metros quadrados e atende crianças de 18 meses a 12 anos de idade. Neste espaço, *“os alunos têm contato direto com a língua inglesa, interagindo aspectos lingüísticos, sociais e culturais, fato que proporciona um crescimento real no processo de desenvolvimento do segundo idioma”* (Escola A, maio 2007).

A escola *“(...) não segue somente uma linha pedagógica, pois incorpora conceitos do construtivismo, da teoria das inteligências múltiplas e da pedagogia de projetos baseados no método britânico/americano”* (Escola A, maio 2007).

Em 2007 contava com 60 alunos distribuídos em classes com número máximo de 15 crianças. Conta ainda com piscina aquecida, jardim externo com árvores e tanque de areia, dois *playgrounds*, uma biblioteca, salas de música e informática, um ateliê e uma horta.

Atualmente, tem um quadro de funcionários composto por seis professores, sendo um professor de Educação Física. “*Todos os professores da escola A possuem Magistério e/ou Formação Superior com vivência no exterior*” (Escola A, maio 2007). Ainda há um diretor e duas coordenadoras pedagógicas.

### **2.2.2b- Escola B**

Esta instituição particular de educação infantil bilíngüe está localizada na região sul da cidade de São Paulo e atende do Maternal I ao 1º Ano (15 meses a 6 anos). Hoje, tem 120 alunos organizados e distribuídos em nove classes (que podem ter no máximo 15 alunos), sendo duas de cada série, em dois períodos subseqüentes, com exceção do 1º Ano que só existe de manhã – uma vez que as crianças permanecem período integral na escola.

A escola B oferece

[...] uma educação estruturada na idéia de aprendizagem e do ensino bilíngüe como um processo gradual, propiciando às crianças um desenvolvimento mais efetivo do raciocínio lógico e abstrato, o que leva também à otimização de seu desenvolvimento emocional e intelectual (Escola B, jun. 2007).

A escola possui um quadro de funcionários composto por dois diretores, três coordenadores pedagógicos, sete professores, dois professores assistentes, uma auxiliar de classe (Maternal I), duas cozinheiras, duas faxineiras, duas secretárias e dois porteiros.

O corpo docente é constituído por professores efetivos e com habilitação em nível superior. Os professores são dinâmicos e mantêm um bom relacionamento com os alunos, direção e comunidade, e se apresentam bastante comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem. O diálogo é a base do bom relacionamento escolar e sempre está presente nesta Unidade (Escola B, jun. 2007).

Possui também seis salas de aula, uma biblioteca, uma sala de alfabetização, um laboratório de línguas, um ateliê, uma quadra esportiva, uma cozinha, um refeitório, uma

sala de materiais pedagógicos, uma diretoria, uma secretaria, uma sala de professores, uma enfermaria, dois banheiros de professores e diretoria, banheiros de alunos adequados à faixa etária, uma quadra de esportes e um pátio descoberto.

### **2.2.2c- Escola C**

Com estrutura adequada e direcionada às crianças de 4 meses a 6 anos de idade, ou seja, do Berçário ao 1º Ano, a Escola C é uma escola particular situada na zona sul da cidade de São Paulo que, em 2007, contava com 305 alunos divididos em duas unidades.

A proposta educacional da instituição pauta-se na idéia de que as

escolas de educação bilíngües formam alunos competentes academicamente em Português e noutro idioma, por meio de um programa pedagógico integral, com imersão total da segunda língua durante a Educação Infantil e parcial nos Ensinos Fundamental [...] (Escola C, maio 2007).

As salas de aula são planejadas de acordo com cada faixa etária da educação infantil e números de alunos reduzidos (12 a 15). A Escola C conta ainda com berçário, solário, fraldário, lactário, banheiros adequados para a faixa etária, sala de estimulação para bebês, ateliê de arte e expressão, laboratório de informática, biblioteca, videoteca, sala de teatro, sala de música, *playgrounds*, área verde com árvores frutíferas, pátio coberto, amplo refeitório, horta e viveiro, além de sala de coordenadores, secretaria, sala de professores.

Contando com um quadro de funcionários composto por *“profissionais com excelente formação educacional e domínio do idioma inglês fazem o monitoramento constante do desenvolvimento do aluno”*, atualmente há 15 professores de sala, um professor de Educação Física e uma professora de Música e Teatro.

### **2.2.2d- Escola D**

A Escola D é uma escola particular bilíngüe de educação infantil e de ensino fundamental que atende crianças de 12 meses a 12 anos, instalada em uma casa ampla na zona sul da cidade de São Paulo.

Em 2007, a Escola D contava com 150 alunos divididos em classes com no máximo 14 alunos cada. Esta escola oferece salas amplas e adaptadas para cada faixa etária, *playground* coberto, sala de vídeo, biblioteca, portaria com serviço de segurança, refeitório, secretaria, sala de professores, extensa área verde e horta. As salas de aula são distribuídas em uma área de 1000 m<sup>2</sup>, “[...] estando especialmente preparadas para receber, agradar e motivar seus alunos”.

Na Escola D, as crianças desenvolvem todas as atividades educacionais em Inglês, sendo esta segunda língua o meio de comunicação para atingir os objetivos educacionais. Assim, a criança está imersa em um “*universo sonoro bilíngüe*” (Escola D, maio 2007).

Professores altamente capacitados e experientes, com domínio do idioma Inglês, garantem a excelência da educação proporcionada aos alunos [...] as professoras são carinhosas, cuidadosas e possuem experiência para atender as necessidades das crianças e prepará-las para ingressar no próximo estágio de escolarização. (Escola D, maio 2007).

Além de um professor titular, cada classe conta com uma ou duas assistentes que colaboram com os trabalhos e brincadeiras da sala de aula. Todos os professores, titulares ou assistentes falam Inglês como primeiro ou segundo idioma.

### 2.2.2e- Escola E

Foi fundada em 1994, como escola de educação infantil. O que norteou sua criação foi uma intenção pedagógica arrojada: “[...] criar uma escola com currículo nacional que propiciasse todo o potencial formativo da formação bilíngüe” (Escola E, jun. 2007).

A Escola E “segue o currículo brasileiro e, simultaneamente, desenvolve um currículo em inglês, que juntos contemplam os estudos das áreas do conhecimento” (Escola E, jun. 2007). Esta escola está situada na zona sul da cidade de São Paulo e, em 2007, tinha 370 alunos divididos em classes de 12 a 13 alunos (Maternal I e II), 16 alunos (Jardim I), 18 alunos (Jardim II e 1º Ano) e 20 a 22 durante o ensino fundamental (2º a 9º Ano).

O projeto pedagógico da escola contempla todas as áreas do conhecimento (Língua, Matemática, Natureza e Sociedade, Artes Visuais, Música, Movimento etc.) que são organizadas a partir de projetos didáticos, seqüências de atividades e atividades

permanentes, tanto em Inglês quanto em Português, contribuindo para o desenvolvimento pleno em ambas as línguas. A proposta pedagógica da Escola E está estruturada da seguinte maneira: durante os primeiros três anos da educação infantil, as crianças participam do programa de imersão na língua inglesa, sendo a rotina escolar destas crianças organizada e planejada para que ouçam e familiarizem-se com a língua inglesa. A partir dos 5 anos de idade, as crianças iniciam a escolaridade em regime semi-integral, passando o Português a fazer parte do currículo durante um dos períodos de aula.

A escola tem um amplo espaço, em um terreno de 5 mil metros quadrados e 6.500 metros quadrados de área construída, os alunos ficam locados em áreas específicas de acordo com a faixa etária.

Os alunos de *Toddler* e K3 (Maternal I e II), com crianças de 2 e 3 anos, ficam locados em área específica, com salas de aula, vídeo e área de lanche totalmente dedicada a eles. Os alunos dessa idade contam com duas áreas de *playground* equipadas para a idade.

Os alunos de K4, K5, 1º ano do ensino fundamental (Jardim I, II e 1º Ano) e ensino fundamental, contam com quadra poliesportiva, miniquadra, refeitório Sodexho, biblioteca, sala de vídeo, sala de teatro, sala de informática, laboratório, sala de música, playground aberto e uma área de recreação coberta e ateliê de artes.

As salas de aula são amplas, bem iluminadas e arejadas, contando com cantos de leitura, jogos e computador. O auditório, com capacidade para 197 lugares, é equipado para palestras, cursos e apresentações de alunos.

Existe, ainda, um espaço de estimulação e integração, planejado especialmente para que bebês de 4 meses a 1 ano e 5 meses possam frequentar semanalmente, junto com um adulto responsável pelas aulas com orientações, sugestões de brincadeiras e cuidados.

O quadro de funcionários é composto por professores titulares e assistentes capacitados para o trabalho na área de educação bilíngüe e conta com nove coordenadores pedagógicos e dois diretores, sendo um pedagógico e outro administrativo.

### 2.2.3- Os professores

Neste Quadro 08, sintetizo as informações enviadas pelos professores através de questionário ou entrevista:

QUADRO 08 – CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES				
	Professor A	Professor B	Professor C	Professor D
<b>Características</b>				
<b>Sexo</b>	feminino	feminino	feminino	feminino
<b>Formação Acadêmica</b>	cursando Pedagogia ( 3º ano)	Letras (tradução/intérprete)	licenciatura em Psicologia	Magistério, Comunicação Social completo e cursando Pedagogia
<b>Experiência</b>	10 anos com educação bilíngüe + 03 anos em cursos de Inglês	11 anos com educação bilíngüe	nunca havia trabalho com educação antes de 2006	10 anos com educação bilíngüe
<b>Trabalha na instituição há quanto tempo</b>	<b>não informado pelo professor</b>	desde 2005	desde 2006	<b>não informado pelo professor</b>
<b>Cargo</b>	professora de sala	professora	professora auxiliar	professor
<b>Turma com que trabalha</b>	crianças de 04 a 06 anos	K4 – crianças de 04 a 05 anos	K2 – crianças de 02 e 03 anos	crianças de 03 anos – Maternal II

#### 2.2.3a- Professor A

O Professor A trabalha na Escola A e está na área de educação bilíngüe há 10 anos. Está cursando Pedagogia (3º ano) e diz já ter trabalhado em cursos de inglês por três anos.

Em 2007, trabalhava com uma turma de crianças de 4 a 6 anos, mas já trabalhou, anteriormente, com outras faixas etárias.

#### 2.2.3b- Professor B

Este professor trabalha na Escola B desde 2005 e, no ano de 2007, tinha uma turma de K4, de crianças de 4 a 5 anos. Sua formação é em Letras, tradução/intérprete.

Trabalha em escolas de educação infantil bilíngüe há 11 anos e diz já ter trabalhado com crianças de todas as faixas etárias, com exceção do 1º Ano, ou seja, com alfabetização.

### **2.2.3c- Professor C**

Trabalha na Escola C desde 2006 como professor auxiliar. Em 2007 trabalhou com crianças de K2, ou seja, de 2 e 3 anos, mas, no ano anterior, havia trabalhado com K1, crianças de 1 e 2 anos.

O Professor C é licenciado em Psicologia, e nunca havia trabalhado com educação anteriormente a 2006 (trabalha com educação há 2 anos).

### **2.2.3d- Professor D**

O professor trabalha na Escola D com crianças de 3 anos (Maternal II). Trabalha na área de educação infantil bilíngüe há 10 anos e se denomina uma pessoa bilíngüe.

Esse educador é formado em Magistério e tem o curso de Comunicação Social completo; no ano de 2007 começou o curso de Pedagogia.

## **2.2.4- Os documentos analisados**

### **2.2.4a- Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

Após uma tramitação de oito anos no Congresso Nacional, foi promulgada pelo Presidente da República a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mais conhecida por de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou simplesmente LDB.

A Lei é vista aqui como o principal documento do ordenamento jurídico-educacional do país desde os anos 90. A LDB surgiu para estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional.

A LDB, lei geral da educação, não poderá ser entendida se não tiver presente o contexto da época, mais amplo de predomínio, particularmente na América Latina, das políticas de interesse do capital financeiro. Para Valente (2001), tais políticas operavam para reduzir drasticamente o papel do Estado enquanto provedor de serviços sociais básicos, para privatizar o patrimônio público, para “flexibilizar” direitos sociais do povo duramente conquistados, para desregulamentar e favorecer o predomínio das regras do mercado em todas as esferas da vida humana, incluindo as atividades educacionais.

Nesse sentido, para o autor, além de profundamente marcada em sua configuração básica por esse contexto, a LDB está em conformidade com as diretrizes do Banco Mundial para a educação.

A LDB é uma contribuição das mais significativas do Governo do Brasil e de grande impacto nas instituições de ensino e, por isso mesmo, suas informações devem ser levadas com juízo crítico a educadores, parlamentares, gestores educacionais e juristas que se preocupam com as questões da educação escolar.

Acerca da LDB, Valente (2001) destaca, grosso modo, três formas de avaliá-la. A primeira toma como ponto de partida a antiga LDB (a Lei 4.024/61). Seguindo este caminho, compara-se uma lei com a outra e pode-se perceber que a atual incorpora vários elementos novos e representa um avanço. Uma segunda forma considera que, nos tempos da globalização e de demanda (principalmente da elite) de flexibilização e de desregulamentação, a nova LDB configura-se como uma lei “enxuta” e capaz de oferecer aos governantes a agilidade necessária para implementar políticas educacionais funcionais

ao atendimento desta demanda. Um terceiro modo adota como ponto de partida as reivindicações da sociedade e o substitutivo elaborado na Câmara, aquilo que ele já havia incorporado e as perdas impostas pelo substitutivo do Senado; e assim, a LDB assume a educação a mercê do governo de plantão e confere mais facilidades a mercantilização do ensino.

Como pontos positivos da LDB, Valente (2001) assegura que a elevação de 180 para 200 o número mínimo de dias letivos para o ensino fundamental e médio foi, sem dúvida, muito boa. No mesmo sentido é importante a redação que prevaleceu para o Artigo 34 que estabelece a *“jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”*. É igualmente positivo o artigo que acabou por possibilitar a organização do ensino fundamental em ciclos (§ 1º do Artigo 32) que oferece maior flexibilidade organizacional e maior número de alternativas pedagógicas para abordar o progresso educativo considerando o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos educandos. Uma inovação – mais simbólica, porém, ainda assim, muito relevante – dessa nova LDB foi a introdução de um capítulo especificamente dedicado à educação especial e o tratamento da educação infantil em uma seção do capítulo que trata da educação básica. Constitui um ganho para o objetivo da valorização do magistério o dispositivo que prevê *“aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim”* e *“período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”* (respectivamente, incisos II e V, do Artigo 67) além de prever *“a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior [...]”* (Artigo 62). Para Valente (2001) talvez o ponto mais positivo dessa LDB é o Título VII que trata dos “Recursos Financeiros”.

Em relação à educação infantil, Pereira e Teixeira (2000) afirmam que a LDB atual traz uma mudança conceitual, constituindo a educação infantil na primeira etapa da Educação Básica e tendo por objetivo o desenvolvimento integral da criança até seis anos. A ênfase atribuída pela LDB à dimensão pedagógica do atendimento as crianças de zero a seis anos significa, ainda, a possibilidade de superação da equivocada visão assistencialista.

Todos os artigos da LDB citados ao longo da dissertação encontram-se na íntegra no Anexo 02.

### **2.2.4b- Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI)**

Atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) que estabelece, pela primeira vez na história de nosso país, que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, o objetivo do então Ministro da Educação e do Desporto – Paulo Renato de Souza ao criar e veicular o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil em 1998 – era auxiliar o professor na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI representou um marco na educação de crianças pequenas por ser o primeiro documento oficial voltado para este segmento; no entanto, sua elaboração seguiu um contexto maior de reformas educacionais orientadas não só por órgãos diretamente ligados à educação (MEC, COEDI, SEF e outros), mas também por interesses econômicos ditados pelo Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento e por organizações como a UNESCO.

Em 1997, foi entregue a versão preliminar do Referencial. Cerca de 230 pareceres foram elaborados; a partir disso, fez-se uma revisão e a versão final foi entregue em 1998. Os autores pretendem demonstrar a legitimidade do documento ao estender a origem do Referencial colocando-o como fruto de um amplo debate nacional, do qual participaram professores, pesquisadores e especialistas que contribuíram com seus conhecimentos e práticas. Com isso, esperam demonstrar que todos os setores envolvidos com a criança foram consultados e ouvidos, como demonstra o excerto abaixo:

este documento é fruto de um amplo debate nacional, no qual participaram professores e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças, contribuindo com conhecimentos diversos provenientes tanto da vasta e longa experiência prática de alguns, como da reflexão acadêmica, científica ou administrativa de outros [...] (Carta do Ministro, 1998: s.p.).

Quanto à sua organização, o RCNEI é composto por três volumes, encadernados em formato de livro. A capa apresenta um desenho, o mesmo para os três volumes, feito por uma criança identificada na primeira página e nomeada como vencedora de um concurso realizado pelos Correios. Cada volume apresenta-se com uma cor em dois tons, sendo verde para o volume I, amarelo para o volume II e azul para o volume III. Na capa, além do

desenho no centro, pode-se ler acima o número do volume, e abaixo o nome do documento e subtítulos.

Apresento abaixo de forma sucinta o nome dos volumes, seus subtítulos e o conteúdo de cada um:

- Volume I – documento de Introdução – que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil;
- Volume II – volume relativo ao âmbito da experiência Formação Pessoal e Social – que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças;
- Volume III – volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo – contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento.

Para esta dissertação, só utilizei o volume I, já que apresenta a discussão sobre os pressupostos básicos que compõem o trabalho com crianças pequenas, como: concepção de criança, de educação infantil, papel do professor, o brincar e o cuidar.

Este volume é um texto introdutório de três volumes que pretende orientar o trabalho do professor e apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional de educação infantil. Nas primeiras páginas, encontrei uma carta ao professor em que se pode definir o objetivo dos volumes e também como os mesmos estão organizados, segundo a carta,

estes volumes pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país (Carta do Ministro, 1998: s.p., v.I).

Este volume introdutório é composto por 103 páginas, sendo a última destinada à ficha técnica do volume e 07 páginas de bibliografia. O volume I está dividido em 10 capítulos, entre eles, “A criança”, “Educar”, “O professor de educação infantil” entre outros. De modo geral, esse texto dá maior ênfase à dimensão pedagógica, pois seu conteúdo está mais ligado às ações dos professores, aos conteúdos que os alunos aprenderão às situações de avaliação e às estratégias de ensino-aprendizagem.

O Referencial surgiu para ser um guia de orientação que deveria servir de base para discussão entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos.

A marca do caráter prescritivo do Referencial demonstra a tentativa dos autores de elevar este documento ao status de Referencial Nacional para o segmento, esse caráter está explicitado na Apresentação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: “[...] o Referencial é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais [...]” (Brasil, 1998: s.p., v.I).

Justifica-se, assim, a escolha do termo Referencial para nomear o documento, que apresenta um significado coerente com as reais aspirações dos autores, pois ‘referencial’ significa “aquilo que constitui referência: aquilo que se utiliza como referência” e ‘referência’ significa “pessoa, obra, instituição, etc. que serve como modelo” (Dicionário Michaelis, verbetes – referencial, e referência). Assim, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil se coloca claramente como um guia curricular voltado para os professores de educação infantil de todo o Brasil.

#### **2.2.4c- Parecer “N” Nº 01/2007**

Este parecer da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro apresenta considerações sobre a viabilidade de autorização para funcionamento de escolas bilíngües de educação infantil.

Segundo o documento, este parecer surgiu uma vez que o Conselho Municipal de Educação (CME) vêm recebendo pedidos para autorizar o funcionamento de escolas bilíngües de educação infantil. A LDB, de 1996, explicita apenas a oferta de educação escolar bilíngüe aos povos indígenas. Desta maneira, o Conselho Municipal de Educação

do Rio de Janeiro decidiu, então, consultar, em 2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE), que ainda não se pronunciou.

Como descrito no documento,

com o processo de globalização, no mundo cada vez mais dinâmico e sem fronteiras, surge o desejo da escola bilíngüe como adequada para formar um cidadão do mundo e para o mundo, sob argumento de que possibilita a vivência de outras culturas e o conhecimento de outros idiomas.

Devido ao tempo decorrido e à necessidade de não obstar o funcionamento de instituições, que pleiteiam o funcionamento de forma regular, este CME optou por estudar o tema em busca de soluções, valendo-se das prerrogativas legais, enquanto órgão normativo do Sistema (LDB, Art. 11, incisos I, II e III) (Câmara de Educação Básica, 2007: 01).

Além da demanda supracitada, existem escolas autorizadas já com a denominação bilíngües interessadas a dar continuidade aos trabalhos já existentes e que, por ausência de decisões sobre a matéria, não estão conseguindo o mesmo título quando ampliam as instalações ou mudam de endereço.

Agora, listarei os instrumentos de coleta dos dados.

### **2.3- INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS**

Neste tópico, inicialmente, listo os instrumentos de coleta de dados e, posteriormente, descrevo detalhadamente os procedimentos de coleta e seleção dos dados.

Durante o trabalho utilizei os seguintes instrumentos de coleta de dados:

- Levantamento de estatísticas educacionais;
  - \* Resultado do Censo Escolar de 2006<sup>28</sup>;
- Questionário enviado para os diretores ou coordenadores pedagógicos das instituições (Anexo 04);
- Questionário/entrevista com professores da área (Anexos 05 e 06);
- Documentos e leis:
  - \* Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
  - \* Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998;
  - \* Parecer “N” Nº 01/2007 – Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro.

A escolha dessas leis e documentos nacionais realizou-se para que, durante a minha análise, pudesse responder às minhas perguntas de pesquisa e alcançar os meus objetivos iniciais que eram: descrever o panorama da educação infantil bilíngüe na cidade de São Paulo, investigar a realidade atual da educação infantil bilíngüe em algumas escolas da cidade de São Paulo e, por fim, mas não menos importante, traçar o perfil dos profissionais da área.

---

<sup>28</sup> <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)> acessado em 30/03/2008 às 10:00.

Neste momento, descreverei os procedimentos de coleta e seleção dos dados.

### **2.3.1- Procedimentos de coleta**

Neste tópico, descreverei minuciosamente, como os instrumentos de coleta de dados foram sendo organizados e utilizados durante estes dois anos de mestrado, para que desta maneira eu pudesse, ao final deste período, responder às minhas perguntas de pesquisa e alcançar os meus objetivos iniciais.

Como primeiro passo da minha pesquisa, fiz um levantamento, no “Guia Escolas”, no site da Organização das Escolas Bilíngües de São Paulo (OEBi) e em sites de busca, como, por exemplo, Google, das escolas de educação infantil que se denominavam escolas bilíngües na cidade de São Paulo. Consegui levantar um total de 39 instituições.

Após este levantamento inicial, um questionário contendo 43 questões semi-abertas, divididas em duas grandes partes: concepções e organização da educação bilíngüe e a formação dos professores da área, foi enviado, nos meses de abril e maio de 2007, pelo correio, aos cuidados dos coordenadores pedagógicos e/ou diretores das 39 instituições de educação infantil bilíngüe. Ao final do mês de maio, enviei a todos esses estabelecimentos de ensino um e-mail em que me colocava à disposição para me encontrar pessoalmente com os coordenadores pedagógicos e/ou diretores para esclarecer eventuais dúvidas e também expor os objetivos da minha pesquisa. Nesse e-mail, também enfatizei a importância de participação das instituições. Mas, nenhuma escola manifestou vontade de me encontrar pessoalmente; nem as que participaram respondendo ao questionário, tampouco as que não responderam.

Até o final do mês de julho de 2007, havia recebido resposta de oito instituições de educação infantil bilíngüe que fariam, então, parte da segunda etapa do meu projeto de dissertação de mestrado.

Parti para a segunda etapa da minha pesquisa, que pretendia realizar uma entrevista semidirigida com um educador de cada escola participante. Dessa maneira, poderia, então, fazer o confronto entre o discurso dos coordenadores pedagógicos e/ou diretores sobre a concepção de educação bilíngüe de sua instituição e a formação de seus professores e a fala

dos próprios educadores sobre a sua formação e experiência profissional, além de perceber como cada um deles descreve a concepção de educação bilíngüe da instituição em que trabalha.

O convite para que os educadores participassem da pesquisa foi enviado por correio em agosto de 2007, aos cuidados dos coordenadores pedagógicos e/ou diretores que haviam participado da pesquisa e respondido ao questionário do primeiro semestre de 2007. Juntamente com o convite, seguiu uma carta de agradecimento pela participação da instituição na primeira parte da pesquisa e os formulários do Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo que deveriam ser preenchidos e assinados pelos responsáveis de cada instituição para que eu pudesse enviá-los ao Comitê de Ética da universidade e deste modo utilizar os dados coletados.

Nesse momento, encontrei muita dificuldade, alguns coordenadores não quiseram assinar os formulários do Comitê de Ética e, de oito escolas que haviam respondido ao primeiro questionário, consegui até o final do primeiro semestre de 2008, que apenas cinco delas assinassem os formulários e permitissem que os dados fossem utilizados para esta pesquisa.

Outra resistência encontrada foi por parte dos educadores; apenas dois permitiram que eu gravasse, em áudio, a entrevista. O restante preferiu responder a um questionário escrito e impresso. Dessa maneira, tive que transformar o meu roteiro de entrevista em um questionário de questões semi-abertas, contendo 24 questões que visavam discutir a formação de cada profissional e, também, a concepção de educação bilíngüe de cada instituição. Por fim, esses novos questionários foram enviados por e-mail, diretamente para cada educador. Eles responderam e devolveram os dados também por e-mail.

Não estive em nenhuma das instituições participantes da pesquisa e encontrei somente duas educadoras para a realização da entrevista. Estas me conheciam pessoalmente, uma trabalha na mesma instituição que eu e a segunda havia trabalhado comigo; concordaram em me encontrar em ambiente fora da escola.

Como último passo, procurei as legislações brasileiras que embasam a educação infantil bilíngüe no Brasil, especialmente na cidade de São Paulo. Somente assim poderia completar a triangulação tão almejada: discurso dos coordenadores pedagógicos e/ou diretores das instituições, dos educadores e dos documentos.

Para essa etapa, o primeiro passo foi ler e analisar o Resultado do Censo Escolar de 2006, em que pude ver como estava organizada a Educação Básica brasileira, principalmente o número de matrículas, por etapas e modalidades de ensino, segundo a região geográfica e a Unidade da Federação, em 29/03/2006. Os resultados finais do Censo Escolar de 2007 até 31 de março de 2008 ainda não haviam sido divulgados pelo Governo Federal e, portanto, não foram analisados para esta pesquisa.

Outra reflexão para entender o direito à educação foi a leitura detalhada da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de dezembro de 1948 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

A escolha das leis e documentos que seriam utilizados para esta pesquisa, seguiu a maneira em como a legislação brasileira é organizada, em relação ao “grau de importância” de cada lei:

## Constituição Federal



Leis Ordinárias



Decretos



Portarias

Primeiro, procurei a Constituição Federal vigente no país, nesse caso, a Constituição de 1988 para perceber como a legislação organiza a educação aqui no Brasil. Para tanto, li o Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, que engloba 3 seções: Seção I – Da Educação, Seção II – Da Cultura e Seção III – Do Desporto. Como não havia nada especificando a educação bilíngüe, busquei, em segundo lugar, a Lei 9.394 de 1996, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que trata diretamente e somente sobre a organização e funcionamento da educação nacional, essa foi lida na íntegra.

Também recorri ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, que foi implementado com o intuito de integrar às atividades educativas, os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras; o Referencial pretende também apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas habilidades. Com ele, procurava entender os objetivos e finalidades para a educação infantil em nosso país e, quem sabe, buscar alguns objetivos da educação bilíngüe.

Para finalizar, como até o momento não havia encontrado nenhuma lei específica para educação infantil bilíngüe, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal 9.394/96, explicita, apenas, a oferta de educação escolar e intercultural bilíngüe aos povos indígenas, procurei algum decreto ou portaria que pudesse tratar do tema, mas nenhum foi encontrado referente à cidade de São Paulo. Sobre esse tema (educação bilíngüe), somente há um Parecer “N” Nº 01/2007, da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação, em que apresenta considerações sobre a viabilidade de autorização para o funcionamento de escolas bilíngües de educação infantil, em que leis desde 1971 são questionadas e discutidas. Apesar do Parecer dizer respeito à cidade do Rio de Janeiro, acredito ser de fundamental importância para esta pesquisa, uma vez que foi o único documento nacional sobre educação bilíngüe (Português/ Inglês) encontrado em nosso país.

Nessa busca, encontrei também CEB 28/2005 que discute a existência de uma escola brasileira situada no exterior (Colégio Experimental Paraguai-Brasil) e também discute a educação bilíngüe e intercultural, mas, por ser uma escola internacional, foi descartada.

A seguir, será apresentada a maneira como ocorreu o procedimento de análise dos dados e as categorias utilizadas para esta análise.

## 2.4- PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Neste tópico, apresento as categorias de análise foram por mim escolhidas para fazer a interpretação dos dados coletados que aparecerá no Capítulo 3 – Descrição e Discussão dos Resultados. Vale ressaltar que as categorias foram escolhidas por mim uma vez que esta é uma pesquisa (estudo de caso) de cunho qualitativo e crítico-interpretativista, já que os dados foram interpretados de acordo com as minhas representações dos dados coletados.

### 2.4.1 – As categorias de análise

As categorias de análise utilizadas para esta pesquisa foram selecionadas com o intuito de responder às perguntas norteadoras deste estudo e os objetivos como indicados na Introdução desta dissertação.

Neste momento, pretendo sintetizar, como as categorias de análise escolhidas por mim me ajudaram na posterior análise dos dados.

Considerando que os objetivos primordiais desta dissertação são descrever o panorama da educação infantil bilíngüe na cidade de São Paulo, investigar a realidade atual da educação infantil bilíngüe em algumas escolas da cidade de São Paulo e traçar o perfil dos profissionais da área, resalto que o foco de minhas análises dos documentos nacionais recaiu sobre o conteúdo temático, ou seja, “[...] o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas [...]” (Bronckart, 1997/1999: 97). Assim, pude tentar perceber as concepções de educação bilíngüe existentes nos documentos e também a formação mínima exigida para os professores de educação infantil.

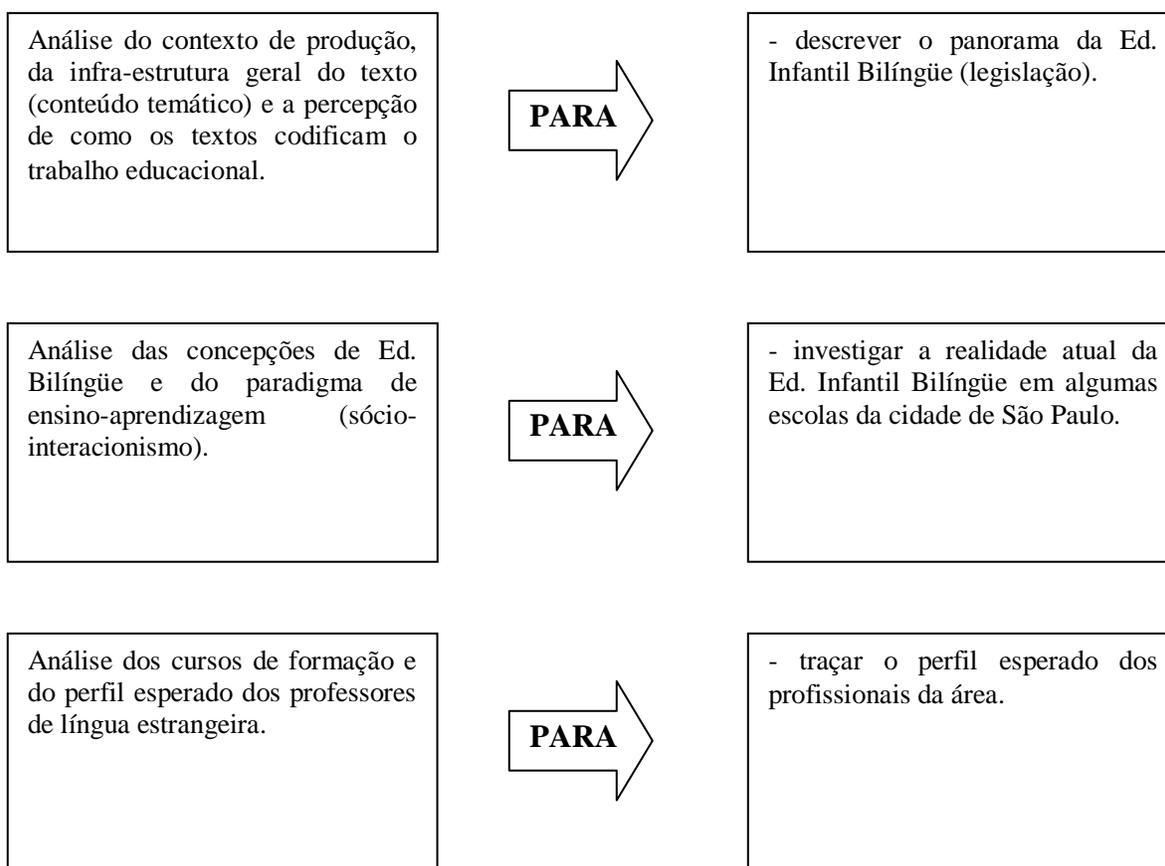
Ainda pensando nos documentos nacionais, a análise do contexto de produção e a infra-estrutura geral do texto contribuíram para que eu pudesse compreender e averiguar as legislações vigentes no país e que “embasam” a educação infantil bilíngüe.

Perceber como esses documentos e leis codificam o trabalho do professor foi fundamental para compreender o papel do professor em sala de aula e também o perfil de profissional esperado.

De acordo com a discussão apresentada no Capítulo 1 – Fundamentação teórica sobre as concepções de educação bilíngüe nos Estados Unidos da América no Canadá e também na América Latina, pude perceber e analisar as concepções de educação bilíngüe apresentadas pelas escolas participantes; tendo como base dois eixos principais: as concepções de educação e a organização da mesma.

Através das questões levantadas no Capítulo 1 sobre os cursos de formação de professores e também o perfil dos profissionais da área, fui capaz de compreender a formação dos educadores atuantes nas escolas de Educação Infantil Bilíngües participantes da pesquisa e como as instituições contribuem para a formação de seus profissionais.

Os objetivos dos procedimentos da análise ficam assim sintetizados:



O próximo capítulo estará destinado à descrição e discussão dos dados coletados para esta dissertação, a fim de perceber as concepções de educação bilíngüe, a formação dos profissionais da área através da análise dos documentos e legislações nacionais e também dos dados enviados pelas instituições e pelos educadores que trabalham nestas instituições.

## **CAPÍTULO 3**

## CAPÍTULO 3 – DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

*“Analisar não se trata de aderir a uma determinada abordagem correta ou conjunto de técnicas corretas, a análise é imaginosa, engenhosa, flexível e reflexiva. Deveria também ser metódica, acadêmica e intelectualmente rigorosa”.*  
Coffrey & Atkinson

*“O sábio teme o céu sereno; em compensação, quando vem a tempestade ele caminha sobre as ondas e desafia o vento”.*  
Confúcio

O objetivo deste Capítulo 3 é apresentar de que forma a análise dos dados permitiu responder às minhas questões iniciais de pesquisa:

- 4- Qual a concepção de educação infantil bilíngüe presente nos documentos oficiais?
- 5- Qual a concepção de educação infantil bilíngüe em algumas escolas da cidade de São Paulo?
- 6- Qual a formação dos profissionais da área nestas escolas?

Foram examinados excertos retirados dos documentos oficiais brasileiros, dos questionários respondidos pelos coordenadores pedagógicos ou diretores das 05 instituições

participantes e, também, dos questionários/entrevistas realizados com um professor de cada escola participante da pesquisa.

Faço esta análise conforme os procedimentos explicados no Capítulo 2 – Base Teórico-Metodológica da Pesquisa, ou seja, apresento uma interpretação de cunho crítico-interpretativista em que os dados foram interpretados à luz das representações da pesquisadora e tendo como base a fundamentação teórica apresentada no Capítulo 1 – Fundamentação Teórica. Para tanto, este capítulo estará dividido em três grandes tópicos que abrangerão as concepções de educação bilíngüe, a formação e o perfil esperado dos professores da área.

No primeiro tópico, pretendo identificar as concepções de Educação Infantil Bilíngües apresentadas pelas escolas e como as diferentes instituições organizam a educação bilíngüe, tendo como base suas metodologias, os objetivos e as finalidades da educação.

No segundo tópico tento perceber a formação de seus professores, comparando os dados enviados pelas instituições e a respostas oferecidas pelos docentes. Também busco identificar o perfil destes educadores que estão trabalhando com educação bilíngüe, através de sua formação e da organização das atividades educacionais.

Para finalizar, no tópico destinado à Conclusão, tento fazer uma análise mais geral, procurando estabelecer uma correlação entre os discursos analisados – dos documentos oficiais, dos questionários respondidos pelas instituições escolares e das respostas oferecidas pelos professores – com o intuito de

- Investigar a realidade atual da educação infantil bilíngüe em algumas escolas da cidade de São Paulo;
- Traçar o perfil dos profissionais da área.

Portanto, neste primeiro tópico, tentarei demonstrar as concepções de educação bilíngüe das 05 instituições participantes da pesquisa, tendo como base as metodologias utilizadas, seus preceitos, seus objetivos e finalidades.

### **3.1- AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO BILÍNGÜE**

Este tópico tem como finalidade apresentar a discussão dos dados a partir da identificação das concepções de ensino-aprendizagem e, principalmente, das concepções de educação bilíngüe que as escolas participantes da pesquisa apresentaram a partir do questionário respondido no primeiro semestre de 2007.

Esta análise busca, no conjunto de informações explicitadas nas respostas dos questionários, os conhecimentos específicos que poderiam fazer parte da memória dos enunciadores em relação às concepções de educação bilíngüe e que influenciam na organização da educação infantil bilíngüe de cada instituição, mostrando a sua peculiaridade.

Apresento, assim, de que forma pude relacionar as respostas das instituições e os referenciais teóricos relativos às concepções de educação bilíngüe e que foram apresentados no Capítulo 1 – Fundamentação Teórica, tendo como base preceitos da educação bilíngüe nos Estados Unidos da América, no Canadá e, com principal atenção, à América Latina (Mejía, 2002). Nesta discussão, utilizo as respostas enviadas pelas instituições a fim de perceber as diferenças nas concepções de educação bilíngüe existentes em 05 escolas da cidade de São Paulo para, em seguida, no tópico seguinte, entender melhor a formação dos profissionais da área destas escolas e, de certa forma, traçar o perfil esperado para estes profissionais.

Início esta discussão apresentando as diferentes concepções de educação bilíngüe.

#### **3.1.1- As concepções de educação bilíngüe: metodologia**

Não há, ainda hoje, aqui no Brasil, uma definição aceita por todos os profissionais da área sobre as características essenciais do que seja uma educação bilíngüe, quer seja nas publicações nacionais, quer seja nas leis brasileiras ou nos documentos oficiais.

Apesar dos profissionais da área já terem aceitado e concordado com o fato de que escolas de educação bilíngüe são aquelas que “ensinam” as disciplinas escolares em duas ou mais línguas, acredito ainda ser necessário, antes de começar a análise dos excertos,

fazer uma breve definição do termo educação bilíngüe, para depois perceber as diferenças de concepções apresentadas pelas escolas.

Concordo com Freeman (1998), quando define “[...] *educação bilíngüe significa utilizar duas línguas para propósitos educacionais [...]*”<sup>29</sup> (p.02) e com Harmers & Blanc (1989) quando descrevem educação bilíngüe como qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas. Ressalta-se que os autores e também Mejía (2002) não entendem como educação bilíngüe programas nos quais a L2 ou a língua estrangeira é ensinada como matéria e não é utilizada para fins acadêmicos, embora o ensino de L2 possa fazer parte de um programa de educação bilíngüe.

E, é nessa perspectiva de educação bilíngüe que inicio as minhas considerações acerca dos questionários respondidos pelas escolas.

Ao selecionar os fragmentos do texto que buscam definir as concepções de ensino-aprendizagem das 05 escolas de Educação Infantil Bilíngües participantes da pesquisa, procurando os objetivos e finalidades deste tipo de educação, logo de início, pude identificar excertos que abordam a metodologia dessas escolas e algumas características dos programas de imersão e, também, da concepção sócio-interacionista, assim como exemplificado pela Escola C: “*trabalhamos dentro de uma **filosofia sócio-construtivista [...] trabalhamos com atividades interdisciplinares [...] a interação entre os alunos e entre alunos e professores é constante e necessária,**” ou ainda, a Escola A: “*através dos mais modernos recursos sócio-construtivistas e de **projetos com temas específicos**, as crianças são expostas o tempo todo ao idioma inglês [...]*”<sup>30</sup>.*

Estes dois trechos demonstram que essas escolas buscam trabalhar dentro de um modelo sócio-construtivista de educação em que se privilegia a interação entre os alunos e aluno-professor, além de realizar atividades interdisciplinares que podem ocorrer através do trabalho com projetos.

Dentro de uma perspectiva vygotskyana, evidencia-se a necessidade de interação entre os pares e entre pessoas mais experientes que propiciará a construção de

---

<sup>29</sup> Tradução do trecho “[...] *bilingual education means using two languages for instructional purposes [...]*” (Freeman, 1998: 02).

<sup>30</sup> Talvez, neste momento, tivesse sido muito interessante, em um momento de entrevista, aprofundar o tema e tentar entender melhor o que as instituições entendem por “sócio-construtivista”.

conhecimento partilhado. Segundo Vygotsky (1930/2007), a criança, por meio de interações qualitativas permeadas por significados com diferentes pessoas, constitui-se e avança em seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento por meio de conflitos que levam a constantes reorganizações em um movimento contínuo de modificar e o meio e ser modificado por ele.

Em relação às diferentes concepções de educação bilíngüe, pude identificar nas respostas de todas as instituições participantes somente características dos programas de imersão. Para evidenciar este fato, destaquei como pontos primordiais e levantados por todas as escolas, o tempo de exposição à língua e como a língua inglesa é utilizada dentro da sala de aula. Os excertos abaixo demonstram claramente como isto ocorre em cada instituição<sup>31</sup>:

*“Acreditamos na imersão, ou seja, a língua oficial da escola é o Inglês. Nossos professores só usam o inglês, e é desta forma que os alunos, ao criar um vínculo com a língua, adquirem a língua inglesa”* (Escola A, maio 2007).

*“Após o período de adaptação, o Inglês é usado 100% do tempo nas classes de 2 e 3 anos, nas classes de 4 anos as crianças têm 1 hora e meia de aulas em português durante a semana e as de 5 anos têm 4 horas semanais de aulas em português”* (Escola B, jun. 2007).

*“As crianças têm contato com a Língua Inglesa assim que ingressam em nossa instituição (a partir de 12 meses). Esse contato acontece da forma mais natural possível. O inglês é o meio de comunicação. Trabalhamos com todos os conteúdos que qualquer escola de educação infantil também trabalha. Temos como objetivo desenvolver a criança de forma global (socialmente, cognitivamente, fisicamente e principalmente emocionalmente) o inglês entra como consequência; não trabalhamos O inglês, trabalhamos ATRAVÉS da Língua Inglesa”* (Escola C, maio 2007).

*“Utilização da 2ª língua nas mesmas premissas em que a língua materna é ensinada. Ambiente*

<sup>31</sup> Ao trazer as respostas dos coordenadores e dos professores para o corpo desta dissertação, mantive-me fiel ao texto produzido por eles, ou seja, é uma transcrição literal, que conserva, inclusive, eventuais incorreções gramaticais.

**100% em inglês.[...] Através da imersão, em situações lúdicas com uso de material concreto, mínimo de 4 horas/dia [...] Na Escola D a criança está imersa num universo sonoro bilíngüe. Os professores e todos os envolvidos na educação só falam inglês e estimulam os alunos a só falarem também”** (Escola D, maio 2007).

**“Somos uma escola de Imersão Bilíngüe. Os alunos durante a escolarização estudam nas duas línguas”** (Escola E, jun. 2007).

Todas as 05 escolas participantes da pesquisa, embora de maneira diferente, empregam o programa de imersão. Segundo Lindholm-Leary (2006), embora haja muitas variações nos programas de imersão, muitos utilizam a língua-alvo 100% do dia escolar fato que caracterizaria um programa de imersão total.

Nos trechos descritos na página anterior, percebe-se que as 05 instituições participantes optaram por utilizar a língua-alvo, no caso de nosso país e foco de minha pesquisa, o Inglês, em 100% do tempo escolar, ou seja, no mínimo 4 horas diárias – tempo que as crianças ficam na escola. A utilização da língua-alvo em 100% do tempo de permanência da criança na escola ocorre, principalmente, nas séries iniciais e vai diminuindo aos poucos para que a alfabetização ocorra na língua materna, como apontado pela Escola B (jun. 2007): **“após o período de adaptação, o Inglês é usado 100% do tempo nas classes de 2 e 3 anos, nas classes de 4 anos as crianças têm 1 hora e meia de aulas em português durante a semana e as de 5 anos têm 4 horas semanais de aulas em português”**.

As instituições fazem essa opção para, dessa forma, serem capazes de criar um ambiente de imersão total em um ambiente falante de Inglês. Assim, segundo as escolas, aos poucos, as crianças começam a produzir a língua inglesa. Muitas enfatizam o fato de que a língua de comunicação na escola é o Inglês como a Escola C (maio 2007) **“[...] O inglês é o meio de comunicação”** ou **“na Escola D as crianças desenvolvem todas as atividades educacionais em Inglês, sendo essa segunda língua o meio de comunicação para atingir nossos objetivos educacionais”** (Escola D, maio 2007) e que todos os profissionais envolvidos na educação somente se comunicam nesse idioma com as crianças e estimulam as crianças a utilizar a nova língua para se comunicar com os educadores e, aos poucos, com os colegas de classe, como afirmado pela Escola D (maio 2007): **“[...] os professores e todos os envolvidos na educação só falam inglês e estimulam os alunos a só falarem também”** ou pela

Escola A (maio 2007): “[...] a *língua oficial da escola é o Inglês. Nossos professores só usam o inglês [...]*”. Lindholm-Leary (2006) afirma que na maioria das escolas que buscam utilizar o programa de imersão total a língua materna é pouco utilizada para instrução, em especial nas primeiras séries, sendo o professor encorajado a responder na língua-alvo mesmo que seu aluno tenha lhe falado na língua materna.

A partir dessas escolhas, foi então possível inferir que as escolas se responsabilizam por criar um espaço sonoro quase que único em Inglês, buscando um ambiente de imersão total, em que a língua-alvo é utilizada 100% do tempo de permanência da criança na escola, sobretudo nas séries iniciais. As escolas fazem essas escolhas para que as crianças, ludicamente, criem um vínculo afetivo com a nova língua e, aos poucos, comecem a se comunicar também em Inglês que, sem dúvida, é um grande desejo dos pais ao matriculem seus filhos nessas instituições escolares.

Para Lyle French (2007)

[...] nas escolas bilíngües no Brasil, alunos têm 55% da semana em Português e 45% em Inglês. Muitas escolas brasileiras bilíngües têm o programa de imersão na língua estrangeira (normalmente Inglês) desde cedo, tão novo quanto 1 ½. Depois de quatro anos de imersão, a alfabetização ocorre em Português<sup>32</sup> (p.34).

O fato de que a alfabetização ocorre em Português e que a utilização da língua materna aumenta aos poucos de acordo com a faixa etária são evidenciados pelas 05 escolas participantes, uma vez que dizem utilizar a língua-alvo 100% do tempo nas séries iniciais e, aos poucos, a língua materna vai conseguindo espaço através das aulas de alfabetização.

Neste primeiro tópico, procurei abordar um pouco da característica sócio-construtivista presente em 02 escolas que fazem parte da pesquisa e, de mesmo modo, as diferentes concepções de educação bilíngüe, que acabou por ser a mesma para todas as instituições: o programa de imersão.

---

<sup>32</sup> Tradução do trecho “[...] *in bilingual schools in Brazil, students spend 55% of the week in Portuguese and 45% in English. Most Brazilian Bilingual schools immerse children into a foreign language (normally English) from an early age, as young as 1 ½. After four years of immersion, literacy is then carried out in Portuguese*” (French, 2007: 34).

No próximo tópico busco compreender como as escolas abordam o tema da comunicação na língua-alvo, pensando que todas as 05 escolas buscam oferecer o programa de imersão total (em 100% do tempo utiliza-se a língua-alvo) nas séries iniciais para que progressivamente seus alunos comecem a falar o novo idioma.

### 3.1.2- As concepções de educação bilíngüe: a comunicação

Pretendo, a princípio, apresentar como as escolas dizem empregar a segunda língua dentro do programa de imersão e como utilizam a língua inglesa para alcançar os seus objetivos educacionais. Ao mesmo tempo, busco compreender como a comunicação na língua-alvo é vista pelas instituições escolares.

Durante as respostas dos questionários, destaca-se o desenvolvimento da capacidade comunicativa por parte dos educandos:

*“Acreditamos na imersão, ou seja, a língua oficial da escola é o Inglês. Nossos professores só usam o inglês, e é desta forma que os alunos, **ao criar um vínculo com a língua, adquirem a língua inglesa**”* (Escola A, maio 2007).

*“Sendo assim, propomos uma forma de bilingüismo denominado aditivo, pois **objetiva-se a fluência dos alunos nos dois idiomas, o materno e o adquirido na escola**”* (Escola B, jun. 2007).

*“O inglês é o meio de comunicação [...] não trabalhamos O Inglês, **trabalhamos ATRAVÉS da Língua Inglesa**”* (Escola C, maio de 2007).

*“Os espaços das salas de aula são organizados a partir de centros de aprendizagem, o que corrobora o aprimoramento das habilidades apresentadas, **assegurando a comunicação na segunda língua e o desenvolvimento de indivíduos preparados para enfrentar os desafios do século XXI [...] começa a expressar-se voluntariamente em diferentes situações, inserindo palavras do segundo idioma na sua língua materna**”* (Escola D, maio 2007).

*“O projeto pedagógico da escola contempla todas as áreas do conhecimento [...] que são organizadas a partir de projetos didáticos, seqüências de atividades e atividades permanentes, tanto em inglês quanto em português, contribuindo para o **desenvolvimento escolar pleno em ambas as línguas**” (Escola E, jun. 2007).*

Esses trechos indicam que a função de comunicação na língua materna e, principalmente na língua estrangeira, parece ser privilegiada pelas escolas. O que difere é a maneira como a linguagem é considerada. Se a linguagem for entendida como uma forma de ação no mundo, estará vinculada aos pressupostos sócio-interacionistas de acordo com Vygotsky (1934/1999), o local, a comunidade, os hábitos e os costumes exercem grande influência sobre a maneira como os indivíduos se percebem, conceitualizam o mundo, afetam e são afetados por ele. A interação do homem com o meio sociocultural impulsiona o seu desenvolvimento, por meio de conflitos que os fazem reorganizar seus pensamentos em um movimento duplo e constante de modificar o meio e de ser modificado por ele.

Na seqüência, é possível perceber que a comunicação pode ser entendida como forma de agir no mundo quando é apresentada a intenção das escolas de formar pessoas que ajam no mundo, reflitam sobre o mundo que os cerca e sejam cidadãos conscientes e ativos no processo de mudança social.

*“[...] **alunos que enfrentem os desafios do futuro, ensinando-as a pensar, desenvolvendo sua capacidade criativa, estimulando a imaginação desde cedo, desenvolvendo a capacidade de tomar decisões e agir pró-ativamente** [...] Nós estimulamos as crianças a experimentarem no dia-a-dia uma atmosfera de liberdade e ação, que lhes dá a possibilidade de **adquirir um conhecimento progressivo e contínuo do mundo que os cerca, e de se tornarem seres humanos participantes, independentes, criativos e ativos no processo de mudança social**” (Escola C, maio 2007).*

*“Toda nossa experiência está voltada para os seguintes objetivos – Oferecimento de um contexto bilíngüe de aprendizagem a nossos alunos, de modo que **desenvolvam plenamente sua capacidade de expressão, reflexão e comunicação em dois idiomas** [...]” (Escola E, jun. 2007).*

Posso reconhecer o caráter social dessas respostas que estão de acordo com dois dos objetivos gerais propostos pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI para as crianças de educação infantil:

- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação (Brasil, 1998: 63).

Contudo, o que aparece como garantia de muitas escolas é a inserção do aluno no mundo globalizado que pode ser relacionado ao compromisso assumido por elas e também exposto no RCNEI (1998) de que a criança deve *“conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade”* (p.63).

Nos trechos abaixo, encontram-se o compromisso assumido por duas escolas que buscam a inserção de seus alunos em um mundo cada vez mais globalizado, em que a diferença se faz presente no cotidiano e que buscam formar seus alunos para atuar além das fronteiras de nosso país:

*“[...] criar uma situação de aprendizagem da língua inglesa visando o **enriquecimento cultural e lingüístico**, uma vez que esse idioma é fundamental para a **vida em um mundo globalizado**”* (Escola B, jun. 2007).

*“O Programa da Escola D é um curso opcional que integra o currículo brasileiro e o americano [...] oferecendo à comunidade Escola D **oportunidades educativas que vão além das fronteiras nacionais**”* (Escola D, maio 2007).

Esse compromisso com o desenvolvimento da comunicação e da aquisição da língua inglesa pode ainda ser exemplificado por meio da utilização de verbos, em especial

no infinitivo, que estão intimamente relacionados ao uso que o aluno faz da língua. Fato este destacado por todas as escolas participantes da pesquisa e que podem ser evidenciados nos trechos a seguir:

“[...] ao **criar** um vínculo com a língua, **adquirem** a língua inglesa” (Escola A, maio 2007).

“**Utilizar** a língua inglesa em situações informais” (Escola B, jun. 2007).

“Em situações que exijam conhecimento geral, **assistir** telejornais (sic), filmes, **ler** revistas, **utilizar** a Internet etc.” (Escola C, maio 2007).

“**Expressar-se** voluntariamente em diferentes situações” (Escola D, maio 2007).

“**Compreender** a língua; **Expressar-se** voluntariamente; **Utilizar** espontaneamente palavras e frases” (Escola E, jun. 2007).

Palavras como **utilizar** a língua inglesa, **assistir** [a] telejornais, **ler** revistas, **utilizar** a Internet, **expressar-se** voluntariamente, **utilizar** espontaneamente palavras e frases podem sugerir a utilização da língua para determinadas funções; através dessa utilização, a escola será capaz de inserir e adaptar o sujeito em comunidades falante da língua-alvo.

A seleção dessas palavras me permitiu inicialmente inferir que as escolas se preocupam também, e talvez mais intensamente, com um desenvolvimento individual de seus educandos, ou seja, com a maneira como os sujeitos aprendizes poderão usar o que aprenderam dentro da instituição. Esses trechos pouco apontam para questões de mudanças sociais amplas em decorrência das individuais.

Durante este tópico, procurei demonstrar como as instituições, tendo como base o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, buscam aumentar as habilidades comunicativas na língua-alvo de seus educandos para que os mesmos atuem de forma consciente, crítica e ativamente no mundo em que vivem. Entretanto, o que mais se mostrou foi a maneira como as escolas estão mais preocupadas em trabalhar as habilidades

individuais de comunicação de seus alunos para que eles sejam capazes de se inserir em uma comunidade falante da língua-alvo.

Demonstra, então, o pouco comprometimento das instituições para com as transformações sociais, que são apontadas somente por duas instituições (Escola C e Escola E) e a grande preocupação com as capacidades individuais de produzir cada vez mais a nova língua que é ensinada na escola, fato abordado pelas 05 escolas.

De acordo Vygotsky (1934/1999), atualmente o ensino de línguas é visto como forma de estar no mundo social e encara o aprendiz como alguém inserido em um contexto histórico, cultural e institucional.

Assim, aprende-se a língua para usar e usa-se para aprender; em outras palavras, o ensino de línguas é visto como meio de comunicação para a comunicação e através da comunicação. Estes fatos evidenciariam a preocupação das escolas com o desenvolvimento de habilidades coletivas (para que atuem no mundo) e habilidades individuais (comunicação), mas não privilegiaria somente um dos dois aspectos.

A seguir, busco compreender as implicações dos aspectos culturais na educação infantil bilíngüe.

### 3.1.3- As concepções de educação bilíngüe: aspectos culturais da educação

Após discutir a maneira como a comunicação é entendida e vista pelas escolas, busquei perceber as finalidades e objetivos propostos por elas: tentei compreender o papel desempenhado pelos conhecimentos culturais adquiridos na escola que objetivam o desenvolvimento social e individual de seus alunos, já que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil preconiza que todas as crianças devem “*conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade*” (Brasil, 1998: 63).

O desenvolvimento de conhecimento cultural pode ter relação com a concepção sócio-interacionista de educação em que o papel fundamental dos conhecimentos culturais ensinados na escola para o desenvolvimento social e individual do aluno é a possibilidade de formar pessoas capazes de agir de forma autônoma e de transformar criticamente o mundo em que vivem.

Aspectos culturais puderam ser reconhecidos nos seguintes trechos:

*“Temos um trabalho paralelo que se chama Coisas Daqui, neste momento um professor que é especialista, entra em sala falando em português para trabalhar cultura Brasileira” (Escola A, maio 2007).*

*“Na Escola B a proposta de educação Bilíngüe consiste em criar uma situação de aprendizagem da língua inglesa visando o enriquecimento cultural e lingüístico, uma vez que esse idioma é fundamental para a vida em um mundo globalizado” (Escola B, jun. 2007).*

*“Aprendizagem de saberes e formas culturais [...] percepção da cultura do outro e de si próprio” (Escola C, maio 2007).*

*“[...] é um curso opcional que integra o currículo brasileiro e o americano visando uma educação internacional e multicultural [...]” (Escola D, maio 2007).*

E aspectos sociais e individuais do desenvolvimento do educando são representados a seguir:

“[...] **acreditamos que a escola é principalmente um espaço de relações** [...]” (Escola A, maio 2007).

“[...] **pretendemos o desenvolvimento e o crescimento pessoal e social dos alunos** [...]” (Escola B, jun. 2007).

“**Acreditamos que educar é muito mais que apenas transferir conhecimento, e sim desenvolver ao máximo o potencial afetivo, cognitivo, social e emocional**” (Escola C, maio 2007).

A partir desses trechos, foi possível concluir que as escolas, de maneira geral, pretendem ensinar os conhecimentos produzidos por uma determinada cultura para que haja desenvolvimento individual e, principalmente, social de seus alunos, uma vez que dizem trabalhar com conhecimentos culturais de nosso país e também os relacionados especificamente com a língua inglesa. Ou seja, as escolas buscam “[...] **uma educação internacional e multicultural**” (Escola D, maio 2007) ou ainda, para pretendem que o educando tenha “[...] **percepção da cultura do outro e de si próprio**” (Escola C, maio 2007).

Além disso, as instituições participantes afirmam trabalhar com aspectos culturais visando ao desenvolvimento cultural e lingüístico de seus alunos, além de mostrar as diferenças e semelhanças da cultura do outro e de si próprio; esse fato é possível uma vez que as escolas buscam trabalhar com a cultura nacional, como enfatizado pela Escola A (maio de 2007): “**temos um trabalho paralelo que se chama Coisas Daqui [...] falando em português para trabalhar cultura Brasileira**”[sic] ou através do enriquecimento cultural como apontado pela Escola B (jun. 2007) “[...] **criar uma situação de aprendizagem da língua inglesa visando [ao] enriquecimento cultural e lingüístico** [...]” o que demonstra uma educação em que não se pode separar a aprendizagem de uma língua sem a aprendizagem da cultura da comunidade falante desta.

Uma escola comprometida com aspectos culturais e com atividades que promovam o desenvolvimento individual e social dos alunos poderia considerar, concordando com

Vygotsky (1930/2007), que o ser humano não é um indivíduo isolado, mas um sujeito que está inserido em um contexto, cujos aspectos sociais, culturais e históricos podem proporcionar ou restringir o modo de agir e pensar das pessoas.

Ainda nessa perspectiva, Vygotsky (1930/2007), reconhece que o conhecimento é histórico e cultural, portanto é resultado de constantes ações do homem, que transforma o seu meio. Isso quer dizer que todas as instituições devem ter em mente o fato de que o conhecimento a ser transmitido não pode ser visto de maneira pronta e acabada, construída somente historicamente, mas que o conhecimento histórico é reconstruído no dia-a-dia na sala de aula, de acordo com os professores e também com os educandos que fazem parte dessa educação.

O conhecimento é resultado da construção e ação do homem sobre o meio. Dessa forma, considerar os aspectos culturais da educação é fundamental para que ela não se torne perdida no tempo e no espaço e para que, além de fazer sentido para os educandos, seja capaz de proporcionar o enriquecimento cultural individual e promover a mudança social.

Até este ponto, discuti os programas de educação bilíngüe das 05 instituições, o desenvolvimento comunicativo dos educandos ao longo da escolaridade e os conhecimentos culturais adquiridos por eles. Esses são os aspectos mais enfatizados pelas instituições participantes da pesquisa quando se tenta perceber os objetivos e as finalidades da educação bilíngüe.

No tópico seguinte busco discorrer sobre a maneira como ocorre a utilização da língua-alvo e também da língua materna.

### 3.1.4- A organização e utilização das línguas-alvo e materna

A partir deste momento, apresentarei como as 05 escolas utilizam a língua-alvo e a língua materna e, posteriormente, no tópico seguinte, como acontece a organização do trabalho educacional.

Lyle French (2007) afirma, em relação à utilização da segunda língua, que o importante é que os alunos também aprendam conteúdo escolar na língua estrangeira (Matemática, Ciências etc.). Para Mejía (2002), esse é o fato que distingue as escolas bilíngües das “regulares” monolíngües, nas quais ocorre uma extensão e intensificação das aulas da segunda língua. É através do ensino de diferentes conteúdos escolares que as escolas bilíngües são capazes de fazer com que os alunos pensem na estrutura e na forma da língua estrangeira.

A compreensão de que a língua é objeto e instrumento de ensino-aprendizagem na educação bilíngüe pode ser reconhecida quando ocorre a apresentação das disciplinas, na divisão de horários entre as línguas, além da forma como a língua materna e a língua-alvo são desenvolvidas e se relacionam com as outras áreas do conhecimento:

*“O planejamento é equilibrado, e a rotina bem estabelecida. Trabalhamos com projetos de áreas, e não interdisciplinar. Há uma harmonia e transições marcantes entre as atividades”* (Escola A, maio 2007).

*“Trabalhamos muito cada conteúdo no lúdico, através de vivências, experiências, é tudo muito concreto desta forma a criança não tem como não compreender. [...] Áreas do conhecimento?? Trabalhamos com atividades interdisciplinares que envolvam duas ou mais áreas do conhecimento. Trabalhamos dentro de uma filosofia sócio-construtivista”* (Escola C, maio 2007).

*“Todas as matérias são ministradas em ambas as línguas, porém o currículo é integrado, não há repetição de conteúdos. Muitas áreas trabalham a partir de temas e portanto de forma integrada”* (Escola D, maio 2007).

**“O projeto pedagógico da escola contempla todas as áreas do conhecimento (Língua, Matemática, Natureza e Sociedade, Artes Visuais, Música, Movimento...) que são organizadas a partir de projetos didáticos, seqüências de atividades e atividades permanentes, tanto em inglês quanto em português, contribuindo para o desenvolvimento escolar pleno em ambas as línguas”** (Escola E, jun. 2007).

Essas propostas concordam com a visão aditiva de educação bilíngüe em que

bilingüismo aditivo é uma forma de enriquecimento em que ‘crianças adicionam uma ou mais línguas estrangeiras a suas habilidades acumulativas e se beneficiar imensamente de experiências – cognitivamente, socialmente, educacionalmente e até mesmo economicamente’<sup>33</sup> (Lambert, *apud* Lindholm-Leary, 2006: 46).

Um programa de educação bilíngüe aditivo pode ser compreendido por um programa escolar que desenvolve os conteúdos escolares em duas línguas, sendo a língua ao mesmo tempo objeto de estudo, desenvolvido pela disciplina de língua propriamente dita e também ferramenta para aprender conteúdos acadêmicos, como, por exemplo, nas disciplinas de Matemática, Música, Artes Visuais etc. Mais ainda, a Escola B chega a se denominar desta forma: “[...] **propomos uma forma de bilingüismo denominado aditivo, pois objetiva-se a fluência dos alunos nos dois idiomas, o materno e o adquirido na escola**” (jun. 2007). Nessa perspectiva, a escola busca a aprendizagem em ambas as línguas e o enriquecimento cultural de ambas igualmente.

Para Lindholm-Leary (2006), o bilingüismo aditivo estaria caracterizado pelos programas em que todos os alunos têm a oportunidade de adquirir uma segunda língua sem “custos” da sua língua materna e de sua cultura.

O bilingüismo de elite para Mejía (2002) está sempre associado ao bilingüismo aditivo que representa, definitivamente, uma vantagem social e econômica para os aprendizes que acabam a escolarização dominando mais de uma língua. A Escola C enfatiza esta questão afirmando que

---

<sup>33</sup> Tradução do trecho “*Additive bilingualism is a form of enrichment in which ‘children can add one or more foreign languages to their accumulating skills and profit immensely from the experience – cognitively, socially, educationally, and even economically’*” (Lambert, *apud* Lindholm-Leary, 2006: 46).

num mundo cada vez mais globalizado, torna-se cada vez mais importante o **domínio do idioma inglês**. E é justamente nos primeiros anos de vida que a criança pode **tornar-se plenamente bilíngüe [...] comunicando-se tanto em português como em inglês** (maio 2007).

Nos trechos transcritos na página anterior, percebi que as escolas buscam contemplar todas as áreas do conhecimento através de atividades, muitas vezes interdisciplinares e que ocorrem na língua materna e também na língua inglesa, sem que haja a repetição de conteúdos e uma maneira integrada. Buscando, como comentado pela Escola E (jun. 2007), o “[...] *desenvolvimento escolar pleno em ambas as línguas*”. Através dessa proposta, percebe-se que em nenhum momento a escola busca supressão da língua materna do aluno, mas o acréscimo de outra língua.

Em contrapartida, existem também os programas de educação bilíngüe subtrativo. Nesses programas, Lindholm-Leary (2006) afirma que as crianças são forçadas a colocar de lado ou subtrair sua língua étnica e materna por uma mais necessária, útil e de prestígio social.

Em nenhuma das escolas participantes, porém, situação parecida com essa foi encontrada. Todas dizem trabalhar a língua materna, apesar de afirmar que nas séries iniciais a língua-alvo pode chegar a ser utilizada em 100% do tempo de permanência da criança na escola.

Veja nos excertos abaixo como ocorre a utilização da língua materna nessas instituições:

“Temos um **trabalho paralelo que se chama Coisas Daqui**, neste momento, um **professor que é especialista**, entra na sala **falando em português para trabalhar cultura Brasileira**” (Escola A, maio 2007).

“[...] **A separação ocorre como mencionado acima, somente para as aulas de português (pré-alfabetização)**” (Escola B, jun. 2007).

“[...] **A partir de três anos temos também as aulas de Língua Portuguesa (voltadas à**

**alfabetização) todos os dias.** A duração das aulas de Português depende do grupo de idade [...] **A alfabetização da escola é desenvolvida no idioma português, pois nós acreditamos que é fundamental para a criança ser alfabetizada no seu idioma nativo**” (Escola C, maio 2007).

**“O currículo está dividido em brasileiro e americano e o tempo dedicado a cada um na ed. Infantil é de 3 horas. No Ensino Fundamental I e II são 4 horas no currículo brasileiro e 3 horas no currículo americano”** (Escola D, maio 2007).

**“Desde início, havendo a preocupação de nossos alunos poderem continuar seus estudos tanto em escolas brasileiras como em escolas com currículo de comunidades de língua inglesa, o ambiente formativo estabelecido proporcionava aos alunos tanto a imersão total no Inglês, com vistas ao desenvolvimento das habilidades nessa língua, como atividades que os ajudavam a desenvolver todas as capacidades necessárias para suas atividades escolares posteriores [...] É a partir do ensino fundamental (que tem início aos 6 anos de idade) que se percebe em sua inteireza o desenvolvimento do projeto bilíngüe: em um dos períodos do dia, desenvolve-se o currículo nacional, que obedece a todas as regras das demais escolas nacionais”** (Escola E, jun. 2007).

Nos trechos descritos acima, pude perceber que, em todas as escolas, a utilização da língua materna ocorre nos momentos voltados para a alfabetização, que começa em muitas instituições a partir dos três anos de idade e com um professor especialista diferente do professor de sala de aula que só fala em Inglês com as crianças. Nesses momentos, as crianças entram em contato com a cultura brasileira e começam o processo de alfabetização (leitura e escrita).

Em relação ao papel que a língua materna pode ter na aprendizagem da língua-alvo, identifiquei duas características que poderiam ter conexão com a concepção sócio-interacionista: a valorização da cultura da língua materna (Escola A) e a consideração do conhecimento da língua materna para a aprendizagem de outra língua, como apresentado pela Escola D

**todos nós aprendemos nossa língua materna de forma natural e espontânea. Essa também é a forma mais eficaz e motivadora de aprender um segundo idioma.** Pesquisas recentes mostram que quanto antes a criança

aprende qualquer língua ou habilidade, maior será a proficiência adquirida. As ‘janelas de oportunidades’ estão abertas desde os primeiros meses de vida da criança e possibilitam o aprendizado de qualquer habilidade desde cedo (maio 2007).

Por isso, é possível pensar que nessas propostas pedagógicas, cada indivíduo aprenda a língua-alvo a partir de experiências derivadas de sua cultura.

As respostas ainda permitem inferir que as escolas levam em consideração os conhecimentos que os aprendizes já possuem e asseguram que para aprender a língua-alvo, é necessária a aprendizagem da língua materna; isto se evidencia quando afirmam que o “[...] *processo de alfabetização em inglês começa na 2ª série [...]*” (Escolas D e E) pressupondo que a alfabetização ocorre primeiro na língua materna, como enfatizado pela Escola C (maio 2007), “[...] *a alfabetização da escola é desenvolvida no idioma português, pois nós acreditamos que é fundamental para a criança ser alfabetizada no seu idioma nativo [...]*”. Segundo Hamers & Blanc (1989), essa opção de alfabetização permitirá o acesso à cultura materna e à preservação da identidade do educando, uma vez que as escolas buscam trabalhar nestes momentos com a cultura nacional. Como afirma Vygotsky (1930/2007), a língua materna pode ser considerada como conhecimento prévio (espontâneo e/ou científico) para a construção da língua-alvo. Isso poderia caracterizar a dimensão aditiva proposta por Hamers & Blanc (1989), na qual a alfabetização deve ocorrer inicialmente em língua materna.

Em outras palavras, percebe-se que de uma forma ou de outra, as instituições se preocupam com os dois idiomas (o materno e a língua-alvo), algumas dessas aulas são voltadas para a alfabetização dos alunos, outras para a permanência da cultura brasileira e, em outros casos, para a aprendizagem global dos educandos. Vale lembrar, porém, que para que uma escola seja considerada uma instituição de educação bilíngüe, Mejía (2002) afirma que diferentes áreas do conhecimento devem ser ensinadas em ambas as línguas e não somente haver uma intensificação da língua estrangeira ou utilizar somente a língua materna para fins de alfabetização, sem um propósito educacional maior em que englobe outros conhecimentos além dos lingüísticos.

A proposta de um currículo integrado a outras disciplinas é apresentada como fator importante para a compreensão da função social dos conhecimentos. Esse fator pode ser relacionado ao modo como Vygotsky (1930/2007) compreende o desenvolvimento do

homem, em sua totalidade e não como um fato psicológico isolado. Assim, o conhecimento que é humano não pode ser considerado de outra maneira.

Neste tópico, procurei perceber a maneira como as diferentes escolas lidam com a utilização da língua-alvo e da língua materna e pude apreender que em quase todos os casos, o trabalho com a língua materna está intimamente relacionado com o processo de alfabetização.

Outro ponto discutido pelas escolas é a maneira como organizam o trabalho educacional de forma que o conhecimento seja sistematizado para que haja a aprendizagem de ambas as línguas. Este fato será discutido no tópico seguinte.

### 3.1.5- A organização do trabalho educacional

Neste tópico, procuro estabelecer como as instituições de ensino organizam o conhecimento escolar de maneira a fazer com seus alunos aprendam concomitantemente as duas línguas.

Um dos pontos discutidos pelas instituições é o trabalho pedagógico. Vygotsky (1930/2007) defende que esse trabalho considere o que os alunos já sabem fazer/resolver sozinhos e o que o professor ou os colegas o podem ajudar. Vygotsky (1930/2007) define, dessa maneira, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), assim entendida como

[...] entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1930/2007: 97).

Em relação a essa visão de desenvolvimento, destaquei as respostas indicadas abaixo:

*“O que se deseja é que o professor utilize outras estratégias para que o aluno compreenda o conteúdo da atividade, muitas vezes os próprios colegas de classe auxiliam o professor nessa tarefa, seja traduzindo o que foi dito ou agindo de forma a produzir um modelo para o aluno que ainda não é tão competente na segunda língua” (Escola B, jun. 2007).*

*“Para nós, essa é a questão que deve ser colocada no centro de nosso trabalho, a base para atingir nossa meta maior é a de possibilitar o máximo desenvolvimento possível das potencialidades de cada um de nossos alunos. Esse é um compromisso que propõe o desafio, para todos os educadores, de ajustar ações e intervenções às necessidades sinalizadas pelo educando [...] É o tipo do trabalho que requer uma abertura constante para um outro olhar, uma outra escuta” (Escola D, maio 2007).*

As passagens destacadas nos segmentos permitem identificar a preocupação das instituições com a aprendizagem dos alunos. A teoria vygotskyana defende a idéia de que a

aprendizagem precede o desenvolvimento e, portanto, é fundamental que as ações propostas na escola levem em conta o que os alunos fazem sozinhos e o que podem fazer com ajuda. É nessa etapa, que a atuação do professor e a dos colegas pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos.

Para que o educador possa agir na ZDP, é preciso conhecer seus alunos, ter acesso a uma parcela do conhecimento deles, e para isso, Vygotsky (1984/2007) destaca o processo de externalização. Nesse processo, os alunos podem expressar suas opiniões, hipóteses, dúvidas.

Em relação à organização do trabalho educacional, o ponto que mais se evidencia nas respostas obtidas é o fato de que o professor deve ser o mediador do conhecimento e, segundo a Escola B (jun. 2007), utilizar “[...] *outras estratégias para que o aluno compreenda o conteúdo da atividade [...]*” a fim de fazer com que o aluno avance em seus conhecimentos, além de buscar maneiras distintas de interação entre os alunos e entre ele educador e seus alunos para “[...] *possibilitar o máximo desenvolvimento possível das potencialidades de cada um de nossos alunos [...]*” (Escola D, maio 2007). Vale ressaltar, porém, que as interações em sala de aula serão mais amplamente discutidas no tópico seguinte, quando falarei sobre o perfil esperado do professor de língua estrangeira e as estratégias que utiliza em sala de aula.

No tópico 3.1- As concepções de educação bilíngüe, para alcançar um dos meus objetivos de pesquisa que era investigar a realidade atual da educação infantil bilíngüe em algumas escolas da cidade de São Paulo, procurei compreender as concepções de educação bilíngüe das 05 instituições participantes de pesquisa. Para tanto, discorri sobre 05 itens: os programas de educação bilíngüe, o gradual desenvolvimento da comunicação através da língua-alvo por parte dos educandos, os aspectos culturais da educação, a organização e utilização da língua-alvo e da língua materna para instrução e o conhecimento prévio dos educandos.

Apresento a seguir um Quadro Resumo em que constam sucintamente todos os aspectos abordados pelas 05 instituições e discutidos neste tópico.

QUADRO 09 – QUADRO RESUMO – AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE

	<b>Programas de ed. bilíngüe</b>	<b>Comunicação</b>	<b>Aspectos culturais da educação</b>	<b>Organização e utilização das línguas-alvo e materna</b>	<b>Organização do trabalho educacional</b>
<b>Escola A</b>	<p>- programa de imersão; - professores só utilizam o Inglês; - sócio-construtivistas.</p> <p><i>“Acreditamos na imersão, ou seja, a língua oficial da escola é o Inglês [...]”.</i></p>	<p>- adquirem aos poucos a segunda língua; - pretende-se criar um vínculo afetivo com a língua inglesa; - a língua oficial da escola é o Inglês.</p>	<p>- há um trabalho paralelo com um professor especialista em português que visa trabalhar a cultura brasileira; - aulas de alfabetização.</p>	<p>- planejamento é equilibrado e a rotina bem estabelecida; - há uma harmonia e transição marcantes entre as atividades; - a escola trabalha com projetos interdisciplinares; - a escola oferece um projeto paralelo que se chama “Coisas Daqui”. Este projeto acontece com um professor especialista de português e as aulas são ministradas em português visando ao enriquecimento cultural e a alfabetização.</p>	<p>- nunca se deve traduzir, o professor deve tentar de outra forma com que o aluno compreenda o que se está ensinando em sala de aula.</p>
<b>Escola B</b>	<p>- programa de imersão aditiva.</p> <p><i>“[...] propomos uma forma de bilingüismo denominado aditivo, pois objetiva-se a fluência dos alunos nos dois idiomas [...]”.</i></p>	<p>- objetiva-se a fluência dos educandos nos dois idiomas (no materno e no adquirido na escola).</p>	<p>- os alunos aprendem através de situações de aprendizagem da língua inglesa e portuguesa que visa ao enriquecimento cultural e lingüístico das crianças.</p>	<p>- a escola busca um bilingüismo aditivo em que as crianças obtêm fluência em ambas as línguas; - separação entre as línguas ocorre somente para as aulas de Português (pré-alfabetização).</p>	<p>- o professor deve utilizar outras estratégias para que o aluno compreenda o conteúdo escolar; - outros colegas auxiliam o professor traduzindo o que foi dito ou ainda agem de forma a produzir um modelo que pode ser seguido pelos colegas.</p>

	<b>Programas de ed. bilíngüe</b>	<b>Comunicação</b>	<b>Aspectos culturais da educação</b>	<b>Organização e utilização das línguas-alvo e materna</b>	<b>Organização do trabalho educacional</b>
<b>Escola C</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- o Inglês é o meio de comunicação;</li> <li>- programa de imersão total;</li> <li>- filosofia sócio-constructivista.</li> </ul> <p><i>“[...] não trabalhamos O inglês, trabalhamos ATRAVÉS da Língua Inglesa [...]”.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a língua inglesa é o meio de comunicação;</li> <li>- o trabalho realiza-se através do Inglês,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aos poucos, os alunos aprendem saberes e formas culturais.</li> <li>- ocorre a percepção da cultura do outro e de si próprio,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- as atividades são interdisciplinares e envolvem 2 ou mais áreas do conhecimento.</li> <li>- filosofia sócio-constructivista</li> <li>- a partir dos 3 anos a escola oferece aulas de Língua Portuguesa que visam a atividades de alfabetização para seus alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a escola trabalha muito cada conteúdo no lúdico, através de vivências, experiências e no concreto.</li> </ul>
<b>Escola D</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ambiente 100% em Inglês;</li> <li>- programa de imersão total (mínimo 4 horas/dia);</li> <li>- professores só falam Inglês.</li> </ul> <p><i>“[...] ambiente 100% em inglês [...] Através da imersão [...]”.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- assegura-se a comunicação na segunda língua;</li> <li>- a criança começa a expressar-se voluntariamente no segundo idioma, inserindo palavras da língua-alvo na língua materna.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- visa a uma educação internacional e multicultural através de um currículo que integra aspectos da cultura brasileira e inglesa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- todas as matérias são ensinadas em ambas as línguas;</li> <li>- a escola oferece um currículo integrado para que não haja a repetição de conteúdos em ambas as línguas;</li> <li>- currículo da escola está dividido em brasileiro e americano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- possibilita o máximo desenvolvimento possível das potencialidades de cada um dos alunos;</li> <li>- os professores devem ajustar as ações e intenções para que todos compreendam;</li> <li>- dessa forma, há uma abertura para outro olhar e para outra escuta.</li> </ul>
<b>Escola E</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- programa de imersão bilíngüe;</li> </ul> <p>“Somos uma escola de Imersão Bilíngüe [...]”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- procura-se alcançar o desenvolvimento pleno e igual em ambas as línguas (materna e língua-alvo).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a língua portuguesa aparece nas aulas de alfabetização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- o projeto pedagógico da instituição contempla todas as áreas do conhecimento integrando a língua inglesa e portuguesa;</li> <li>- oferece aulas de alfabetização em português.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- o professor deve contribuir para que haja desenvolvimento escolar pleno de seus alunos em ambas as línguas.</li> </ul>

A partir deste momento, procuro descrever a formação dos profissionais da área, tentando perceber como as escolas encaram a formação de seus profissionais e, quais as oportunidades de formação que oferecem a seus professores.

### **3.2- A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS E O PAPEL DO PROFESSOR**

Como no tópico 3.1 – As Concepções de educação bilíngüe, este tópico também tem como finalidade apresentar a discussão dos dados a partir da análise do conteúdo temático para identificar a formação dos professores que atuam nas escolas de educação infantil bilíngüe, assim como perceber como as escolas percebem e encaram essa formação. Esta análise busca a formação inicial de cada um dos docentes e também a formação continuada oferecida pelas instituições, tanto no conjunto de informações explicitadas nas respostas enviadas pelas instituições, como nas respostas obtidas com os professores, seja através das entrevistas ou dos questionários.

Proponho uma reflexão em que por meio da fundamentação teórica apresentada no Capítulo 1, em especial Celani (1996 e 2001) e em Paquay; Perrenoud; Altet; Charlier (2001), faço a interpretação dos dados coletados à luz das minhas representações.

Primeiramente, discorrerei sobre a formação inicial dos professores.

#### **3.2.1- Formação inicial**

Neste tópico, levarei em consideração as respostas sobre a formação inicial de cada profissional, tendo como embasamento as 05 respostas das escolas que participaram da pesquisa e os 04 educadores na tentativa de perceber qual a formação exigida pelas instituições para que um professor seja contratado e qual a formação real que este professor apresenta. Tento perceber quais os conhecimentos do professor “pesam” mais no momento de se candidatar a uma vaga e como este profissional se prepara para atuar na área da educação.

Na verdade, quando penso na formação inicial ideal para um professor de língua estrangeira encarar a sala de aula, fico com a questão: O que um professor deve saber? Somente conhecimento do conteúdo já basta ou o professor deve ter outros tipos de conhecimentos?

Lindholm-Leary (2006) bem aponta que o professor de língua estrangeira deve dominar essa língua bem como ter conhecimento de currículo, estratégias educacionais e

gerência de sala de aula. Nessa perspectiva, fica evidente que somente conhecimento de sua disciplina não basta e, portanto, as instituições deveriam procurar um profissional que não somente tivesse um ótimo nível de Inglês, mas que também tivesse conhecimento pedagógico geral, do currículo e dos alunos e suas características.

Atualmente, Altet (Paquay; Perrenoud; Altet; Charlier, 2001) demonstra que a evolução da sociedade provocou uma mudança das funções da escola e, conseqüentemente, dos papéis do professor. De acordo com o paradigma personalista, o professor é, antes de tudo, uma pessoa: uma pessoa em evolução e em busca de tornar-se, uma pessoa em relação ao outro. É claro, que não há um perfil típico da “pessoa que ensina”; contudo, é necessário que, desde a formação inicial, provoque-se um movimento no sentido de um desenvolvimento pessoal e relacional. Uma vez que não é raro encontrar afirmações como as colocadas pela Escola D (maio 2007) em que se busca padronizar e treinar o “ser professor”:

*“Nossos profissionais são altamente qualificados e treinados para desenvolver nosso programa. As professoras são carinhosas, cuidadosas e possuem experiência para atender as necessidades das crianças e prepará-las para ingressar no próximo estágio de escolarização” (Escola D, maio 2007).*

É claramente exposto que, muito além da formação inicial de seus profissionais e as diferenças individuais que fariam da escola um local de mudanças, variedade, movimento e crescimento com as interações, buscam-se profissionais iguais, especificamente “[...] *treinados para desenvolver nosso programa*” (Escola D, maio 2007) e que desenvolvam o programa da escola da maneira que a coordenação pedagógica deseja. Através desse excerto, posso inferir que a escola tenta ao máximo “padronizar” suas salas de aula e as atitudes de todos os seus profissionais.

A tentativa da Escola D de homogeneizar a educação e o profissional que trabalha na instituição contraria o que Celani (2001) aponta como sendo as características de um professor de língua estrangeira. Para a autora, este seria um graduado com

[...] habilidades para manusear o conhecimento de maneiras definidas, através de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo [...] um profissional envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido na prática e não derivado de um método ou um modelo teórico (Celani, 2001: 21).

Na perspectiva proposta por Celani (2001), a Escola D não abre espaço para um “[...] *profissional envolvido em um processo aberto de desenvolvimento [...]*” (p.21), mas busca um professor “robô orgânico” (mero reproduzidor) que acaba por ser “operado” por um gerente (seu coordenador) por meio de um “controle remoto” na medida que afirma que o profissional da instituição é “[...] *altamente qualificado e treinado para desenvolver nosso programa [...]*” (Escola D, maio 2007), afirmando que a escola possui um programa que é somente seu e que todo profissional, ao ingressar na instituição, deve receber orientações para que se torne apto a exercê-lo. Esse fato é assumido pela escola à medida que garante que

*“O trabalho de cada sala é acompanhado de perto pela nossa Coordenação, que permanece em horário integral na Escola e atua diretamente nos projetos de sala de aula, através de reuniões periódicas e de planejamento bimestral do conteúdo junto com as professoras”* (Escola D, maio 2007).

A partir deste momento, apresentarei a formação inicial exigida pelas escolas, e igualmente, falarei sobre o que os professores dizem sobre sua formação.

<i>ESCOLAS</i>	<i>PROFESSORES</i>
<p><i>“Todos os educadores têm o inglês fluente e são formados ou estão em processo de formação na área de educação [...] Consideramos fundamental que o professor conheça sobre o desenvolvimento infantil e teorias de aprendizagem”</i> (Escola A, maio 2007).</p>	<p><i>“Pedagogia – cursando [...] fui contratada porque morei no exterior e domino o inglês e porque gosto de lidar com crianças [...] já fui professora de curso de inglês”</i> (Professor A, set. 2007).</p>

<p><i>“Já tivemos aqui na escola alguns falantes nativos da língua inglesa, não pudemos mantê-los por falta de formação específica em pedagogia, que é uma exigência do MEC para a educação infantil, e também por acreditarmos que o fato de ser falante competente de uma língua não habilita a pessoa a ensiná-la”</i> (Escola B, jun. 2007).</p>	<p><i>“Sou formada em Letras tradução/intérprete [...] entrei na escola por causa da minha formação e experiência em escolas bilíngües [...] Trabalho com educação, pois assim pude unir duas coisas que gosto muito: ensinar crianças e a língua inglesa”</i> (Professor B, set. 2007).</p>
<p><i>“A maior parte dos educadores possui formação em pedagogia, mesmo as que se formaram no magistério também cursaram Pedagogia como graduação (não tenho nenhuma educadora com apenas o magistério)”</i> (Escola C, maio 2007).</p>	<p><i>“Minha formação é em Psicologia. Acredito que tenho entrado na escola pelo meu bom nível de inglês, boa escrita e visão crítica a respeito das práticas”</i> (Professor C, out. 2007).</p>
<p><i>“Os professores são todos formados no 3º Grau [...] Não há preferência por uma formação específica. Uma minoria é formada em áreas afins: psicologia, sociologia etc.”</i> (Escola D, maio 2007).</p>	<p><i>“Sou formada em Magistério, Comunicação Social (completo) e Pedagogia (1º ano) [...] Fui contratada por ser bilíngüe”</i> (Professor D, set. 2007).</p>
<p><i>“A escola só contrata como professores titulares profissionais formados em Pedagogia, Letras ou com a especialização exigida em cada área [...] Para trabalhar em educação a formação em Pedagogia é uma exigência, para trabalhar com educação em Inglês Pedagogia ou Letras é exigido”</i> (Escola E, jun. 2007).</p>	

Anteriormente a análise das respostas obtidas, acredito ser imprescindível retomar às modalidades de conhecimento (*Categories of Knowledge Base*) propostas por Shulman (1987):

- Conhecimento do conteúdo;
- Conhecimento pedagógico;
- Conhecimento do currículo;
- Conhecimento do conteúdo pedagógico;
- Conhecimento dos alunos e de suas características;
- Conhecimento dos contextos educativos;
- Conhecimento dos fins educacionais.

Em um primeiro plano, as respostas das escolas, demonstram claramente que as mesmas estão muito preocupadas com a formação universitária que diz respeito ao conhecimento científico e ao conteúdo pedagógico de seus professores, esse fato pode estar de acordo com a determinação do Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases em que

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

Em duas das respostas, as escolas afirmam que “[...] *formação específica em pedagogia, que é uma exigência do MEC para a educação infantil [...]*” (Escola B, jun. 2007) e que “[...] *para trabalhar em educação a formação em Pedagogia é uma exigência [...]*” (Escola E, jun. 2007). Ambas mostram que se preocupam com as prescrições legais ao contratar um professor para educação infantil e também demonstram que a formação em nível superior se faz necessária para trabalhar na instituição.

Três escolas dizem explicitamente contratar professores com formação em Pedagogia: “*todos os educadores [...] são formados ou estão em processo de formação na área de educação [...]*” (Escola A, maio 2007), ou “*a maior parte dos educadores possui formação*

*em pedagogia [...]*” (Escola C, maio de 2007), ou ainda “*a escola só contrata como professores titulares profissionais formados em Pedagogia, Letras [...]*” (Escola E, jun. 2007). Através dessas respostas, pude inferir, que além do bom nível na língua inglesa, as escolas prezam pelos formados em Pedagogia, mostrando que para atuar com educação infantil, além de saber a língua, é necessário ter um conhecimento específico da faixa etária com que se trabalha.

Constatei que todos os professores participantes da pesquisa são formados no Ensino Superior, mas diferentemente do que foi apontado pelas escolas, nenhum professor é formado em Pedagogia, somente dois dizem estar cursando Pedagogia: “*Pedagogia – cursando [...]*” (Professor A, set. 2007) e “*sou formada em Magistério, Comunicação Social (completo) e Pedagogia (1º ano) [...]*” (Professor D, set. 2007). Os outros dois participantes, dizem ser formado em outros cursos, “*sou formada em Letras tradução/intérprete [...]*” (Professor B, set. 2007) ou “*minha formação é em Psicologia [...]*” (Professor C, out. 2007).

Somente uma escola diz que busca profissionais formados em nível superior, mas que a formação específica não é tão necessária, “[...] *não há preferência por uma formação específica. Uma minoria é formado [sic] em áreas afins: psicologia, sociologia etc.*” (Escola D, maio 2007). A partir dessa resposta, apesar de não ter ficado explícito, talvez essa instituição dê bastante ênfase ao idioma Inglês, pois em outro momento afirma que “*todos os nossos professores, titulares e assistentes, falam Inglês como primeiro ou segundo idioma*” (Escola D, maio 2007), assegurando que muitos de seus professores falam o Inglês como primeira língua.

Essa exigência remete-me ao fato de que a preocupação com o domínio da segunda língua, ou seja, os conhecimentos disciplinares e do conteúdo a ser ensinado surge nas respostas de muitas instituições, como podemos ver pelas respostas: “*todos os educadores têm inglês fluente [...]*” (Escola A, maio 2007) ou que os professores “[...] *falam Inglês como primeiro ou segundo idioma*” (Escola D, maio 2007) ou ainda que “[...] *todos tiveram experiências, vivências fora do Brasil e possuem certificados de Língua Inglesa*” (Escola C, maio 2007). Todas essas respostas demonstram a preocupação das escolas com a fluência de seus profissionais na segunda língua e a importância de se falar o Inglês como primeira língua.

Que é preciso dominar saberes para ensinar não há sombra de dúvidas. O domínio de saberes é posto por todos os educadores, principalmente quando dois deles ressaltam a sua fluência na língua inglesa como em “[...] fui contratada porque morei no exterior e **domino o inglês** e porque gosto de lidar com crianças [...]” (Professor A, set. 2007) pelo Professor C (out. 2007) em “*acredito que tenha entrado na escola pelo meu bom nível de inglês, boa escrita e visão crítica a respeito das práticas*”.

Entretanto, pude perceber que nenhum professor se preocupou em ressaltar outro saber ou conhecimento que o ajudam no dia-a-dia da sala de aula. Parece que somente saber a língua é o suficiente para o professor de língua estrangeira, e ele tende a se esquecer do fato de que para atingir as finalidades pedagógicas inerentes a seu trabalho, o educador deve tomar certas decisões em função do contexto que é o seu e das contingências que o caracterizam.

Três instituições afirmam ter professores falantes nativos do Inglês; “*sim, temos professores nativos, que cresceram no Brasil e portanto a sua formação foi em faculdades Brasileiras e temos um pedagogo estrangeiro, formado no país de origem*”[sic] (Escola E, jun. 2007) e o Professor D (set. 2007) diz ter sido contratado “[...] por ser **bilíngüe**”. Das duas escolas que dizem não ter professores nativos, a Escola C, apesar de não ter nenhum nativo, afirma que todos os profissionais tiveram experiências, vivências fora do país. Nessa mesma perspectiva, o Professor A ressaltou suas qualidades e o fato de ter morado no exterior e de ter domínio da língua inglesa. Essas respostas mostram que ainda hoje, no Brasil, muitas escolas acreditam que para que se tenha capacidade de ser professor de língua estrangeira é necessário ser nativo ou pelo menos ter vivido fora do país. Somente a Escola B (jun. 2007) acredita que “[...] o fato de ser **falante competente de uma língua não habilita a pessoa a ensiná-la**”.

Conforme Bertoldo (2003),

[...] é importante ter em vista também que há produções na área da lingüística que problematizam essa noção de falante nativo como o parâmetro a ser seguido e não um dos parâmetros possíveis a serem considerados em uma situação determinada [...] reforçam a idéia de falante nativo como aquele que sabe sua língua, que apresenta sobre sua língua um controle tal que lhe permite, por via de regra, ser espontâneo, escrever criativamente [...] essa postura diante do falante nativo retrata uma noção de sujeito ideal,

transcendental, o que faz dele um mito, supostamente isento de qualquer impureza que pudesse contaminá-lo (p.88-89).

Ao se pensar nos conhecimentos pedagógicos, didáticos e sobre o conhecimento dos alunos, apenas a Escola A coloca algum enfoque nessas habilidades e diz que “[...] consideramos fundamental que o **professor conheça sobre o desenvolvimento infantil e teorias da aprendizagem**” (maio 2007). Deduzi que a escola acredita que além do domínio da língua, o professor deve ter conhecimento de seus alunos e da faixa etária com que trabalha. A LDB prevê que a formação do profissional deve ocorrer de modo a atender aos objetivos de cada nível de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento, tendo como fundamento “a associação entre teorias e práticas” (Art. 61, inciso I).

Em relação aos conhecimentos práticos, do contexto educativo, dos alunos e suas características (experiência prévia), ou seja, aqueles adquiridos em sala de aula, apesar de não ser enfatizado por nenhuma escola, aparecem nas respostas do Professor B (set. 2007) “[...] entrei na escola por causa da minha formação e **experiência em escolas bilíngües**” e do Professor A (set. 2007) “[...] **já fui professora de curso de inglês**”.

Pensando em competências profissionais e nas experiências do professor, Philippe Perrenoud (Paquay; Perrenoud; Altet; Charlier, 2001), afirma que

[...] uma parte considerável da ação pedagógica estaria fundamentada, não de imediato sobre os conhecimentos, mas sim sobre o *habitus*, um conjunto estruturado de esquemas de percepção, avaliação, decisão e ação. O *habitus*, em grande parte inconsciente, é posto em ação nos casos rotineiros e nas situações de urgência; intervém nas modalidades de gestão de um projeto racional e condiciona a maneira e o momento oportuno nos quais os conhecimentos são mobilizados (p.21).

Apesar de Perrenoud (Paquay; Perrenoud; Altet; Charlier, 2001) considerar que o *habitus* estrutura-se desde a mais tenra infância através do conjunto de experiências de socialização vividas, o autor afirma que é na ação pedagógica que esse *habitus* de ser professor vai se consolidando e, aos poucos, modificando sua prática cotidiana. Dessa maneira, percebe-se a grande influência da prática na formação do professor. Ele ainda coloca que as principais condições que favorecem a construção dos esquemas de percepção, avaliação e ação no futuro professor ou no professor que já está em atividade são: a

confrontação com novas estruturas (resultante de uma modificação dos programas, das diretrizes, do público ou das condições organizacionais) e a tomada de consciência reflexiva de seu próprio desempenho na situação real.

Pensando na grande importância que o autor dá para a experiência adquirida em sala de aula, parece contraditório nenhuma instituição ter se preocupado com essa experiência no momento da contratação, talvez isto ocorra uma vez que preferem profissionais que tenham muito conhecimento do conteúdo e do conteúdo pedagógico, levando em consideração somente a formação universitária de seus professores e o domínio da segunda língua. O fato de não levarem em consideração a experiência profissional como ponto a ser avaliado no momento da contratação, também vai contra ao Inciso II do Art. 61 da LDB que diz que deve haver “*aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades*”. Parece-me que para as instituições, o *habitus* proposto por Perrenoud (Paquay; Perrenoud; Altet; Charlier, 2001) será formado e constituído enquanto o profissional estiver em ação na instituição.

Em geral, os professores participantes trabalham na área da educação há 10 anos (02 trabalham há 10 anos e 01 há 11), o que demonstra uma grande experiência na área educacional desses profissionais e que pode e muito influenciar a sua prática em sala de aula. Talvez pelo fato de terem grande experiência em sala fez com que eles fizessem questão de listar esse conhecimento quando disseram suas características profissionais. Apenas o Professor C (out. 2007) diz que trabalha “*dentro de sala há pouco mais de um ano, mas antes trabalhei um ano e meio com a orientação*”. Esse é o professor com menos experiência em escolas e somente ele diz ser professor auxiliar de classe, ou seja, o segundo professor de uma sala.

Quando o Professor C (out. 2007) faz uso da expressão “[...] *visão crítica a respeito das práticas*”, pude deduzir que ele se coloca como um profissional reflexivo, que revê mentalmente seu trabalho e as situações por ele organizadas e vivenciadas como proposto por Celani (2001), o qual afirma, em seu texto, que o professor deve ter um “*estilo característico de pensar*” (p.34) com uma visão de ensino como desenvolvimento de um processo reflexivo, contínuo e comprometido com a realidade do mundo e não ser mero transmissor de conhecimento.

Para Paquay (Paquay; Perrenoud; Altet; Charlier, 2001), a faceta do professor reflexivo compreende ao mesmo tempo o professor que reflete sobre suas práticas e analisa seus efeitos e aquele que produz ferramentas inovadoras. Em outras palavras, o professor deve refletir sobre a sua prática, não somente a posteriori, mas no momento mesmo da ação. Para a autora, é tomar essa distância que permite adaptar-se a situações inéditas e, sobretudo, aprender a partir das experiências.

Ainda em relação à formação inicial, aquela que ocorre dentro das universidades e faculdades, perguntei se algum entrevistado teve qualquer disciplina na graduação em que se discutiu educação bilíngüe e todos responderam categoricamente: “*não*”. Nenhum dos professores teve na formação inicial uma matéria específica para essa relativamente nova modalidade de ensino no Brasil, ou seja, percebe-se que ainda hoje as faculdades não se adaptaram às novas exigências do mercado e ainda não discutem o tema.

Finalizo este tópico em que busquei perceber a formação inicial dos professores que estão atuando na educação infantil bilíngüe, tendo como base o discurso das 05 instituições e dos 04 professores que fizeram parte da pesquisa.

Descobri que a maioria das instituições busca profissionais formados em nível superior, em especial em Pedagogia e com ótimo domínio da língua inglesa. Em contrapartida, apenas dois professores estão em formação em Pedagogia, os outros são formados em áreas afins, mas todos dizem ter fluência na língua inglesa.

No próximo tópico procuro discorrer sobre a formação continuada deste professor, ou seja, aquela que ocorre em serviço. Para este fim, também analisarei as respostas das 05 escolas e dos 04 professores.

### **3.2.2- Formação continuada**

Após discutir a formação inicial dos professores, aquela que ocorre nas universidades brasileiras e exigida pelas escolas no momento da contratação, procuro compreender, já que todos os professores afirmam que não tiveram em sua graduação uma disciplina destinada a discutir educação bilíngüe, quais as propostas de formação continuada em serviço oferecida pelas 05 escolas e o que os professores dizem realmente receber como formação de suas instituições.

Charlier (Paquay; Perrenoud; Altet; Charlier, 2001) afirma que a instituição escolar é um local de trabalho e, também de formação, ou seja, o professor

[...] aperfeiçoa sua prática profissional ao exercê-la. Certos conhecimentos são acessíveis apenas no local de trabalho. Estratégias que favoreçam o aprendizado podem ser exploradas no local de trabalho. É o caso, por exemplo, da confrontação de práticas e de análises de situações com os colegas, como também da realização de projetos em equipe no estabelecimento. Elas supõem locais e momentos específicos para poderem ser estabelecidas (p.99).

Neste momento, procuro perceber o que as instituições apresentam como parte de sua proposta de formação continuada de seus professores e, como esses enxergam essa formação. Como Charlier (Paquay; Perrenoud; Altet; Charlier, 2001) enfatiza, todas as instituições deveriam promover encontros entre seus profissionais para que os mesmos discutam práticas educativas e, também, situações cotidianas.

Durante a análise dos dados pude perceber, como apontado abaixo, que todas as instituições agenciam momentos de interação entre seus profissionais, sejam eles professor-professor ou professor-coordenador.

Em relação aos cursos de formação oferecidos pelas escolas, há uma grande controvérsia entre o que as instituições dizem oferecer e o que os professores dizem receber.

Seguem os dados coletados em relação à formação continuada:

<b>ESCOLAS</b>	<b>PROFESSORES</b>
<p><i>“Fazemos parte do ZDP, grupo de formação da escola A, nossos professores têm bolsa e desconto em todos os cursos oferecidos. Fazemos formação interna tb. Há ainda reuniões pedagógicas semanais e orientação quinzenal”</i> (Escola A, maio 2007).</p>	<p><i>“Cursos de aperfeiçoamento e reciclagem na área de Educação Infantil. Reuniões pedagógicas são bimestrais”</i> (Professor A, set. 2007).</p>
<p><i>“Fazemos a formação em Educação Bilíngüe, com enfoque na teoria e prática, com todo o corpo docente. Os cursos na sua grande maioria são oferecidos dentro da própria escola, freqüentamos também congressos e cursos específicos sobre o tema de acordo com a oferta dos mesmos. A periodicidade das reuniões pedagógicas é semanal, às segundas-feiras, das 17h-18h15min”</i> (Escola B, jun. 2007).</p>	<p><i>“A escola não oferece cursos, apenas discutimos nossa prática nas reuniões pedagógicas, onde tratamos de assuntos diversos, inclusive bilingüismo”</i> (Professor B, set. 2007).</p>
<p><i>“Oferecemos diversos cursos ao nosso corpo docente. No início de cada semestre realizamos a semana da capacitação, nesta, além de discutirmos sobre projetos, salas de aula, dia-dia realizamos palestras com profissionais especializados (Psicólogos, Psicopedagogos, Fonoaudiólogos, Especialistas em Educação Bilíngüe, profissionais de Esportes etc.). Além desta semana de capacitação que acontece no início de cada semestre, temos capacitações internas, com a nossa própria coordenadora pedagógica; parceria com SIEESP que oferece diversos cursos entre outros. [...] Existe o momento do atendimento pedagógico (reunião</i></p>	<p><i>“Sempre discutimos em reuniões pedagógicas, mas nenhum curso extra-escola é oferecido”</i> (Professor C, out. 2007).</p>

<p><i>individual entre educadora e a coordenadora) que acontece uma vez a cada 15 dias. O acompanhamento em sala de aula (onde a coordenadora entra em sala de aula e assiste a uma aula) também de 15 em 15 dias. Reuniões pedagógicas em grupo, (duas ou mais por mês) com todas as educadoras onde discute-se o dia a dia da escola (funcionamento) e ocorrem diversas capacitações. Cada atendimento ou reunião acontece de 15 em 15 dias porém o contato da coordenadora com as educadoras é semanal (uma semana em atendimento, na outra em sala de aula)” (Escola C, maio 2007).</i></p>	
<p><i>“A escola promove cursos de formação, através de palestras/cursos, além de encontros para trocas de experiências. Promove congresso interno de educadores e realiza reuniões quinzenais” (Escola D, maio 2007).</i></p>	<p><i>“Não, tem somente um período de 2 semanas de treinamento. As reuniões pedagógicas ocorrem 2X por mês” (Professor D, set. 2007).</i></p>
<p><i>“Temos orientações pedagógicas semanais com todos os professores e assistentes que visam o acompanhamento e formação de cada profissional e eventualmente oferecemos cursos paralelos dentro da escola. Reuniões semanais individuais com cada professor titular e em grupo com os assistentes de classe, divididos por faixa etária [...] Depende do assunto a ser abordado pela coordenadora, discutem-se textos com embasamento teórico, e também discute-se a prática dentro de sala de aula” (Escola E, jun. 2007).</i></p>	

Há uma discrepância muito grande em relação ao discurso das escolas e o dos professores. Três professores colocam abertamente a ausência de cursos oferecidos pelas instituições, é o caso do Professor B (set. 2007) em “*a escola não oferece cursos [...]*” apesar da Escola B, local de trabalho do Professor B, ter sido categórica ao afirmar que “*os cursos na sua grande maioria são oferecidos dentro da própria escola [...]*” (jun. 2007). A Escola C (maio 2007) afirma que “*oferecemos diversos cursos ao nosso corpo docente [...]*” e o Professor C (out. 2007), que trabalha na instituição, diz que “[...] *nenhum curso extra-escola é oferecido*”. O Professor D afirma que “*não, tem somente um período de 2 semanas de treinamento [...]*” apesar da Escola D (maio 2007) dizer que “*a escola promove cursos de formação, através de palestras/cursos [...] Promove congresso interno*”.

Para Charlier (Paquay; Perrenoud; Altet; Charlier, 2001), a formação continuada é um elemento de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, mas ela também faz parte do investimento da instituição escolar em seu capital humano. Para o autor, passar de uma concepção individual da formação para a de um investimento institucional significa conciliar imperativos individuais e projetos de grupo, ou seja, significa considerar a formação como um co-investimento no âmbito do desenvolvimento do projeto do estabelecimento. Assim, como apontado por Charlier (Paquay; Perrenoud; Altet; Charlier, 2001), isso supõe particularmente incluir a formação contínua nos planos de desenvolvimento a curto, médio e longo prazo das escolas e dos professores.

Encarar a formação continuada do professor como investimento da instituição no seu capital humano pode ser o fator que leve as instituições a dizer que proporcionam muitos cursos de formação a seus profissionais. Também pude inferir que a vasta preocupação das escolas com a formação em serviço se deve ao fato de não levar em consideração a experiência profissional antes da contratação e de quererem fazer essa formação em serviço e durante o ano letivo. Duas escolas asseveram que “*fazemos a formação em Educação Bilíngüe, com enfoque na teoria e na prática, como todo o corpo docente*”, (Escola B, jun. 2007) ou “[...] *Depende do assunto a ser abordado pela coordenadora, discutem-se textos com embasamento teórico [...]*,” (Escola E, jun. 2007). Como mostrei anteriormente, nenhum profissional recebeu ou discutiu educação bilíngüe na faculdade e, portanto, essa formação fica a encargo de cada instituição.

A formação continuada, todavia, não ocorre somente através de cursos de extensão, congressos e palestras. Essa formação pode acontecer em reuniões pedagógicas ou encontros com coordenação realizados dentro da própria instituição. Na Escola E (jun. 2007), essa formação ocorre da seguinte maneira: “*temos orientações pedagógicas semanais com todos os professores e assistentes que visam [ao] acompanhamento e formação de cada profissional [...]*”.

Todos os professores dizem participar de reuniões pedagógicas em seus estabelecimentos de ensino; o que varia nas respostas são o tempo de duração das reuniões e também a periodicidade das mesmas. O mesmo ocorre com as 05 escolas que também dizem oferecer reuniões pedagógicas, com periodicidade variando entre semanal, quinzenal ou semestral e tempo de duração que pode ter 1 ou 2 horas de duração. Para a Escola B (jun. 2007), “[...] *a periodicidade das reuniões pedagógicas é semanal, às segundas-feiras das 17h-18h15min* ou a Escola D (maio 2007) que “[...] *realiza reuniões quinzenais*”. Outro ponto que diverge de instituição para instituição é a maneira como os professores são divididos para participar das reuniões em uma escola, “[...] *reuniões semanais individuais com cada professor titular e em grupo com os assistentes de classe, divididos por faixa etária*” (Escola E, jun. 2007) ou “*reuniões pedagógicas em grupo, (duas ou mais por mês) com todas as educadoras onde [em que] discute-se o dia a dia da escola [...]*” (Escola C, maio 2007).

As 05 instituições participantes da pesquisa afirmam ter momentos de interação entre o corpo docente, seja entre coordenação e professor em reunião individual ou entre o grupo de professores e coordenação em conjunto. As Escolas A e C descrevem ter os dois tipos de interação com seus profissionais, “*fazemos formação interna tb. Há ainda reuniões pedagógicas semanais e orientação quinzenal*”, (Escola A, maio 2007) e “*existe o momento do atendimento pedagógico (reunião individual entre educadora e a coordenadora) que acontece uma vez a cada 15 dias. [...] Reuniões pedagógicas em grupo, (duas ou mais por mês) com todas as educadoras onde [em que] discute-se o dia a dia da escola (funcionamento) e ocorrem diversas capacitações [...]*” (Escola C, maio 2007).

Charlier (Paquay; Perrenoud; Altet; Charlier, 2001) assinala alguns objetivos estabelecidos para a formação individual e no grupo de professores que visam ajudar os educadores a:

- Compreender as situações de trabalho;
- Identificar seus componentes – analisá-los e interpretá-los em função de teorias pessoais ou coletivas;
- Analisar as práticas de ensino, identificar as rotinas, as decisões tomadas;
- Ampliar seu repertório de competências profissionais a partir de uma confrontação com outras possíveis.

O Professor B (set. 2007) afirma que em sua instituição, as reuniões pedagógicas, que ocorrem semanalmente, servem para discutir “[...] **nossa prática** [...], onde tratamos **de assuntos diversos, inclusive bilingüismo**”. Este professor aponta para a discussão de sua prática nas reuniões pedagógicas que servem para compreender situações de trabalho e analisar as práticas de ensino. A Escola C (maio 2007) também assinala para a necessidade de se discutir o cotidiano da escola suas reuniões, essas são “[...] **reuniões pedagógicas em grupo, (duas ou mais por mês) com todas as educadoras onde [em que] discute-se o dia a dia da escola (funcionamento) e ocorrem diversas capacitações** [...]”. Igualmente, nessa mesma linha, a Escola E (jun. 2007) afirma que as “[...] **reuniões pedagógicas com todos os professores e assistentes [...] visam o [ao] acompanhamento e formação de cada profissional [...]**” e “[...] **também discute-se a prática dentro de sala de aula**”.

Percebe-se que todas as instituições procuram se comprometer com a formação em serviço de seus profissionais, apesar dos professores não reconhecerem a vasta oferta de cursos que as escolas dizem proporcionar, todos estão de acordo que as reuniões semanais ou quinzenais servem para discutir sobre a sua prática cotidiana, questões referentes à educação bilíngüe e também para a sua formação individual.

Neste tópico, procurei abranger os vários tipos de formação em serviço oferecidos pelas instituições e o que os professores dizem realmente receber, ou seja, cursos, palestras, congressos, momentos de discussão em grupo (reuniões pedagógicas) ou momentos de discussão individual (orientações). Em relação a cursos extra-escolar, palestras e conversas com profissionais especialistas, houve uma dissonância nas respostas das instituições que dizem oferecer muitos cursos de capacitação e nas respostas dos educadores que afirmam não receber nenhum tipo de respaldo nesse sentido de suas instituições.

Outro ponto discutido por mim foi a diferença encontrada na periodicidade das reuniões em cada instituição, como essas são organizadas, para quem são oferecidas e com que finalidade estas ocorrem. Já em relação às reuniões pedagógicas, os professores dizem participar e falam que elas acabam servindo para a discussão de sua prática em sala de aula e também para a reflexão sobre ela.

No tópico que segue, procurarei demonstrar o papel do professor de língua estrangeira em sala de aula e a maneira como ele media o conhecimento para seus alunos, ou seja, quais as estratégias de trabalho são utilizadas por eles.

### 3.2.3- Papel do professor de língua estrangeira

Neste tópico, busco compreender o papel do professor de educação infantil bilíngüe e a maneira como ele faz a mediação do conhecimento para seus alunos. Para tanto, utilizo as respostas das 05 instituições e dos 04 professores participantes da pesquisa. A fim de realizar uma análise crítico-interpretativista, faço a análise dos dados à luz das minhas representações e do respaldo teórico de Vygotsky (1934/1999 e 1930/2007) e Celani (2004).

Em relação ao papel do professor e seu perfil em sala de aula, pude identificar a ocorrência de aspectos sócio-interacionistas. Esses aspectos permitem identificar que o papel do professor é o de interagir com o aluno, a fim de promover situações para que este possa externalizar seus conhecimentos, por meio do diálogo, da troca de informações, de situações de cooperação e de resolução de conflitos:

<b>ESCOLAS</b>	<b>PROFESSORES</b>
<p><i>“Acreditamos que a escola é principalmente um espaço de relações. Promovemos encontros semanais de grupos de diferentes idades, com isso, além de promover o encontro, e fazer com que todos da escola se conheçam, promovemos um espaço de troca de experiências e aprendizado entre as idades” (Escola A, maio 2007).</i></p>	<p><i>“Sempre que posso, interajo com pequenos grupos, para fortalecer meu vínculo com o aluno e dar segurança para ele. [...] Em relação ao trabalho com grupos de diferentes idades, busco a interação entre as crianças” (Professor A, set. 2007).</i></p>
<p><i>“Semanalmente as classes se reúnem com crianças de outras faixas etárias tanto no parque da escola quanto em atividades planejadas em conjunto por professoras de turmas diferentes” (Escola B, jun. 2007).</i></p>	<p><i>“Tento entender e avaliar mais de perto como e o que os alunos aprendem e o que pensam frente as situações de aprendizagem. [...] Na interação de várias classes, busco além da interação entre os alunos, a troca de experiências e conhecimentos também [...]” (Professor B, set. 2007).</i></p>

<p><i>“Apenas em momentos de parque onde as crianças de um e dois anos exploram juntas o mesmo espaço; depois crianças de três e quatro anos dividem o parque e por último, crianças de cinco e seis anos. Sempre duas faixa-etárias diferentes, porém bem próximas. Esperamos que a criança menor aprenda e seja estimulada pelas maiores e que as crianças maiores respeitem as menores. Além de ampliarmos os laços, os vínculos afetivos, não restringindo apenas as crianças de um mesmo grupo”</i> (Escola C, maio 2007).</p>	<p><i>“Em geral os momentos de trabalho individual não são planejados, eles acontecem, são momentos de conversa. Já os momentos de trabalho com grupos de diferentes faixas etárias acontecem dentro do planejamento da outra professora de sala, mas a idéia é que as crianças aprendam umas com as outras e tenham outros tipos de interação”</i> (Professor C, out. 2007).</p>
<p><i>“Existem diversos momentos de interação entre alunos de diferentes idades. Projeto de leitura, apresentação de peças de teatro, festas típicas americanas etc.”</i> (Escola D, maio 2007).</p>	<p><i>“Individual: conhecer melhor o aluno e desenvolver potencial individual de cada um. [...] Grupo: não há”</i> (Professor D, set. 2007).</p>
<p><i>“Temos algumas atividades onde se integram as idades como por exemplo reuniões quinzenais chamadas ‘assemblies’ para os alunos do Ensino Fundamental [...] trocas entre os alunos, eles mostram o que tem aprendido aos colegas, e se discutem algumas questões que são comuns a todos como: regras, apresentam-se metas a serem alcançadas, campanhas da escola toda, discutem-se melhorias que podem ser feitas no espaço escolar etc.”</i> (Escola E, jun. 2007).</p>	

Segundo Celani (2004), no contexto educacional, a questão da interação aplica-se nas situações comuns de sala de aula, mas se torna particularmente candente em situações não necessariamente ligadas a práticas de sala de aula envolvendo professores e alunos.

Em relação ao trabalho com pequenos grupos ou individualmente com cada criança da classe, três professores dizem que esse tipo de interação é fundamental para “[...] **fortalecer meu vínculo com o aluno e dar segurança para ele [...]**” (Professor A, set. 2007); o Professor B (set. 2007) procura, nestes momentos, “[...] **entender e avaliar mais de perto como e o que os alunos aprendem e o que pensam frente [às] situações de aprendizagem [...]**”. O Professor D (set. 2007) também quer que esses momentos de atenção individualizada sirvam para ele “[...] **conhecer melhor o aluno e desenvolver potencial individual de cada um [...]**”. Os Professores A e D buscam, nesses momentos de interação, conhecer melhor seus alunos e até aumentar o vínculo estabelecido com eles. Por meio dessas respostas, pude concluir que os momentos de interação de um educador com um aluno é importante no estreitamento das relações afetivas existentes em sala de aula o que potencializa, para os educadores A e D, as oportunidades pedagógicas. Nas duas últimas respostas, fica evidente o esforço dos Professores B e D de fazer com que seus alunos progridam em suas hipóteses de conhecimento e avaliar o que eles realmente conseguem realizar sozinhos e o que eles ainda necessitam de ajuda para fazer.

Vygotsky (1930/2007) atribui grande importância ao papel que outra pessoa (o educador ou outros aprendizes) tem na aprendizagem de um aluno. Essas pessoas têm a responsabilidade de auxiliar o aprendiz a realizar aquilo que não consegue fazer sozinho. A interação é, portanto, elemento fundamental para as situações escolares, assim como para identificar de quanto e de que tipo de ajuda os alunos precisam. A partir da interação, o professor é capaz de indicar o potencial de desenvolvimento do aprendiz, assim como destacado pelo Professor B ao afirmar que “**tento entender e avaliar mais de perto como e o que os alunos aprendem e o que pensam frente [às] situações de aprendizagem [...]**” (set. 2007).

Pude então inferir que um dos papéis do professor em sala de aula é promover a interação professor-aluno e aluno-aluno de forma organizada e guiada – direta ou indiretamente com o objetivo primordial de orientar a sua prática educativa. Apenas o Professor C diz que “**em geral os momentos de trabalho individual não são planejados, eles acontecem, são momentos de conversa [...]**”. Deixar que os momentos de interação individual

apenas aconteçam não deve nunca ser o papel do professor de educação infantil, pois como muito bem apontado pelos outros participantes da pesquisa, esses são momentos riquíssimos de estreitamento de laços afetivos, percepção da aprendizagem individual de cada membro da classe, avaliação e desenvolvimentos das capacidades e potencialidades individuais.

No entanto, a escola não é somente um espaço de interação individual, faz parte também do papel do professor, propiciar momentos de interação entre diferentes grupos da mesma escola. Esses momentos são bastante diversos entre as escolas participantes e também o que se espera deles é igualmente muito peculiar de cada instituição.

Muitas escolas e educadores procuram com esses momentos a interação entre as crianças de diferentes faixas etárias. Entre elas está a Escola A (maio 2007) que acredita que “[...] *promovemos encontros semanais de grupos de diferentes idades, com isso, além de promover o encontro e fazer com que todos da escola se conheçam, promovemos um espaço de troca de experiências e aprendizado entre as idades*”; e a Escola B (jun. 2007) que diz que “*semanalmente as classes se reúnem com crianças de outras faixas etárias tanto no parque da escola quanto em atividades planejadas em conjunto por professoras de turmas diferentes*”. Ambas as escolas afirmam haver momentos planejados de interação em que se busca o encontro entre as crianças e a troca de experiências e aprendizado. Em busca de troca de experiência e aprendizado, também acontecem os encontros promovidos pela Escola E (jun. 2007) que tem “[...] *algumas atividades onde se integram as idades como, por exemplo, reuniões quinzenais chamadas ‘assemblies’ para os alunos do Ensino Fundamental [...], trocas entre os alunos, eles mostram o que [têm] aprendido aos colegas, e se discutem algumas questões que são comuns a todos [...]*”.

Com exceção do Professor D, que diz não haver momentos de interação entre as classes, apesar da Escola D ter afirmado que “*existem diversos momentos de interação entre alunos de diferentes idades. Projeto de leitura, apresentação de peças de teatro, festas típicas americanas etc*”. Todos os outros professores afirmam que nessas ocasiões é necessário buscar a “[...] *interação entre as crianças*” (Professor A, set. 2007) e “[...] *busco além da interação entre os alunos, a troca de experiências e conhecimentos também*” (Professor B, set. 2007) ou ainda “[...] *a idéia é que as crianças aprendam umas com as outras e tenham outros tipos de interação*” (Professor C, out. 2007). Vygotsky (1930/2007) afirma que na sala de

aula, a interação entre aluno-professor ou aluno-aluno ou ainda aluno-aluno mais experiente propicia a construção do conhecimento partilhado; em outras palavras, a criança, por meio de interações qualitativas permeadas por significados com diferentes pessoas, constitui-se e avança em seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento.

De acordo com o autor (1934/1999), o local, a comunidade, os hábitos e os costumes exercem grande influência sobre a maneira como os indivíduos se percebem, conceitualizam o mundo, afetam e são afetados por ele. A interação com o outro e com o meio impulsiona o desenvolvimento do ser humano, por meio de conflitos que levam a constantes reorganizações. Por isso, é significativo que o professor proporcione momentos planejados de interação entre as crianças para que haja a troca de experiências e para que essas aprendam mutuamente. Para a Escola C, nos momentos de interação que ocorrem somente no horário do parque, “[...] *esperamos que a criança menor aprenda e seja estimulada pelas maiores e que as crianças maiores respeitem as menores. Além de ampliarmos os laços, os vínculos afetivos, não restringindo apenas as crianças de um mesmo grupo [...]*” (maio,2007). Apesar da escola acreditar que somente as crianças menores são capazes de aprender com as maiores, eu acredito que as maiores aprendem, e muito, com os menores, na medida que podem observar a ação delas e reorganizar suas idéias.

Notei, por meio das respostas, que a escola é um local de interações, sejam elas entre iguais, com crianças mais velhas ou individuais e que os professores devem buscar no seu planejamento cotidiano maximizar essas oportunidades de interação e proporcionar cada vez mais momentos de diferentes tipos de agrupamentos.

A partir de agora, evidenciarei os recursos utilizados pelos professores para elevar ao máximo as oportunidades educacionais em sala de aula. Mais uma vez, farei uma conciliação entre as respostas das escolas e dos professores participantes.

<b>ESCOLAS</b>	<b>PROFESSORES</b>
<p><i>“Quando uma criança não entende o que o professor está falando na língua inglesa, a atitude do professor é a mesma que se tivesse falado em Português. Crianças de 1 ano entendem tudo na língua mãe?”</i> (Escola A, maio 2007).</p>	<p><i>“[...] Busco ensinar o Inglês de uma maneira lúdica, interessante, com muita música e história [...] Quando um aluno não entende, explico de maneira diferente, usando o concreto, visual”</i> (Professor A, set. 2007).</p>
<p><i>“O que se deseja é que o professor utilize outras estratégias para que o aluno compreenda o conteúdo da atividade, muitas vezes os próprios colegas de classe auxiliam o professor nessa tarefa seja traduzindo o que foi dito ou agindo de forma a produzir um modelo para o aluno que ainda não é tão competente na segunda língua”</i> (Escola B, jun. 2007).</p>	<p><i>“[...] devo sempre buscar os conhecimentos prévios dos alunos [...] Tento utilizar diversas estratégias como mímicas, exemplos etc. Evito a tradução”</i> (Professor B, set. 2007).</p>
<p><i>“Trabalhamos muito cada conteúdo no lúdico, através de vivências, experiências, é tudo muito concreto desta forma a criança não tem como não compreender. As educadoras gesticulam muito, são bem teatrais e mesmo assim se detectarmos alguma dificuldade, trabalharemos individualmente com aquela criança”</i> (Escola C, maio 2007).</p>	<p><i>“Procuro diferentes recursos para que ela entenda ou peça ajuda ao resto do grupo de alunos”</i> (Professor C, out. 2007).</p>
<p><i>“O professor deve exemplificar até o aluno entender (mímica, imitação, usar outro vocabulário mais simples, descrição) [...] No período de aquisição da língua o professor faz uso de recursos visuais e comunicação não verbal, mas em nenhuma hipótese fala em português”</i> (Escola D, maio 2007).</p>	<p><i>“[...] Explico com exemplos e materiais concretos”</i> (Professor D, set. 2007).</p>

“O lema é **NUNCA TRADUZIR, utilizar-se de outros recursos: visuais, concretos, mímicas etc.**” (Escola E, jun. 2007).

Através desses trechos, fui capaz de descrever os diferentes recursos preconizados pelas instituições e utilizados pelos professores na mediação do conhecimento. No sentido proposto por Vygotsky (1930/2007), a mediação deve ser entendida como utilizar meios que estabelecem uma ponte para que o aluno aprenda; em outras palavras, são ações para fazer com que o outro se aproprie do conceito. Para o autor, é na mediação que se revela o sujeito não apenas ativo, mas interativo, isto é, o ser humano interage com o meio, com o outro e consigo mesmo.

Porém, antes de fazer essa descrição, percebe-se outro aspecto ligado à abordagem vygotskyana que é a necessidade do professor considerar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Os próprios profissionais fazem as seguintes escolhas para se referir àquilo que os alunos já sabem: “[...] **devo sempre buscar os conhecimentos prévios dos alunos**” (Professor B, set. 2007). Isso indica que o papel do professor é também considerar o conhecimento prévio de seus alunos e ouvir aquilo que já sabem como pistas para o planejamento das atividades escolares, sempre buscando realizar intervenções para ampliar o repertório de saberes para que seus alunos possam agir no mundo de modo crítico.

Vale destacar, como apontado por Vygotsky (1930/2007), que é no ambiente escolar que os alunos podem ter contato com conhecimentos científicos organizados. Informações às quais não teriam acesso se não estivessem em um ambiente organizado para esse fim, como ocorre nas instituições escolares. Para o Professor A (set. 2007), ensinar Inglês deve ocorrer de “[...] **de uma maneira lúdica, interessante, com muita música e história** [...]”. De acordo com Celani (2004), para “*verdadeiramente conquistarmos as regiões incultas*”, no trabalho de professor, “*é necessário não apenas sobreviver nelas, mas fazer com que façam sentido para os outros*”. É essa a tarefa do professor, fazer com que a construção do conhecimento na escola, na sala de aula, faça sentido para os alunos. Talvez seja esse o maior desafio de todos.

Cabe ainda ao educador perceber as dificuldades individuais ou até mesmo do grupo inteiro e mudar suas estratégias na maneira de conduzir as atividades de sala de aula. Desse

modo, todos os educadores, afirmam que “[...] *quando um aluno não entende, explico de maneira diferente, usando o concreto, visual*” (Professor A, set. 2007) ou “[...] *tento utilizar diversas estratégias como mímicas, exemplos etc. [...]*” (Professor B, set. 2007) e ainda “*procuro diferentes recursos para que ela entenda ou peço ajuda ao resto do grupo de alunos*” (Professor C, out. 2007) e por fim, “[...] *explico com exemplos e materiais concretos*” (Professor D, set. 2007).

Um dos papéis do educador é mediar o conhecimento e, ao mediar, muitas vezes, precisa perceber as reações de sua turma e as relações que estão estabelecendo com o conhecimento e mudar o “rumo” de suas atividades ou de seu planejamento, para que todos os alunos compreendam o discutido em sala. Como colocado claramente pelos entrevistados, todos eles fazem uso de recursos diversos para que a criança entenda as explicações do educador. O Professor C (out. 2007) pede “[...] *ajuda ao resto do grupo de alunos*”. Vygotsky (1930/2007) afirma que a interação entre aluno e aluno mais experiente é fundamental na construção do conhecimento e que é essencial que o professor propicie momentos de interação em sala de aula. Não acredito, quando se fala em interação entre pares com nível de conhecimento diferente, que o papel do mais competente na segunda língua seja fazer a tradução para o menos competente na língua, mas entendo que muito mais do que isso, a criança pode agir “[...] *de forma a produzir um modelo para o aluno que ainda não é tão competente na segunda língua*”, como bem apontado pela Escola B (jun. 2007).

As escolas igualmente partem do princípio de que quando uma criança não entende o que o professor está propondo ao grupo, este deve utilizar “[...] *outras estratégias para que o aluno compreenda o conteúdo da atividade [...]*” (Escola B, jun. 2007) ou “[...] *as educadoras gesticulam muito, são bem teatrais e mesmo assim, se detectarmos alguma dificuldade, trabalharemos individualmente com aquela criança*” (Escola C, maio 2007), ou ainda que “*o professor deve exemplificar até o aluno entender (mímica, imitação, usar outro vocabulário mais simples, descrição) [...]* o professor faz uso de recursos visuais e comunicação não verbal, mas em nenhuma hipótese fala em português” (Escola D, maio 2007). Para a Escola E (jun. 2007), “*o lema é NUNCA TRADUZIR, utilizar-se de outros recursos: visuais, concretos, mímicas etc.*”. Para nenhuma escola, a mera tradução do que foi dito é a solução proposta para que a criança compreenda rapidamente o educador; algumas escolas, como a Escola E (jun. 2007)

é categórica ao afirmar que o professor “[...] **NUNCA TRADUZIR** [...]”, no entanto, a Escola B (jun. 2007), apesar de não dizer que o professor pode traduzir, sabe que “[...] *muitas vezes os próprios colegas de classe auxiliam o professor nessa tarefa seja traduzindo o que foi dito* [...]”. Induzo, a partir desses fatos, que a tradução não deve fazer parte do cotidiano de sala de aula, mas que, em alguns casos, a tradução tem o seu papel na construção mútua do conhecimento e que não é tão maléfico para o educando como se prega em algumas instituições de educação infantil bilíngüe.

Até o momento, procurei discorrer sobre o papel do professor de língua estrangeira e seu perfil em sala de aula, tendo como base dois pontos principais. O primeiro, diz respeito às interações possíveis em sala de aula e, no segundo, discorri sobre as diferentes estratégias utilizadas pelos professores na mediação do conhecimento.

No tópico 3.2 – A formação dos profissionais e o papel do professor de língua estrangeira, discuti três eixos fundamentais em relação aos 04 professores que trabalham em 04 das 05 instituições de Educação Infantil Bilíngües participantes da pesquisa.

Em um primeiro momento, apresentei a formação inicial destes profissionais. Tentei perceber como os coordenadores pedagógicos encaram a mesma no momento da contratação e como os próprios professores falam sobre sua formação. Em ambos os casos, dois fatores foram preponderantes nas respostas: a formação universitária (formação inicial) e a fluência na língua inglesa.

No segundo tópico, busquei percorrer quais os tipos de formação continuada as escolas oferecem a seus profissionais. Nesse momento, procurei perceber a formação proporcionada fora do ambiente escolar (congressos, palestras, cursos, simpósios etc.) e a oferecida dentro da instituição escolar (reuniões pedagógicas e orientação). Para alcançar esse fim, fiz uso das respostas enviadas pelas instituições escolares e também pelos professores.

Em um terceiro momento, procurei perceber o papel do professor de educação infantil nas escolas de educação infantil bilíngüe. Para tanto, discuti as interações professor-aluno, aluno-aluno ou aluno-aluno mais experiente que ocorrem em sala de aula. Além de perceber as diferentes estratégias utilizadas pelos professores para mediação do

conhecimento, nesse ponto, faz-se necessária a importância do professor levar em consideração o conhecimento prévio de seus educandos e, dessa forma, perceber o que os educandos são capazes de realizar sem ajuda e o que eles ainda necessitam de ajuda para fazer.

Outro fato apurado é a questão de não haver formação específica para os professores que atuam em escolas de educação infantil bilíngüe nos cursos de graduação e essa formação fica a encargo de cada escola.

Na próxima página, encontra-se um Quadro Resumo com tópicos que ilustram tudo o que foi discutido neste tópico.

QUADRO 10 – QUADRO RESUMO – A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS E O PAPEL DO PROFESSOR

	<b>Formação inicial</b>	<b>Formação continuada</b>	<b>Papel do professor de língua estrangeira</b>
<b>Escola A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- todos os professores têm Inglês fluente;</li> <li>- os professores são formados ou estão em processo de formação na área da educação;</li> <li>- professor deve conhecer sobre o desenvolvimento infantil e teorias da aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a escola faz parte do ZDP (curso de formação da Escola A);</li> <li>- tem um projeto de formação interna;</li> <li>- há reuniões pedagógicas semanais e orientação quinzenal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a escola é um espaço de interações;</li> <li>- os professores devem promover encontros semanais entre os grupos (em busca da troca de experiências e aprendizado entre as idades);</li> <li>- a atitude do professor é a mesma que se estivesse falando em Português.</li> </ul>
<b>Professor A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- está cursando Pedagogia;</li> <li>- morou no exterior;</li> <li>- domina a Língua Inglesa;</li> <li>- gosta de lidar com crianças;</li> <li>- trabalha na área há 10 anos;</li> <li>- já foi professor de cursos de Inglês.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- cursos de aperfeiçoamento e reciclagem na área da educação infantil;</li> <li>- as reuniões pedagógicas são bimestrais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- interage com pequenos grupos para fortalecer seu vínculo com o aluno e dar segurança a ele;</li> <li>- trabalha com grupos de diferentes idades visa à interação entre as crianças;</li> <li>- procura ensinar a língua inglesa de uma maneira lúdica, interessante, com muita música e histórias;</li> <li>- explica de maneira diferente, usando o concreto, visual.</li> </ul>
<b>Escola B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- o curso de Pedagogia é uma exigência do MEC para se trabalhar com educação infantil;</li> <li>- a escola acredita que ser falante competente de uma língua não habilita a pessoa a ensiná-la.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- fazem a formação em educação bilíngüe com enfoque na teoria e na prática;</li> <li>- alguns cursos são oferecidos dentro da escola;</li> <li>- o corpo docente frequenta congressos e cursos específicos sobre o tema;</li> <li>- a reunião pedagógica é semanal (17:00 – 18:15).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- encontro entre as faixas etárias ocorre no parque diariamente e através de atividades planejadas por professores de turmas diferentes;</li> <li>- o que se deseja é que o professor utilize outras estratégias para que o aluno compreenda o conteúdo da atividade;</li> <li>- os próprios colegas de classe auxiliam o prof. seja traduzindo ou agindo de forma a produzir um modelo.</li> </ul>
<b>Professor B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- é formado em Letras (tradução/intérprete);</li> <li>- tem experiência em escolas bilíngües (trabalha na área há 11 anos).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- não oferecem cursos;</li> <li>- apenas se discute a prática nas reuniões pedagógicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tenta entender e avaliar mais de perto como e o que os alunos aprendem e o que pensam frente as situações de aprendizagem;</li> <li>- interação entre os grupos visa à interação entre os alunos, a troca de experiências e de conhecimentos;</li> <li>- tenta utilizar diversas estratégias (mímica, exemplos) e evita a tradução.</li> </ul>

	<b>Formação inicial</b>	<b>Formação continuada</b>	<b>Papel do professor de língua estrangeira</b>
<b>Escola C</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a maior parte dos educadores possui formação em Pedagogia;</li> <li>- a escola não tem nenhum educador apenas com Magistério.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- oferecem diversos cursos;</li> <li>- no início de cada semestre realizam a semana de capacitação interna com a coordenadora;</li> <li>- realizam palestras com profissionais especializados</li> <li>- tem parceria com SIESSP;</li> <li>- o atendimento pedagógico ocorre em reuniões individuais entre educador e coordenador a cada 15 dias;</li> <li>- o coordenador faz um acompanhamento em sala de aula de 15 em 15 dias;</li> <li>- reuniões pedagógicas em grupo são realizadas 2 ou mais vezes ao mês (discute-se o dia a dia).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- encontro entre as diferentes turmas ocorre no parque em que as crianças menores devem aprender e serem estimuladas pelas maiores e as maiores devem respeitar as menores além de ampliar os vínculos afetivos;</li> <li>- os conteúdos são trabalhados no lúdico, através de vivências, experiências (tudo muito concreto);</li> <li>- as educadoras gesticulam bastante e são bem teatrais;</li> <li>- se a criança ainda apresentar alguma dificuldade, o professor deve trabalhar individualmente com esta criança.</li> </ul>
<b>Professor C</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- formado em Psicologia;</li> <li>- tem um bom nível de Inglês;</li> <li>- tem uma boa escrita e visão crítica a respeito das práticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- discute-se, nas reuniões pedagógicas, sobre educação bilíngüe;</li> <li>- nenhum curso extra-escola é oferecido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- momentos de trabalho individual não são planejados (são momentos de conversa);</li> <li>- trabalhos com grupos de diferentes faixas etárias acontecem dentro do planejamento e busca com que as crianças aprendam umas com as outras e tenham outros tipos de interação;</li> <li>- procura diferentes recursos e pede ajuda ao resto do grupo de crianças.</li> </ul>
<b>Escola D</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- os professores são todos formados no 3º Grau;</li> <li>- não há preferência por uma formação específica;</li> <li>- uma minoria é formada em áreas afins.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- cursos de formação são oferecidos através de palestras/cursos;</li> <li>- oferecem encontros para trocas de experiências;</li> <li>- promove congresso interno;</li> <li>- realiza reuniões quinzenais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- existem diversos momentos de interação entre alunos de diferentes faixas etárias (Projeto de leitura, apresentação de peças teatrais etc.);</li> <li>- o prof. deve exemplificar até o aluno entender e fazer uso de recursos visuais e comunicação não verbal;</li> <li>- nunca traduzir.</li> </ul>
<b>Professor D</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- completo: Magistério e Comunicação Social;</li> <li>- cursando Pedagogia (1º ano).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tem somente um período de 2 semanas de treinamento;</li> <li>- as reuniões pedagógicas acontecem 2 vezes por mês.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- trabalho individual: conhecer melhor o aluno e desenvolver o potencial individual de cada um;</li> <li>- trabalho em grupo: não há.</li> </ul>
<b>Escola E</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- os professores titulares são profissionais formados em Letras ou Pedagogia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tem orientações pedagógicas semanais com todos os professores e assistentes;</li> <li>- eventualmente oferecem cursos paralelos dentro da escola;</li> <li>- tem reuniões semanais individuais com o professor titular e em grupo com as assistentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- o professor nunca deve traduzir;</li> <li>- o educador deve fazer uso de recursos visuais diversos;</li> <li>- a interação entre os grupos ocorre em reuniões quinzenais (<i>assemblies</i>) para os alunos do ensino fundamental;</li> <li>- espera-se a troca entre os alunos.</li> </ul>

No próximo tópico, procuro estabelecer as relações existentes entre os três discursos analisados para esta dissertação: o discurso contido nos documentos oficiais, o discurso dos diretores ou coordenadores pedagógicos e o discurso dos professores. Tendo como pontos primordiais as concepções de Educação e a formação de professores.

### **3.3- CONCLUSÃO**

Nesta parte do trabalho, pretendo fazer uma discussão mais geral, procurando estabelecer uma correlação entre os discursos analisados, com o intuito de percorrer dois de meus objetivos de pesquisa:

- Investigar a realidade atual da educação infantil bilíngüe em algumas escolas da cidade de São Paulo;
- Traçar o perfil dos profissionais da área das escolas participantes.

Além de procurar responder às minhas perguntas iniciais de pesquisa

- 1- Qual a concepção de educação infantil bilíngüe presente nos documentos oficiais?
- 2- Qual a concepção de educação infantil bilíngüe em algumas escolas da cidade de São Paulo?
- 3- Qual a formação dos profissionais da área nestas escolas?

Para tanto, a discussão estará baseada em três eixos: os documentos e leis vigentes em nosso país, em especial a Lei de Diretrizes e Bases, o Referencial Curricular Nacional e o Parecer “N” Nº 01/2007, as concepções de educação bilíngüe adotadas pelas escolas participantes da pesquisa e, por fim, a formação e a caracterização do perfil dos profissionais que atuam nestas escolas.

A educação infantil vem se difundindo consideravelmente no Brasil e no mundo. Essa surpreendente expansão deve-se, além das alterações na organização social e familiar, ao reconhecimento de que as experiências dos primeiros anos de vida são decisivas para a formação integral da criança.

Em 1988, a sociedade civil e os órgãos governamentais mobilizam-se para que a educação infantil, na Constituição Federal, fosse considerada um dever do Estado e um direito da criança. Assim, no Art. 208

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

IV- atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; [...] (Brasil, 1988).

Um novo impulso é alcançado quando, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente destaca o direito da criança a esse atendimento. Finalmente, a Lei 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), promulgada em dezembro de 1996, vincula definitivamente educação e atendimento às crianças de zero a seis anos.

O texto legal representa um avanço e contempla o que tem sido nacional e internacionalmente discutido no âmbito da educação infantil, apontando para a necessidade de incorporar, de forma integrada, as funções de educar e de cuidar.

Atendendo a LDB, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), sugere que, além de estabelecer relações com os objetos do conhecimento e possibilitar a construção de diferentes linguagens, o objetivo da educação infantil é a formação pessoal e social da criança, procurando priorizar experiências que favoreçam a construção da criança globalmente.

Pensando na formação integral (pessoal e social) da criança como indivíduo e como já comentado anteriormente em diversos momentos deste trabalho, com o processo de “globalização”, no mundo cada vez mais dinâmico e sem fronteiras, surge uma demanda, por parte dos pais, para que haja uma escola multicultural, que dê conta de ensinar pelo menos dois idiomas.

Ao mesmo tempo, surgem as escolas de educação infantil bilíngües com o desejo de formar um cidadão do mundo e para o mundo, sob o argumento de que possibilita a vivência de outras culturas e o conhecimento de outros idiomas (OEBi, fev. 2007).

Apesar disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal 9.394 de 1996 explicita apenas a oferta de educação escolar e intercultural bilíngüe aos povos indígenas. Do mesmo modo, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil também não traz nenhum aspecto direto referente à educação infantil bilíngüe.

A proposta das escolas, contudo, parece estar de acordo com os objetivos gerais da Educação Infantil expostos pelo documento, onde a prática da educação infantil deve se

organizar de modo que as crianças tenham a oportunidade de “conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade” (Brasil, 1998: 63, v.I).

Todas as escolas participantes da pesquisa consideram papel fundamental dos conhecimentos culturais ensinados na escola: o desenvolvimento social e individual do aluno; a possibilidade de formar indivíduos capazes de agir de maneira autônoma e, por fim, procuram formar pessoas que queiram transformar criticamente o mundo em que vivem. Para isso, têm como base a língua, principalmente a língua-alvo, que é vista como objeto e instrumento do ensino-aprendizagem, uma vez que as escolas vêem a língua-alvo como meio de comunicação. Além disso, buscam, através da língua-alvo, um acesso a outras culturas mundiais.

Ao mesmo tempo, quando as escolas preconizam o letramento como acontecendo inicialmente na língua materna, pretendem permitir o acesso à cultura materna e à preservação da identidade do aprendiz. Pensando dessa forma, parece que as instituições entendem como essencial que as crianças tenham contato com a sua cultura para que compreendam o contexto da língua-alvo.

Mais um ponto em comum a todas as instituições participantes da pesquisa é o fato de utilizarem a língua-alvo 100% do tempo em que as crianças, principalmente nas séries iniciais, permanecem na escola. Pretendem, dessa forma, criar um ambiente de imersão total na segunda língua. O aparecimento da língua materna vai acontecendo gradativamente, até que aos seis anos a criança passa a ter 4 horas de seu dia escolar em Português e 2 horas em Inglês.

Segundo o glossário educacional (*apud* Câmara da Educação Básica, 2007, *on-line*),

a principal característica das escolas bilíngües é que, nelas, utiliza-se uma língua estrangeira nas rotinas escolares. Não se trata de dar muitas aulas de um idioma estrangeiro, mas de ensinar as diferentes disciplinas nesse idioma.

Conclui-se, então, como apontado por Mejía (2002), que para uma escola ser considerada bilíngüe não basta ministrar aulas de língua estrangeira, é muito mais. A escola deve ser o lugar onde se falam duas línguas, vivenciadas nas diferentes atividades escolares da educação infantil.

Em relação à formação de professores, todas as escolas participantes da pesquisa, exigem formação superior de seus educadores, ou que estejam ao menos realizando um curso superior, aliás, atendendo as prescrições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que determina no Art. 62 que:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

Apesar de muitas instituições não terem mencionado a importância da experiência prévia de seus educadores, todas elas dizem proporcionar diferentes momentos de capacitação dentro e fora de sua instituição. Dessa forma, parecem estar de acordo com o Art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (Brasil, 1996).

Apesar de nenhum professor concordar com o fato de que as escolas oferecerem cursos de formação fora da instituição, todos os 04 participantes afirmaram participar de reuniões pedagógicas e/ou orientação com seus coordenadores. Para eles, essas discussões do cotidiano de sala de aula são importantes para o seu desenvolvimento e aprimoramento profissional.

Concordo com a idéia de que a formação de um professor está sempre em andamento e que a mesma nunca se encontra “acabada”, já que o educador é “[...] *alguém que exerce tanto a função didática de estruturação e de gestão de conteúdos quanto a função pedagógica de gestão e de regulação interativa dos acontecimentos dentro da sala de aula*” (Paquay; Perrenoud; Altet; Charlier, 2001: 17).

Assim, o professor deve sempre refletir sobre a sua prática em sala de aula e sobre o seu grupo, não se contentando somente em transmitir conhecimentos prontos e acabados. Nessa perspectiva, o educador deve estar em constante formação e buscando sempre maneiras de organizar melhor a sua prática em sala de aula. Se considerar o fato de que cada grupo é único, que as relações estabelecidas em sala de aula são diferentes, que uma estratégia que funciona em um grupo pode não funcionar em outro, parece quase impossível pensar que o professor não esteja em constante mudança e, para isso, a reflexão sobre e na prática tornam-se essenciais para a sua vida profissional.

Tendo em vista o papel do professor e seu perfil em sala de aula, ficou nítida a idéia de que o educador freqüentemente assume papel de responsável pela interação com seu aluno, promovendo situações de ensino-aprendizagem nas quais o estudante possa externalizar seus conhecimentos. Do mesmo modo, o professor procura promover momentos de interação entre alunos da mesma faixa etária e de faixas etárias diferentes, para que em conjunto construam uma nova aprendizagem.

Outro papel fundamental desempenhado pelo professor em sala de aula é o de mediador do conhecimento. Ele deve se utilizar de diversos recursos para fazer com que as oportunidades educativas sejam maximizadas e aproveitadas pelos educandos. Ao mediar o conhecimento, muitas vezes, precisa perceber as reações de sua turma e as relações que os alunos estão estabelecendo com a informação e mudar o “rumo” de suas atividades ou de seu planejamento, para que todos os alunos compreendam o discutido em sala.

Para finalizar, parece haver um desafio grande para as instituições escolares e também para seus professores, já que a base da educação bilíngüe é o fato de que os educandos estão aprendendo uma nova língua e cabe ao professor proporcionar suporte para que o aluno desenvolva igualmente a língua-alvo e os conteúdos escolares.

Outro desafio a ser enfrentado é o fato dos educadores não receberem em sua formação inicial nenhuma base específica em educação bilíngüe, cabendo a cada instituição “arranjar” seus meios de fazer essa formação em serviço. Para muitas delas, a solução foram as reuniões pedagógicas e as orientações pedagógicas semanais, uma vez que se encontram poucos cursos nessa área aqui na cidade de São Paulo.

Para finalizar, enquanto a legislação nacional não ampliar e rever suas leis para educação, as escolas continuarão funcionando nas “brechas” existentes, uma vez que o

texto legal já não fala em ministrar o curso somente em língua nacional, mas obrigatoriamente nesta. A diferença do advérbio induz a uma diferença de sentido, pois quando se coloca que o ensino deve ser ministrado obrigatoriamente na língua nacional não se exclui que o seja simultaneamente em duas línguas. A única exigência legal, proposta pelo Parecer “N” N° 01/2007, é que essas instituições sigam o calendário nacional, com no mínimo 200 dias letivos e que a avaliação seja condizente com as formas preconizadas pelas leis (Câmara da Educação Básica, 2007).

No Capítulo seguinte, destinado às Considerações Finais da pesquisa, procuro mostrar como interagi com o trabalho no decorrer destes 2 anos e fazer algumas considerações a respeito do trabalho realizado.

# **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*(...) Nada é tão perigoso quanto a certeza de ter razão.  
(...) Um saber que não se questiona constitui  
um obstáculo ao avanço dos saberes”.  
Hilton Japiassu*

*“Não se pode ter paz e tranqüilidade para sempre.  
Mas os infortúnios e os obstáculos também  
não são definitivos. A relva queimada pelo fogo  
da estepe renascerá no verão”.  
Sabedoria da Estepe Mongol*

### COMO INTERAGI COM O TRABALHO

Como já mencionado na Introdução desta dissertação, a vontade de realizar esta pesquisa surgiu em 2005, quando fui contratada como professora por uma escola de educação infantil bilíngüe na zona sul da cidade de São Paulo.

Havia saído há pouco da Faculdade de Educação (Licenciatura Plena em Pedagogia) e, para dizer a verdade, nunca havia ouvido falar em educação bilíngüe. Aos poucos, com o começo das aulas, as dificuldades foram aparecendo e comecei a sentir a necessidade de saber mais sobre a área e sobre a aquisição da segunda língua por crianças pequenas; entretanto, logo percebi que pouco se escrevia sobre o tema em Português.

Quando iniciei esta dissertação, buscava respostas para duas questões que me acompanhavam há algum tempo:

1- Qual a concepção de educação infantil bilíngüe em algumas escolas da cidade de São Paulo?

2- Qual a formação dos profissionais da área nestas escolas?

Minhas inquietações sempre estiveram relacionadas à maneira como se organiza a educação infantil bilíngüe e também à formação dos professores que trabalham nessas instituições. No início das investigações, imaginei que a discussão se voltaria para as diferentes concepções de educação bilíngüe e a organização da mesma nas escolas existentes em nossa cidade e as diversas possibilidades de formação dos professores; entretanto, no final deste trabalho me deparo com questões maiores: a ausência de formação específica para os professores e a utilização de mesma concepção de educação bilíngüe pelas escolas participantes da pesquisa.

Senti algumas limitações ao realizar o trabalho: a primeira estava relacionada com o fato de não ter obtido respostas de muitas instituições. Isso me dava a impressão de não conseguir investigar a realidade atual da educação infantil bilíngüe nas escolas da cidade de São Paulo. A segunda limitação esteve na resistência por parte das instituições e de vários educadores que não quiseram fazer entrevista, preferindo responder a um questionário escrito.

No entanto, não considero que meus questionamentos tenham ficado sem resposta; pelo contrário, acredito que esta pesquisa contribuiu de alguma maneira para a análise da realidade da educação infantil bilíngüe paulistana.

Assim, espero que este trabalho contribua tanto com as pesquisas que se seguirem, como com os envolvidos na educação infantil bilíngüe. Como contribuição acadêmica, espero que esta dissertação possa colaborar, de acordo com as afirmações aqui feitas, com as pesquisas voltadas para a educação bilíngüe, assim como para a formação de professores para esse campo de trabalho, pensando em um novo tipo de formação mais específico para esses profissionais. Do mesmo modo, a discussão dos documentos (textos prescritivos) e leis nacionais também pode servir como contribuição e reflexão acerca da elaboração desse tipo de texto, destacando que considero necessário que existam leis específicas para essas instituições.

Espero que esta pesquisa ofereça uma contribuição aos envolvidos com a educação de crianças pequenas, principalmente na educação infantil bilíngüe, do mesmo modo que contribuiu para as minhas próprias reflexões; que as questões aqui levantadas possam contribuir também para o questionamento da formação atual dos professores que atuam na área, tendo como base a necessidade das escolas e a reformulação das legislações vigentes.

E espero, finalmente, que este trabalho seja mais um passo na construção de um novo olhar para as escolas de educação infantil bilíngüe. De maneira que essas possam inovar na forma de organizar a educação bilíngüe e propor diferentes formas de trabalho. Além de deixarem de ser escolas de intensificação (Mejía, 2002), ou seja, escolas que elevam a carga horária da língua estrangeira e passem, de fato, a ser escolas de educação infantil bilíngüe em que as duas línguas são utilizadas para a mediação do conhecimento.

Parece haver, atualmente, um crescimento no número de escolas bilíngües devido à demanda social, uma vez que os pais procuram esse tipo de educação para seus filhos pequenos, já que dominar mais de uma língua é muito importante para o mundo em que vivemos. Dessa forma, muitas escolas, a cada dia que passa, começam a se denominar bilíngües sem que de fato o sejam.

Acho que este trabalho poderia ser ampliado na medida em que levasse em consideração outros aspectos referentes às concepções de ensino-aprendizagem das instituições, percebendo a organização nas diferentes séries da educação infantil e no ensino fundamental. Seria interessante tentar perceber a organização do espaço de sala de aula de cada instituição a fim de maximizar as propostas educacionais. Seria pertinente também realizar uma pesquisa mais abrangente de campo para pensar na aquisição da segunda língua por parte das crianças. Para isso, acredito que uma ou mais visitas às instituições fossem necessárias. Outro ponto que poderia ampliar as considerações acerca da educação bilíngüe seria conseguir a participação de um maior número de escolas, o que acarretaria em uma investigação mais aprofundada da realidade da educação infantil bilíngüe na cidade de São Paulo.

# **REFERÊNCIAS**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU-TARDELLI, O trabalho do professor em EAD na lente da legislação. IN: MACHADO, Anna Rachel (org). *O Ensino como trabalho. Uma abordagem sócio discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.
- APPEL, R. & MUYSKEN, P. *Language contact and bilingualism*. New York: Routledge, Chapman and Hall INC. 1987.
- ARCE, A. Documentação Oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 113, julho 2001.
- ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 10/12/1948.
- BAKER, Colin. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 4. ed. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 2006.
- BASSEDAS, Eulália, HUGUET, Teresa & SOLÉ, Isabel. *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BATISTA, S.H. E BATISTA, N.A. A formação do professor universitário: desafios e possibilidades. IN: SEVERINO, A. E FAZENDA, I. (orgs). *Formação docente: rupturas e possibilidades*. Campinas: Papyrus, 2002.
- BEHARES, L.E. Diglosia em la sociedad escolar de la frontera uruguaya com Brasil. Matriz social Del bilingüismo. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, v.6. 1982. p. 228-234.
- BELL, Nancy D. Exploring L2 Language Play as an Aid to SLL: A Case Study of Humour in NS-NNS Interaction. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 26, n.2, p.192-218, jun.2005.
- BERTOLDO, E. S. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngüe. In: CORACINI, Maria José, (Org.). *Identidade e Discurso*. Campinas: Editora Unicamp, 2003.
- BOLEIZ-JÚNIOR, F. *Uma experiência de Educação Bilíngüe na Cidade de São Paulo e as Características do Processo de Socialização das crianças num "Mundo" Bi-Cultural*. 2001. <http://www.forumeducacao.hpg.ig.com.br/exp/experiencias.htm>, acessado dia 21/07/2008 às 12:00.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília DF: Senado, de 5 de out. 1988.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13/07/1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília DF: MEC, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998, vol.I.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24/04/2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf> acessado em 21/08/2008 às 20:00.

BRASIL.MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Version PDF, <http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/introdu1.pdf> acessado em 03/03/2008 às 10:00.

BRISK, María E. Bilingual Education. In: HINKEL, E. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2005, p.7-24.

BRONCKART, J. P. & MACHADO, A. R. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do Professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrianos. *Revista Delta* nº 21/2, 2005. p.183-214.

BRONCKART, J. P & MACHADO, A. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. IN: *O Ensino como trabalho*. 2004.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. MACHADO, A. & CUNHA, P. São Paulo: EDUC, 1997/1999.

\_\_\_\_\_. Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano. IN: MACHADO, A. & MATENCIO, M. (orgs.) *Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras. 2006.

BROWN, H. Douglas. *Principles of language learning and teaching*. 3. ed. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Parecer "N" N° 01/2007*. <http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=484> acessado em 30/03/2008 às 8:27.

CARVALHO, H. M. et al. *Para além dos muros: a instrumentalização da docência dos alunos dos Cursos de Licenciatura das Faculdades Sant'Anna, a partir da década de 70*. – Projeto de Pesquisa das Faculdades Sant'Anna. 1998.

CAVALCANTI, Marilda. Estudos Sobre Educação Bilíngüe e Escolarização em Contexto de Minorias Lingüísticas no Brasil. *Revista Delta*, v. 15, nº Especial, 1999, p. 385-417.

CEKAITE, A. & ARONSSON, K. Language Play, a Collaborative Resource in Children's L2 Learning. *Applied Linguistics*, Oxford, v.26, n.2, p.169-191, jun.2005.

CELANI, M.A. A integração político-econômica do final do milênio e o ensino de língua(s) estrangeira(s) no 1o e 2o graus. *ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Lingüística*, n.18, 1996a, p. 21-36.

- \_\_\_\_\_. O perfil do educador do ensino de línguas: o que muda? Comunicação apresentada em mesa-redonda no I Encontro Nacional de Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras, U.F.S.C., Florianópolis. 1996b.
- \_\_\_\_\_. Ensino de Línguas Estrangeiras: Ocupação ou Profissão? In: LEFFA, V. (org.). *O ensino de línguas estrangeiras – construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT. 2001, p. 21-40.
- \_\_\_\_\_. Culturas de aprendizagem: Risco, Incerteza e Educação. In: Magalhães, M.C.C. *A formação do professor como um profissional crítico*. Linguagem e Reflexões. Mercado de Letras. 2004, p. 135-160.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CONFORTIN, H. & FERNANDES, I. O ensino bilíngüe – uma proposta alternativa. *Revista Perspectiva Erexim*, Santa Catarina, v. 17, p.93-100.
- CORRÊA, Mônica C. Por um cérebro bilíngüe. *Revista Educação*. Ano 10, n.111, jul. 2006.
- CORTEZ, Ana Paula B. R. A língua inglesa como objeto e instrumento mediador de ensino-aprendizagem em educação bilíngüe. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) PUC-SP. São Paulo. 2007.
- DAVID, Ana Maria F. As concepções de ensino-aprendizagem do projeto político-pedagógico de uma escola de educação bilíngüe. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) PUC-SP. São Paulo. 2007.
- DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. *The Landscape of Qualitative research – Theories and Issues*. London: Sage Publications, 1988.
- FISHMAN, Joshua A. Bilingual education: What and why?. In: TUEBA, Henry T. *Bilingual Multicultural education and the professional: from theory to practice*. Massachusetts: Newbury House, 1979.
- FREEMAN, Rebecca D. *Bilingual Education and Social Change*. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 1998.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.
- FRENCH, L.G. Brazilian Bilingual Education: Another Language, Another Soul. *New Routes*, p. 32-34, set. 2007.
- GENESEEE, Fred; PARADIS, Johanne & CRAGO, Martha. *Dual language development and disorders: a handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 2004.
- HAMERS, J.F. & BLANC, M.H. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press. 1989.
- HORNBERGER, N. Extending enrichment bilingual education: Revising typologies and redirecting policy. In: GARCÍA, O. (org.) *Bilingual Education Focusschrift in Honor of Joshua A. Fishman*. Philadelphia: John Benjamins, v. 1, 1991. p.215-234.

- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.
- JUNG, N.M. Eventos de letramento em uma escola multisseriada de uma comunidade rural bilíngüe (alemão/português). Dissertação de Mestrado – UNICAMP – Campinas/SP, 1997.
- KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: Mapeando o pós-moderno*. Artes Médicas. 1993/1997.
- KRASHEN, Stephen. Theory of Second Language Acquisition. In: SCHÜTZ, Ricardo. *Assimilação natural – O Construtivismo no Ensino de Línguas*. Janeiro de 2002.
- LIBÂNIO, J.C. E PIMENTA, S.G. Educational Professional Upbringing: critical view and changing perspectives. *Educação e Sociedade*, 20 (68), 1999. p. 239-277.
- LINDHOLM-LEARY, Kathryn J. *Dual Language Education*. 4 ed. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 2006.
- MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: possíveis ações do lingüista na atividade educacional. *Revista Veredas*. UFJF. s.d.
- MACKAY, W. The description of Bilingualism. In: LI WEI, *The Bilingualism Reader*. London; New York: Routledge, 2000.
- MARTINS, Vicente. *A Lei Magna da Educação*. 2002. [www.ebooksbrasil.org](http://www.ebooksbrasil.org) acessado em 30/03/2008 às 9:30.
- MEGALE, Antonieta H. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. Ano 3, n. 5, 2005.
- MEJÍA, A.M. *Power, prestige and bilingualism*. United Kingdom: Multicultural Matters Limited, 2002.
- MELLO, H.A. *O falar bilíngüe*. Goiânia: Ed. UFG, 1999.
- MELLO, H.A.B. O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês: Eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma escola bilíngüe. Tese de doutorado. UNICAMP. Campinas/SP. 2002.
- MIASCOVSKY, Helena W. A Produção Criativa na Atividade Sessão Reflexiva em Contextos de Educação Bilíngüe. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) PUC-SP. São Paulo. 2008.
- MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os PCNs e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. IN: BARBARA, L. & RAMOS, R. (orgs) *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.
- MOTA, K.M.S. Educação Bilíngüe: a escuta da voz da comunidade. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-43.

OLIVEIRA, M. K., TAILLE, Y. & DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 15 ed. São Paulo: Summus, 1992.

ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS BILÍNGÜES DO ESTADO DE SÃO PAULO. OEBi. 2007. [www.oebi.com.br](http://www.oebi.com.br); link "Saiba Mais". Acessado em 11 de fevereiro de 2007 às 14:00.

PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É (org.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Trad. MURAD, F. & GRUMAN, E. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PEREIRA, E. e TEIXEIRA, Z. *A educação básica redimensionada*. In: BRZEZINSKI, I. (org.) *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 4.ed. São Paulo: Cortez. 2000. p. 87-109.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e Formação de professores. Algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In NÓVOA, A.(coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992/1995. p 35-50.

ROCHA, M. Adaptação de resenha de: SPOLSKY, B. Bilingualism. In: WARDHAUGH, R. & BROWN, H. *A survey of Applied Linguistics*. The University of Michigan Press, 2005.

SAVILLE - TROIKE, Muriel. First and second language acquisition. In: TUEBA, Henry T. *Bilingual Multicultural education and the professional: from theory to practice*. Massachusetts: Newbury House, 1979.

SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHULMAN, L.S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v.57, n. 1, 1987. p.01-22.

SMITH, M.S. & TRUSCOTT, J. Stages or Continua in Second Language Acquisition: a MOGUL Solution. *Applied Linguistics*, Oxford, v.26, n.2, p.219-240, jun.2005.

SOARES, Maria A.L. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista, 1999.

STAKE, R. Case studies. In: DENZEL, N.K. & LINCOLN, Y.S (orgs.) *The sage handbook of qualitative research*. 3.ed. Thousand Oaks: Sage, 1998, p.443-466.

TABORS, P. & Snow, C.E. English as a second language in preschools. In: GENESEE, F. (org.). *Educating second language children: the whole child, the whole curriculum, the whole community*. New York: Cambridge University Press. 1994. p.103-125.

TABORS, Patton O. *One child, two languages: a guide for preschool educators of children learning English as a second language*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 1997.

VALENTE, I. *A Nova LDB em Questão*. Centro de Documentação e Informação Coordenação de Publicações. Brasília: 2001. Trabalho elaborado pelo deputado Ivan Valente com o objetivo de discutir o conteúdo da LDB.

VYGOTSKY, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1934/1999.

\_\_\_\_\_. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto (et.al). 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1930/2007. *Mind in Society: the development of higher psychological processes*.

WEINREICH, U. *Languages in contact: findings and problems*. The Hague: Mouton. 1953.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. IN: NÓVOA, A. (ed). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 110-124.

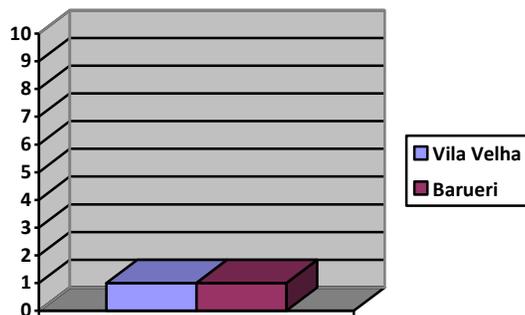
# **ANEXOS**

## ANEXO 01

Apresento uma divisão do Gráfico 03 encontrado no Capítulo 2 – Base Teórico- Metodológica da Pesquisa, por bairros existentes em cada uma das regiões da cidade de São Paulo. Ou seja, abordarei região por região e mostrarei o número de instituições existentes em cada bairro dessa região.

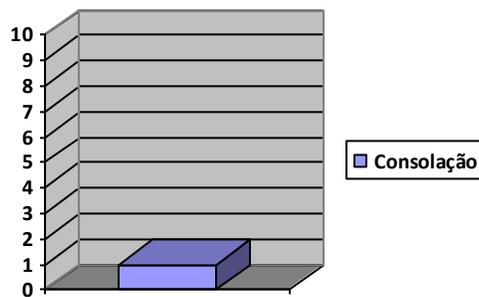
### GRÁFICO 04 – ALPHAVILLE

Número de instituições na região: 02



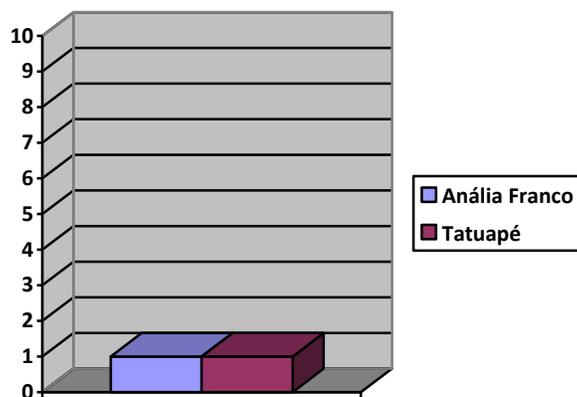
### GRÁFICO 05 – CENTRO

Número de instituições na região: 01



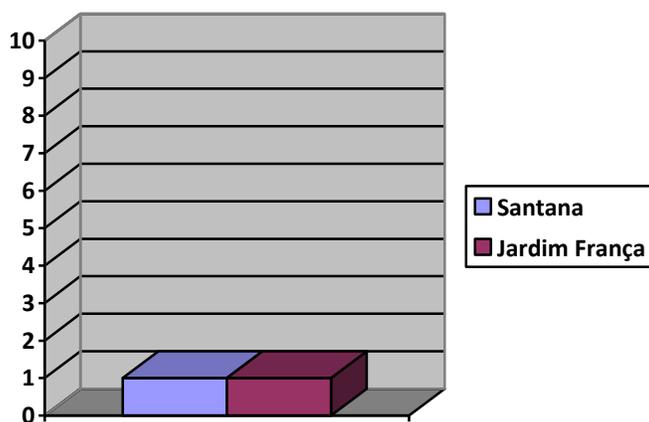
### GRÁFICO 06 – ZONA LESTE

Número de instituições na região: 02



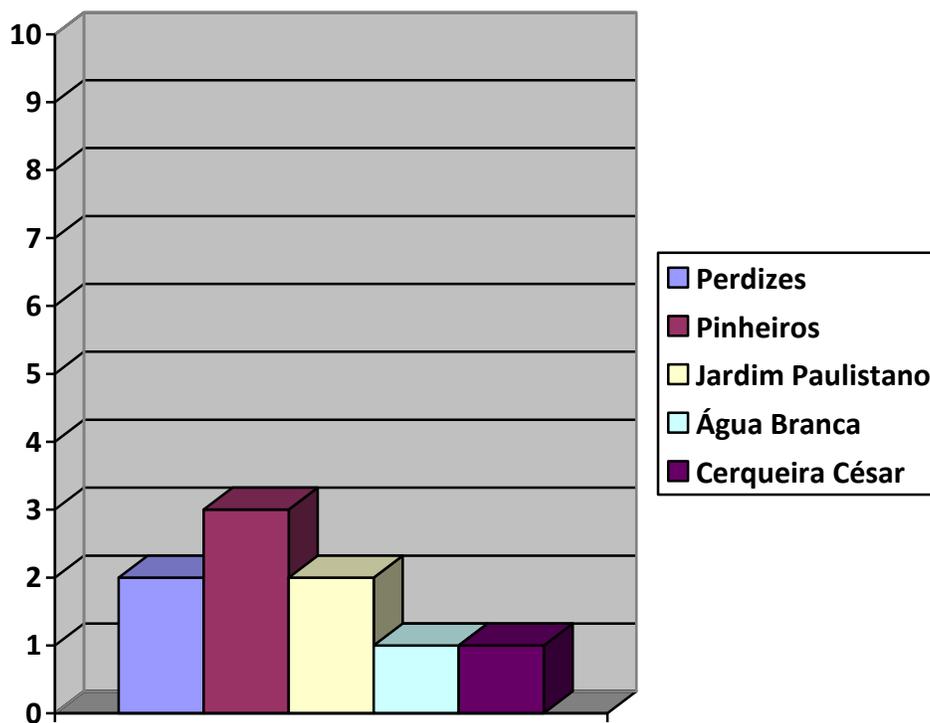
### GRÁFICO 07 – ZONA NORTE

Número de instituições na região: 02



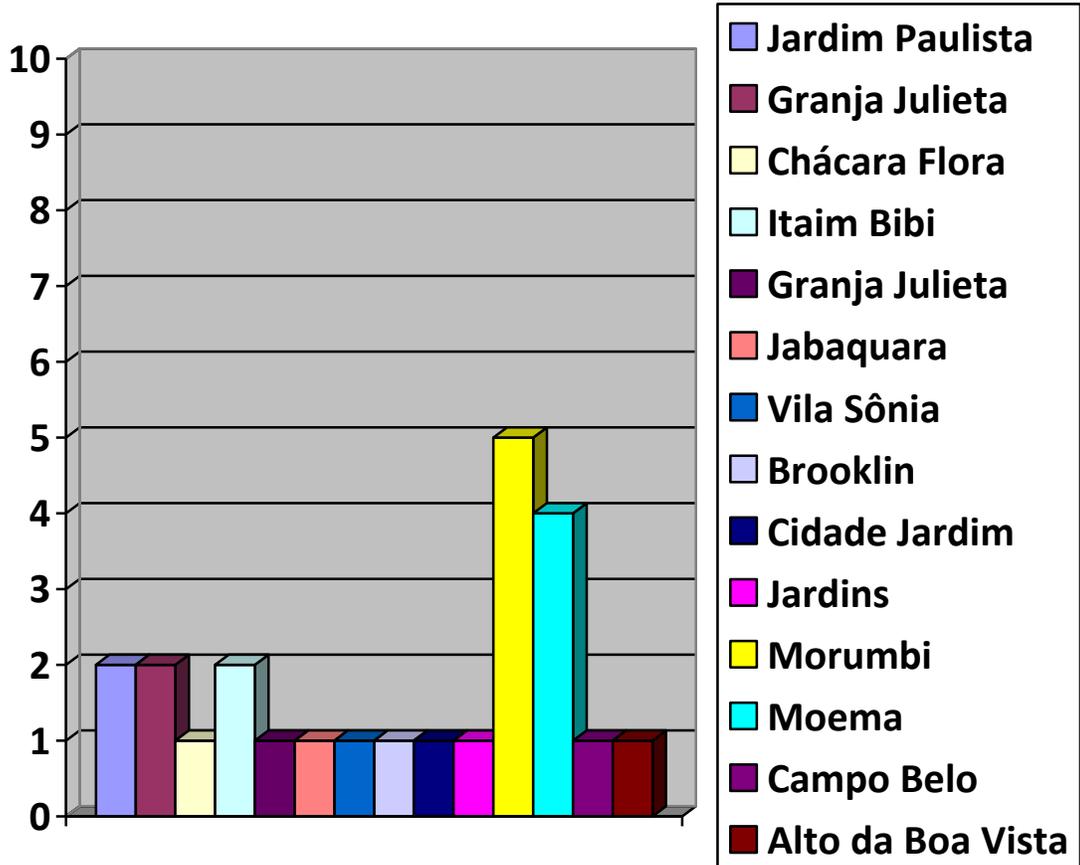
### GRÁFICO 08 – ZONA OESTE

Número de instituições na região: 09



### GRÁFICO 09 – ZONA SUL

Número de instituições na região: 23



## ANEXO 02

Segue os Artigos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9.394/96, utilizados nesta dissertação:

*Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.*

*Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:*

- I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;*
- II- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;*
- III- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;*
- IV- o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.*

*§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.*

*§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.*

*§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.*

*§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações de emergências.*

*Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.*

*§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.*

*§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.*

*Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:*

- I- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;*
- II- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras modalidades.*

*Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.*

*Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:*

- I- ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;*
- II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;*
- III- piso salarial profissional;*
- IV- progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;*
- V- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;*
- VI- condições adequadas de trabalho.*

*Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.*

### ANEXO 03

Segue os Artigos (na íntegra) utilizados, no decorrer da dissertação, da Constituição Federal de 1988.

*Art. 208. (\*) O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:*

- I- ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;*
- II- progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;*
- III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;*
- IV- atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;*
- V- acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;*
- VI- oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando.*
- VII- Atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.*

*§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.*

*§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.*

*§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.*

*(\*) Ementa Constitucional Nº 14 de 1996*

*Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.*

*§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.*

*§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.*

## **ANEXO 04**

Apresento o questionário que foi enviado pelo correio para todas as instituições escolares de São Paulo que se denominavam escolas de educação bilíngüe.

### **INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE A INSTITUIÇÃO:**

#### **LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA:**

- ( ) ALPHAVILLE
- ( ) ZONA SUL
- ( ) ZONA NORTE
- ( ) ZONA LESTE
- ( ) ZONA OESTE

#### **NÚMERO DE ALUNOS NA INSTITUIÇÃO:**

#### **IDADE DOS ALUNOS:**

#### **DEPENDÊNCIAS FÍSICAS:**

#### **NÚMERO DE PROFESSORES QUE ATUAM NA ESCOLA:**

#### **NÚMERO DE DIRETORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS:**

#### **FUNCIONÁRIOS:**

1. Qual a concepção de educação bilíngüe que a escola tem?

### **EDUCADORES**

2. Qual a formação dos educadores?
  - 2.1. Quantos profissionais têm somente Magistério? Quantos têm Pedagogia? Quantos têm Letras? E quantos têm outra formação?

2.2. Por que da preferência da escola por determinada formação?

3. Algum professor é falante nativo?

Caso a resposta seja afirmativa:

3.1. Qual a formação desses profissionais?

3.2. Onde eles se formaram?

4. A escola oferece algum curso de formação para os seus educadores?

Caso a resposta seja afirmativa:

4.1. Quais cursos a escola oferece?

4.2. Onde esses cursos são oferecidos?

4.3. Qual a periodicidade?

5. Há interação entre equipe de coordenação e educadores?

Caso a resposta seja afirmativa:

5.1. Como ocorre essa interação?

5.2. Qual a periodicidade?

5.3. Discute-se bilingüismo?

5.4. Discute-se educação bilíngüe?

5.5. Como ocorre discussão?

5.6. Há embasamento teórico?

6. Há algum tipo de interação dos educadores entre si?

Caso a resposta seja afirmativa:

6.1. Como ocorre essa interação?

6.2. Qual a periodicidade?

6.3. Discute-se bilingüismo?

6.4. Discute-se educação bilíngüe?

6.5. Como ocorre a discussão?

6.6. Os educadores recebem textos teóricos para posterior discussão?

6.7. Quais temas estes textos privilegiam?

## **ORGANIZAÇÃO DAS SALAS DE AULA**

7. Quantos alunos por classe?

8. Qual o critério de agrupamento das crianças?
9. São previstos momentos de trabalho em grupos de diferentes faixas etárias?

Caso a resposta seja afirmativa:

- 9.1. O que se espera dessa interação?
10. Há momentos de interação do educador com pequenos grupos ou individualmente com as crianças?

## **ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BILÍNGÜE**

11. A partir de que idade as crianças têm contato com a língua inglesa?
  - 11.1. Como esse contato ocorre?
12. Como se dá a educação bilíngüe:
  - 12.1. Quantos horas as crianças têm contato com a língua inglesa?
13. Os educadores falam somente Inglês com as crianças?
  - 13.1. Quantos adultos que falam somente Inglês ficam dentro da sala de aula?
14. Utiliza-se a língua inglesa para ensinar todas as disciplinas/eixos do conhecimento?
15. Quando não há entendimento/compreensão dos alunos de algum conteúdo por causa da língua inglesa, qual é a atitude do professor?
16. Como se organiza a rotina da classe?
  - 16.1. Em todos os momentos fala-se Inglês?
  - 16.2. Há alguma separação entre as aulas de Inglês e as de outras disciplinas?
  - 16.3. Qual a interconexão entre as diferentes áreas?

Coloco-me à disposição para marcar uma entrevista ou enviar este questionário por e-mail.

Agradeço a colaboração desde já,

Fernanda Meirelles Fávaro (e-mail)

## **ANEXO 05**

Segue o roteiro utilizado para a realização das duas entrevistas.

### **INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE O PROFESSOR:**

**NOME:**

**SEXO:**

**IDADE:**

**CARGO NA INSTITUIÇÃO:**

**EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:**

**FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA:**

**TURMA COM QUE TRABALHA:**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1. Você teve alguma disciplina em sua graduação em que se discutiu educação bilíngüe?
2. Qual?
3. Por que você acha que foi contratada(o) pela sua instituição?
4. Há quanto tempo você trabalha na área da educação?
5. E com educação bilíngüe?
6. Você sempre quis trabalhar com educação bilíngüe?
7. Você sempre trabalhou com educação bilíngüe?
8. Por quê?
9. Qual a idade de seus alunos?
10. Você sempre trabalhou com essa faixa etária?
11. Quantos alunos têm em sua classe?
12. Há momentos de interação do educador com pequenos grupos ou individualmente com as crianças?
13. O que você pretende nestes momentos?

14. São previstos momentos de trabalho em grupos de diferentes faixas etárias?
15. O que você pretende nesses momentos?
16. Você sabe qual é a concepção de educação bilíngüe de sua instituição?
17. Qual?
18. Você trabalha todos os conteúdos em Inglês?
19. Você fala somente em Inglês com as crianças?
20. Quando uma criança não entende a explicação, qual a sua postura?
21. A escola oferece algum tipo de curso de formação?
22. Qual?
23. Onde esses cursos acontecem?
24. Você já pensou ou fez algum curso de extensão em educação bilíngüe?
25. Qual?
26. Você tem reuniões pedagógicas? Com qual frequência? Nessas reuniões discute-se educação bilíngüe?
27. Para que servem as reuniões?

## **ANEXO 06**

Segue o questionário enviado para 02 professores participantes da pesquisa.

### **INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE O PROFESSOR:**

NOME:

SEXO:

IDADE:

CARGO NA INSTITUIÇÃO:

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA:

TURMA COM QUE TRABALHA:

### **FORMAÇÃO INICIAL E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL**

1. Você teve alguma disciplina em sua graduação em que se discutiu educação bilíngüe?
2. Qual?
3. Por que você acha que foi contratada(o) pela sua instituição?
4. Há quanto tempo você trabalha na área da educação?
5. E com educação bilíngüe?
6. Você sempre quis trabalhar com educação bilíngüe?
7. Você sempre trabalhou com educação bilíngüe?
8. Por quê?

### **ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BILÍNGÜE**

9. Qual a idade de seus alunos?
10. Você sempre trabalhou com essa faixa etária?
11. Quantos alunos têm em sua classe?

12. Há momentos de interação do educador com pequenos grupos ou individualmente com as crianças?
13. O que você pretende nesses momentos?
14. São previstos momentos de trabalho em grupos de diferentes faixas etárias?
15. O que você pretende nesses momentos?
16. Você sabe qual é a concepção de educação bilíngüe de sua instituição?
17. Qual?
18. Você trabalha todos os conteúdos em Inglês?
19. Você fala somente em Inglês com as crianças?
20. Quando uma criança não entende a explicação, qual a sua postura?

### **FORMAÇÃO CONTINUADA**

21. A escola oferece algum tipo de curso de formação?
22. Qual?
23. Onde estes cursos acontecem?
24. Você já pensou ou fez algum curso de extensão em educação bilíngüe?
25. Qual?
26. Você tem reuniões pedagógicas? Com qual frequência? Nessas reuniões discute-se educação bilíngüe?
27. Em sua opinião, para que servem as reuniões?
28. As reuniões te ajudam na vida profissional? Em que sentido?