



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



ANA CAROLINA ALVES DE SOUZA SANTOS

REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE INGLÊS ACERCA DA EDUCAÇÃO
BILÍNGUE EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE MANAUS:
UM ESTUDO DE CASO

MANAUS

2026

ANA CAROLINA ALVES DE SOUZA SANTOS

REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE INGLÊS ACERCA DA EDUCAÇÃO
BILÍNGUE EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE MANAUS:
UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração de Teoria e Análise Linguística, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Marta de Faria e Cunha Monteiro.

MANAUS

2026

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

- S237r Santos, Ana Carolina Alves de Souza
 Representações de professores de inglês acerca da educação
 bilíngue em uma escola da rede pública de Manaus: um estudo de
 caso. / Ana Carolina Alves de Souza Santos. - 2026.
 86 f. : il., p&b. ; 31 cm.
- Orientador(a): Marta de Faria e Cunha Monteiro.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas,
 Programa de Pós-Graduação em Letras, Manaus, 2026.
1. representações. 2. educação bilíngue. 3. inglês. 4. escola
 pública. 5. estudo de caso. I. Monteiro, Marta de Faria e Cunha. II.
 Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação
 em Letras. III. Título
-

ANA CAROLINA ALVES DE SOUZA SANTOS

REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE INGLÊS ACERCA DA EDUCAÇÃO
BILÍNGUE EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE MANAUS:
UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração de Teoria e Análise Linguística, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Marta de Faria e Cunha Monteiro.

Aprovado em 25 de março de 2026.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Marta de Faria e Cunha Monteiro – presidente/orientadora (PPGL/UFAM)

Prof.^a Dr.^a Antonieta Heyden Megale – membro (PPGL/UNIFESP)

Prof.^a Dr.^a Vanessa de Sales Marruche – membro (PPGL/UFAM)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Ivania e Raimundo, que sempre acreditaram na educação como caminho e fizeram dela o maior presente que poderiam me oferecer. Agradeço por terem sido meus primeiros professores e meus maiores incentivadores, que, desde a infância, me ensinaram valores que carrego até hoje.

Ao meu irmão Nilo, companheiro desde sempre, por me apoiar em tudo o que faço.

À minha querida sobrinha Marina, por trazer leveza e alegria à minha vida.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À querida Prof.^a Dr.^a Marta de Faria e Cunha Monteiro, por compartilhar comigo seu conhecimento com tanta generosidade, paciência e organização, contribuindo de forma tão significativa para minha trajetória acadêmica.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tantas bênçãos e por me conceder a oportunidade de viver momentos como este.

Aos meus pais, pelo amor, incentivo e apoio incondicional à minha educação, por sempre fazerem de tudo para que minha maior preocupação fosse apenas estudar. Esta conquista também é de vocês.

Ao meu irmão Nilo, pelo companheirismo e por sempre acreditar em mim.

Aos meus familiares, pelo apoio constante, em especial à minha tia Maria, por fazer parte de cada passo da minha trajetória e por estar sempre torcendo por mim.

Às professoras Antonieta Megale e Vanessa Marruche, por aceitarem o convite para compor a banca de qualificação e de defesa e pelas valiosas contribuições a este trabalho.

Às minhas amigas, Neli e Milla, companheiras de orientação, pela amizade construída ao longo do percurso, pelas conversas, trocas de experiências e pelo apoio mútuo.

Ao Lucas e ao William, amigos e companheiros de pesquisa, pelo apoio, pelas discussões acadêmicas e, sobretudo, pela amizade.

Aos professores que participaram desta pesquisa, por disponibilizarem seu tempo, compartilharem suas experiências e contribuírem de maneira essencial para a realização deste estudo.

Aos professores do curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da UFAM e aos professores do PPGL, por contribuírem para minha formação.

À Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFAM, em especial à Rafaela Solimões, pela organização e pela disponibilidade ao longo do curso. Agradeço também ao secretário do PPGL no meu primeiro ano de mestrado, Diego Oliveira, pela paciência e pelo apoio administrativo.

Às minhas amigas Brenda, Camilla, Raquel e Sabrinna, pela amizade que cultivamos ao longo da vida, e a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização desta etapa.

À FAPEAM, pela concessão da bolsa de estudos, fundamental para a realização desta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as representações dos professores de inglês acerca do desenvolvimento da proposta bilíngue português-inglês no CETI Gilberto Mestrinho, e, de forma específica, identificar os desafios enfrentados por esses professores na implementação dessa proposta. O aporte teórico fundamenta-se nos estudos sobre representações sociais (Jodelet, 2009; Moscovici, 2003), bilinguismo e educação bilíngue (García, 2009; García; Lin, 2017; Hornberger, 1991; Liberali, 2019; May, 2017; Megale, 2019a; 2019b; Rocha; Megale; 2023), educação bilíngue no contexto brasileiro (De Costa, 2018; Egido; Tonelli; De Costa, 2023; Grigoletto; Fortes, 2022; Liberali; Megale, 2016; Liberali, 2019; Megale, 2018; 2019a; 2019b; 2020; Reis; Barleta; Souza, 2022). No que se refere à metodologia, trata-se de um estudo de caso, de natureza qualitativa, desenvolvido por meio da aplicação de questionário de perfil e da realização de entrevistas semiestruturadas com professores de Língua Inglesa responsáveis pela condução da proposta bilíngue na instituição. A análise dos dados foi realizada à luz da Análise Textual Discursiva. Os resultados indicam que a educação bilíngue é representada simultaneamente como oportunidade de democratização do acesso à língua inglesa, historicamente associada a contextos de prestígio e à rede privada, e como proposta atravessada por limitações estruturais. Evidenciou-se que a implementação da modalidade ocorre com ausência de diretrizes curriculares específicas, escassez de materiais didáticos, insuficiência de formação contínua e suporte institucional limitado, o que desloca para o professor de Língua Inglesa a responsabilidade central pela organização curricular e pedagógica da proposta. Com isso, o estudo contribui para reflexões sobre a consolidação da educação bilíngue na rede pública, destacando a necessidade de políticas articuladas de formação, planejamento curricular e acompanhamento institucional no contexto da rede pública do Amazonas.

Palavras-chave: representações; educação bilíngue; inglês; escola pública; estudo de caso.

ABSTRACT

This study aimed, in general terms, to investigate English teachers' representations regarding the development of the Portuguese-English bilingual education proposal at CETI Gilberto Mestrinho and, more specifically, to identify the challenges faced by these teachers in implementing this proposal. The theoretical framework is grounded in studies on social representations (Jodelet, 2009; Moscovici, 2003), bilingualism and bilingual education (García, 2009; García; Lin, 2017; Hornberger, 1991; Liberali, 2019; May, 2017; Megale, 2019a; 2019b; Rocha; Megale; 2023), bilingual education in the Brazilian context (De Costa, 2018; Egido; Tonelli; De Costa, 2023; Grigoletto; Fortes, 2022; Liberali; Megale, 2016; Liberali, 2019; Megale, 2018; 2019a; 2019b; 2020; Reis; Barleta; Souza, 2022). Regarding methodology, this qualitative study adopts a case study approach and was developed through the application of a profile questionnaire and semi-structured interviews with English teachers responsible for implementing the bilingual proposal at the institution. Data was analyzed through Textual Discursive Analysis. The findings indicate that bilingual education is simultaneously represented as an opportunity to democratize access to English, which is historically associated with prestige contexts and private schooling, and as a proposal marked by structural limitations. The results reveal that its implementation occurs in the absence of specific curricular guidelines, with scarce teaching materials, insufficient continuing teacher education, and limited institutional support, which ultimately shifts the primary responsibility for curricular and pedagogical organization to the English teacher. Thus, this study contributes to reflections on the consolidation of bilingual education in public schools, highlighting the need for articulated policies in teacher education, curriculum planning, and institutional support within the public education system of the state of Amazonas.

Keywords: representations; bilingual education; English; public school; case study.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Esferas de pertença das representações sociais	20
Figura 2 – Resumo dos passos da Análise Textual Discursiva	45
Figura 3 – Registros da ambientação escolar	48

QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de teses e dissertações sobre o ensino bilíngue	15
Quadro 2 – Modelos de educação bilíngue	24
Quadro 3 – Quadro teórico e tipos de educação bilíngue	27
Quadro 4 – Propostas de educação bilíngue no Brasil	30
Quadro 5 – Relação de escolas públicas bilíngues no Amazonas	36
Quadro 6 – Estrutura Curricular do CETI Gilberto Mestrinho	37
Quadro 7 – Critérios de inclusão de participantes	39
Quadro 8 – Nome fictício, idade e formação acadêmica dos participantes	40
Quadro 9 – Dados institucionais dos participantes	40
Quadro 10 – Planejamento da Unidade Translíngue	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEL	Centro de Estudos de Línguas
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CETI	Centro Educacional de Tempo Integral
CNE	Conselho Nacional de Educação
EE	Escola Estadual
EETI	Escola Estadual de Tempo Integral
FLET	Faculdade de Letras
ICBEU	Instituto Cultural Brasil Estados Unidos
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
IFE	Inglês para Fins Específicos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
LADI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Discurso
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PPGL	Programa de Pós-graduação em Letras

PPP	Projeto Político-Pedagógico
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
QP	Questionário de Perfil
SUPER	SAMSUNG-UFAM Project for Education and Research – Projeto Samsung-UFAM para Educação e Pesquisa
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFT	Universidade Federal de Tocantins
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNINORTE	Centro Universitário do Norte
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNIVC	Centro Universitário do Vale do Cricaré

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 HORIZONTES TEÓRICOS	18
1.1 A teoria das representações sociais	18
1.2 Educação Bilíngue: conceitos e classificações	21
1.3 Educação Bilíngue no Brasil	29
2 PERCURSO METODOLÓGICO	34
2.1 Abordagem e metodologia da pesquisa.....	34
2.2 Contexto da pesquisa	35
2.3 Participantes da pesquisa	38
2.4 Instrumentos de geração de dados	41
2.5 Procedimentos de geração de dados	42
2.6 Procedimentos de análise de dados.....	43
3 REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DE INGLÊS DO CETI GILBERTO MESTRINHO ACERCA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE	46
3.1 Sentidos atribuídos à educação bilíngue na escola pública	46
3.2 Desafios na implementação da proposta.....	49
3.3 O professor de inglês na condução da proposta bilíngue	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	64
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PERFIL: GESTÃO.....	71
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PERFIL: PROFESSORES.....	72
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA: GESTÃO	73
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORES	74
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	75
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	78

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, situada no campo da Linguística Aplicada (LA), tem origem em duas motivações principais. A primeira decorre do interesse pela educação bilíngue, especialmente no que se refere à formação de professores para atuação nessa modalidade de ensino, interesse que vem sendo construído ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional.

Nesta pesquisa, posiciono-me como pesquisadora a partir da minha experiência como professora de Língua Inglesa, bem como da minha formação em Letras – Língua e Literatura Inglesa. Atuando como professora particular de inglês como língua adicional, tenho refletido de forma recorrente sobre a relação entre a língua inglesa e a língua portuguesa nos processos de ensino e aprendizagem, sobretudo no que diz respeito às maneiras pelas quais essas línguas se articulam e coexistem em contextos educacionais.

Assim, embora ainda não atue como professora da rede pública de ensino, meu interesse pelas discussões acerca da educação bilíngue nesse contexto se justifica pelo fato de minha formação básica ter ocorrido em escola pública.

A segunda motivação para a realização deste estudo surgiu a partir do contato estabelecido com os professores do Centro Educacional de Tempo Integral (CETI) Gilberto Mestrinho por meio de eventos de formação realizados pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) durante a criação do projeto *English Development Course*, sobre o qual discorrerei posteriormente.

Na visão de El Kadri, Megale e Passoni (2024), a educação bilíngue no Brasil está intrinsecamente associada às demandas das camadas mais privilegiadas da sociedade, que, diante das deficiências do ensino de línguas estrangeiras no país, reconhecem a relação entre o domínio de um idioma, sobretudo o inglês, e as chances de inserção no contexto global, de conquista de *status* social e de acesso a melhores oportunidades profissionais.

No entanto, buscando compreender como essa modalidade vem sendo ressignificada no âmbito da escola pública, observo que, de acordo com dados disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (SEDUC), no Amazonas, a rede estadual oferta a educação bilíngue em dez escolas de tempo integral, e propõe francês, japonês, espanhol, inglês e tukano como segunda língua de instrução. Entre essas instituições está o CETI Gilberto Mestrinho,

contexto desta pesquisa, localizada em Manaus, terceira escola a adotar o modelo pedagógico bilíngue; a primeira e, até o momento, única com a oferta de ensino-aprendizagem português-inglês.

Nesse contexto, enquanto bolsista do Projeto Samsung-UFAM Project for Education and Research (SUPER)¹ (Projeto Samsung-UFAM para educação e pesquisa), participei, em 2022, de dois eventos de formação docente realizados de forma virtual no CETI Gilberto Mestrinho. O primeiro, ministrado pela Prof.^a Dr.^a Tatiana Bermond dos Santos Rodrigues (UFAM), abordou metodologias para o ensino-aprendizagem de inglês a partir do material *English From Zero* (Silva; Rodrigues; Corrêa, 2021), com foco na adaptação de atividades, no ensino implícito de gramática e na valorização da competência comunicativa. O segundo evento, ministrado por mim e pela então professora em formação Graziella Lopes Moraes, possibilitou a socialização de práticas pedagógicas, bem como sugestões de atividades e adaptações do material didático adotado pela escola. Essas experiências evidenciaram a relevância da articulação entre a escola pública e a UFAM.

Desse modo, concentrando-me nesse contexto, estabeleci como objetivo geral desta pesquisa:

- Investigar as representações dos professores de inglês acerca do desenvolvimento da proposta bilíngue português-inglês na escola CETI Gilberto Mestrinho em Manaus.

E como objetivo específico:

- Identificar, à luz dessas representações, os desafios enfrentados pelos professores de inglês na implementação dessa proposta.

A partir desses objetivos, elaborei duas perguntas que delimitam esta pesquisa, a saber:

- Quais são as representações dos professores de inglês do CETI Gilberto Mestrinho sobre o desenvolvimento da proposta bilíngue nesse contexto?

¹ Samsung-UFAM Project for Education and Research (SUPER): desenvolvido em parceria entre a UFAM e a Samsung, no período de 2020 e 2025, voltado ao fomento da capacitação e da pesquisa em cursos da área tecnológica da universidade, e em outras áreas, como o curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa.

- Quais são os desafios enfrentados por esses professores na implementação dessa proposta nesse contexto?

A fim de conhecer os estudos no campo da educação bilíngue no contexto da Região Norte, mapeei dissertações e teses desenvolvidas nesse âmbito, no período de seis anos, de 2020 a 2025, que abordaram esse tema. Assim, busquei as palavras-chave: *ensino bilíngue* e *educação bilíngue*, no repositório de universidades federais da Região Norte, a saber: UFAM, Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal de Tocantins (UFT), como também do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), Universidade do Estado do Amazonas (UEA), além de repositórios como o Google acadêmico e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os resultados encontrados foram:

Quadro 1 – Levantamento de teses e dissertações sobre o ensino bilíngue

Nº	Título	Autor(es)/ano	Gênero Acadêmico	Instituição
1	A língua de ensino e os desafios da aprendizagem da matemática nas escolas primárias haitianas	Charles (2020)	Dissertação	UFPA
2	A educação bilíngue na escola Gilberto Mestrinho, na perspectiva do projeto político-pedagógico: um estudo de caso	Gama (2021)	Dissertação	UFAM
3	Política pública de educação bilíngue (libras/português) em Santarém - Pará: o que sinalizam os surdos	Lira (2022)	Dissertação	UFOPA
4	O projeto escola bilíngue português-francês na rede pública de ensino do estado do Amapá: políticas, contextos e concepções	Reis (2022)	Dissertação	UNIFAP
5	Política educacional bilíngue de surdos no município de Tucuruí-PA	Ribeiro (2022)	Dissertação	UFT
6	Políticas linguísticas no ensino bilíngue: uma reflexão ecolinguística das línguas em contato em território escolar no alto Solimões	Santos (2022)	Tese	UFAM
7	Reflexões para uma proposta de implementação de uma educação bilíngue de surdos na rede municipal de ensino de Araguaína - TO	Sena (2022)	Dissertação	UFT
8	Escola indígena e ensino da língua: uma análise das práticas de bilinguismo do povo Fulni-ô	Batista (2023)	Dissertação	UFAM
9	Reflexões para uma proposta de currículo de Português como segunda	Morais Neto (2023)	Dissertação	UFT

	língua para surdos no ensino médio do Tocantins			
10	Os Hixkaryána: ideologias linguísticas, relações de contato e trajetórias escolares e universitárias	Brito (2024)	Tese	UFAM
11	Aspectos Contrastivos do Letramento e da Alfabetização Bilíngue e Intercultural entre as escolas Mătyk e Tekator	Oliveira (2024)	Tese	UFT
12	Educação intercultural e bilíngue do povo Kambeba: apontamentos sobre a cultura linguística, específica e diferenciada	Silva (2024)	Dissertação	UFAM
13	Educação bilíngue de surdos no oeste do Pará: práticas e experiências formativas	Mota <i>et al.</i> (2025)	Dissertação	UNIFOPA
14	Pensar global, agir local: o livro didático sob a perspectiva intercultural crítica no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em uma escola pública bilíngue de Manaus (AM)	Pinheiro (2025)	Dissertação	UFAM
15	Bilinguismo na educação matemática: formação profissional e estratégias metodológicas para o ensino bilíngue	Souza (2025)	Dissertação	UNIR

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos encontrados nos repositórios de Teses e Dissertações das Universidades Federais da Região Norte.

Analizando o quadro acima, notei que, das 15 pesquisas, cinco trataram do ensino-aprendizagem bilíngue para alunos surdos, cinco da educação bilíngue de línguas indígenas, três abordaram a educação bilíngue português-inglês na rede pública de Manaus, uma discorreu acerca do ensino de matemática em um contexto bilíngue crioulo haitiano-francês, e uma acerca do ensino-aprendizagem bilíngue português-francês. Diante desse cenário, ressalto que esta pesquisa se mostra relevante pela possibilidade de contribuir com estudos acerca do ensino-aprendizagem bilíngue português-inglês da rede pública em Manaus, e na região Norte, em vista da necessidade de investigações nessa área.

Diante do até aqui exposto, apresento a seguir outros motivos que justificam esta pesquisa, de ordem pedagógica, profissional e social. No âmbito pedagógico, destaca-se a possibilidade de ampliar a compreensão sobre como a proposta de educação bilíngue português-inglês tem sido implementada na escola pública, evidenciando os desafios que atravessam sua implementação.

Quanto à motivação social, ressalto que é possível que os resultados desta pesquisa contribuam para fomentar discussões no âmbito da gestão educacional em Manaus, que considerem a importância de um ensino bilíngue público e de qualidade, de forma que também seja possível ressaltar a importância dessa modalidade de ensino no desenvolvimento acadêmico e sociocultural dos estudantes da rede pública.

Quanto ao motivo profissional, este estudo também se justifica pela possibilidade de valorar a união entre a escola da rede pública e a universidade pública, na troca de saberes, práticas e reflexões, considerando que esta pesquisa parte das representações de professores da rede pública de ensino.

Destaco também que os resultados desta pesquisa podem contribuir com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Discurso (LADI), liderado pelas professoras Dr.^a Fernanda Dias de Los Rios Mendonça e Dr.^a Marta de Faria e Cunha Monteiro. Assim, esta pesquisa é filiada ao projeto Formação de professores de línguas face às demandas socioculturais de ensino-aprendizagem, coordenado também pela Dr.^a Marta de Faria e Cunha Monteiro, considerando que aqui também se contempla o professor que atua na educação bilíngue e seus desafios frente às questões socioculturais que envolvem essa modalidade de ensino na sociedade.

Após apresentar as justificativas e as perguntas norteadoras desta pesquisa, exponho a seguir a estrutura deste trabalho.

Na seção 1 – Horizontes Teóricos, após essa introdução, exponho os autores e as suas contribuições que fundamentam teoricamente este estudo. A seção está dividida em três subseções: na primeira, trato de representações, na segunda, abordo conceitos que perpassam a educação bilíngue a partir da visão global e, por último, discorro acerca do ensino-aprendizagem bilíngue no Brasil.

Na seção 2 – Percurso Metodológico, exponho seis subseções que envolvem a escolha da abordagem e da metodologia, o contexto e os participantes da pesquisa, os procedimentos e instrumentos de geração de dados, e os procedimentos de análise dos dados.

Na seção 3 – Representações dos professores de inglês do CETI Gilberto Mestrinho acerca da educação bilíngue, exponho a discussão dos dados analisados na pesquisa em diálogo com os teóricos da área.

Por último, nas Considerações Finais, apresento algumas reflexões advindas da discussão dos dados.

1 HORIZONTES TEÓRICOS

Esta seção tem como objetivo expor os pressupostos teóricos que fundamentam este estudo. Primeiramente, ancorada em Jodelet (2009) e Moscovici (2003), trato de representações sociais. Posteriormente, discorro sobre conceituações que perpassam o ensino-aprendizagem bilíngue, sobretudo no contexto global, conforme discutido por García (2009), García e Lin (2017), Hornberger (1991), Liberali (2019), May (2017), Megale (2019a; 2019b), Rocha e Megale (2023), entre outros autores que têm contribuído para discussões a respeito de políticas e práticas para a educação bilíngue. Por último, trago o foco para o contexto brasileiro, amparando-me nos estudos de De Costa (2018), Egido, Tonelli e De Costa (2023), Grigoletto e Fortes (2022), Liberali e Megale (2016), Liberali (2019), Megale (2018; 2019a; 2019b; 2020) e Reis, Barleta e Souza (2022).

1.1 A teoria das representações sociais

A teoria das representações tem fundamentado pesquisas e discussões no campo da Linguística Aplicada, sobretudo no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de línguas, como se observa em Celani e Magalhães (2002) e Freire e Lessa (2003), entre outros, que tratam, por exemplo, de representações de professores de inglês como língua estrangeira.

Como exemplo de pesquisas realizadas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da UFAM que também exploram representações no campo do ensino-aprendizagem de línguas, menciono: Tavares (2022) com o título **Representações de professores de inglês da escola pública sobre o livro didático e recursos de apoio: um estudo de caso em Manaus**, que investigou as representações de professores de inglês sobre o livro didático adotado e os recursos de apoio utilizados na escola pública. Além disso, Sousa (2019) com a pesquisa intitulada **Representações de alunos do PROEJA sobre o ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos – leitura: um estudo de caso no IFAM**, buscou depreender as representações das práticas dos alunos e do professor no ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos (IFE) – Leitura e refletir acerca do conteúdo programático de IFE – Leitura.

Apesar de a noção de representação ter sido manifestada primeiramente pelo sociólogo francês Émile Durkheim, no campo da Psicologia Social, foi Moscovici quem

criou o termo “representações sociais” e o difundiu como campo de investigação (Moscovici, 2003).

Teorizando sobre a questão, na perspectiva de Moscovici (2003) representações são um sistema de valores, ideias e práticas, que têm uma dupla função: a de estabelecer uma estrutura que possibilite que as pessoas se orientem no seu ambiente material e social, permitindo um maior controle sobre ele, e de proporcionar um meio de comunicação entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código que permita nomear e classificar os diferentes aspectos do seu mundo e da sua história individual e social.

Embora Durkheim e Moscovici pertençam ao mesmo campo teórico, Durkheim, segundo Moscovici (2003), sustenta uma separação extrema entre representações individuais, sugerindo que essas seriam do campo da psicologia, e coletivas, que formariam o objeto da sociologia. Por outro lado, Moscovici (2003), para quem as representações sociais são uma forma de criação coletiva, estava interessado em:

[...] explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas. Essa própria diversidade reflete a falta de homogeneidade dentro das sociedades modernas, em que as diferenças refletem uma distribuição desigual de poder e geram uma heterogeneidade de representações (Moscovici, 2003, p. 15).

Ainda segundo o autor, representações, na visão de Durkheim são de cunho estático, que “[...] agem como suportes para muitas palavras ou ideias” Moscovici (2003, p. 47), e embora concorde com a importância desse princípio, Moscovici (2003) diverge dessa ideia ao expressar o caráter dinâmico das representações, uma vez que elas operam em um conjunto de relações e de comportamentos que surgem e desaparecem do mundo social.

Buscando descrever como as representações intervêm em nossa atividade cognitiva, Moscovici (2003) exprime duas funções desse conceito teórico: primeiramente, a de convencionalizar objetos, pessoas e acontecimentos, que recebem formas definitivas, localizadas em uma determinada categoria e são partilhadas por um grupo de pessoas. Nesse sentido,

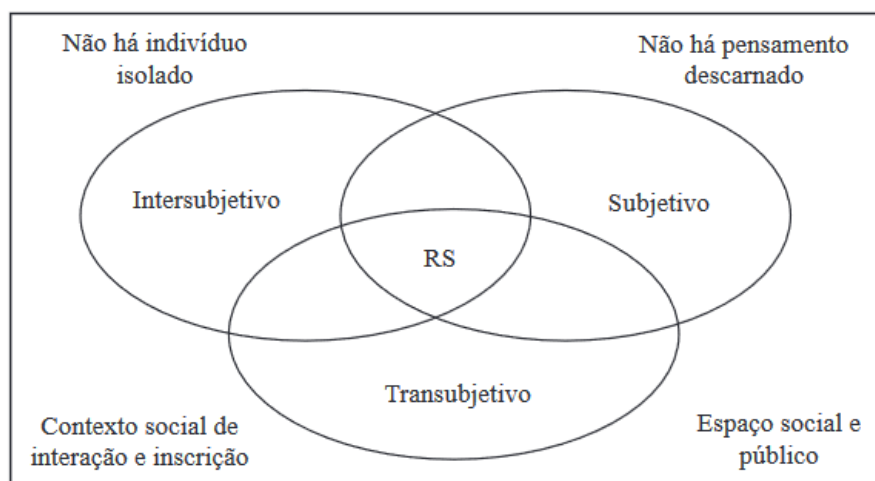
[...] cada experiência é somada a uma realidade predeterminada por convenções, que claramente define suas fronteiras, distingue mensagens significantes de mensagens não-significantes e que liga cada parte a um todo e coloca cada pessoa em uma categoria distinta. Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura.

Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura (Moscovici, 2003, p. 34).

A segunda função das representações, expressa por Moscovici (2003), é a de prescrever; o que se configura como uma força entre o que já se pensa (estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar) e o que deve ser pensado. Em outras palavras, as representações não estão associadas diretamente ao que se pensa, e sim a traços da memória coletiva que são transmitidos ao longo do tempo e reproduzidos dentro de uma sociedade. O autor complementa que as representações sociais controlam a realidade por meio de uma ponte entre o ontem e hoje, mediante a uma relação de continuidade, uma vez que “nossas experiências e ideias passadas não são experiências ou ideias mortas, mas continuam a ser ativas, a mudar e a infiltrar nossa experiência e ideias atuais” (Moscovici, 2003, p. 36).

No que tange à sua origem e às suas funções, Jodelet (2009) aponta que as representações sociais, produzidas pelos indivíduos e seus grupos sociais, podem ser relacionadas a três esferas de pertença: a da subjetividade, a da intersubjetividade e a da transubjetividade. A fim de analisá-las, a autora propõe o seguinte esquema:

Figura 1 – As esferas de pertença das representações sociais



Fonte: Jodelet (2009, p. 695).
RS: Representações Sociais.

A esfera da subjetividade diz respeito aos processos que ocorrem no nível individual, podendo ser eles de origem cognitiva, emocional ou da experiência de vida. Levantar em consideração o nível subjetivo permite perceber a função expressiva das representações, por meio dos significados atribuídos ao objeto presente e como eles

se relacionam com suas percepções, interesses, desejos, emoções e processos cognitivos (Jodelet, 2009).

No que diz respeito à esfera da intersubjetividade, trata-se de situações que, em um determinado contexto, ajudam a formar representações desenvolvidas por meio da interação entre indivíduos, destacando especialmente as que são negociadas e estabelecidas coletivamente por meio da comunicação verbal direta (Jodelet, 2009).

Por fim, a terceira esfera, da transubjetividade, inclui elementos que permeiam tanto o nível subjetivo quanto o intersubjetivo, englobando indivíduos e grupos, além dos contextos de interação, das produções discursivas e das trocas verbais (Jodelet, 2009).

Assim, em linhas gerais, as representações não são construções exclusivamente coletivas, tampouco meramente individuais, mas resultam da articulação entre dimensões individuais e sociais, de forma que as expressões pessoais são influenciadas por fatores internos e vivências.

Portanto, investigar representações na educação bilíngue implica compreender os significados atribuídos a essa modalidade de ensino a partir de uma perspectiva que articula dimensões individuais e percepções socialmente construídas. Tal investigação permite evidenciar como valores, crenças e experiências dos sujeitos se relacionam com as dinâmicas institucionais e às políticas linguísticas que orientam essa proposta educacional.

A seguir, exponho o referencial teórico referente à educação bilíngue.

1.2 Educação bilíngue: conceitos e classificações

Antes de adentrar o campo da educação bilíngue, entendo que é necessário compreender o que é ser bilíngue. Dessa forma, considerando a ampla diversidade de sentidos sobre o que é ser bilíngue, encontro em pesquisas dessa área a definição de Bloomfield (1933, p. 56, tradução minha) que entende o bilinguismo como o “controle de duas línguas semelhante a um nativo²”. Esse conceito, embora muito utilizado no passado, tem sido alvo de críticas por parte de autores da área, uma vez que, segundo Megale (2019b), reforça a visão idealizada de falantes nativos como parâmetro para compreender o bilinguismo, já que, em outros termos, entende-se que a competência linguística do falante deve ser equivalente nas duas línguas.

² Versão original: *native-like control of two languages*.

Conforme aponta García (2009), o bilinguismo e a educação bilíngue podem ser conceituados e entendidos a partir de duas visões, a monoglóssica e a heteroglóssica. Segundo a autora, a perspectiva monoglóssica do bilinguismo e da educação bilíngue entende cada uma das línguas do falante como separadas e completas, e as enxerga como sistemas autônomos delimitados. Já a perspectiva heteroglóssica do bilinguismo considera múltiplas práticas linguísticas em uma inter-relação, e se encaminha para outras construções de educação bilíngue.

Nesse cenário, apoiando-me na ótica heteroglóssica, adoto a concepção de García (2009), que define o bilíngue como alguém que languageia diferentemente e que tem experiências diversas e desiguais em cada uma das duas línguas.

Ainda a este respeito, a autora acrescenta que, no campo da Sociolinguística, o conceito de bilinguismo foi ampliado para além da concepção tradicional ou monoglóssica, comparada pela autora a uma bicicleta de duas rodas perfeitamente redondas e equilibradas, que representa a noção de duas línguas como dois sistemas isolados e perfeitamente equilibrados. Assim, afastando-se dessa visão de equilíbrio, García (2009, p. 42) aponta que

as línguas de um indivíduo raramente são socialmente iguais, pois possuem diferentes níveis de poder e prestígio, sendo utilizadas para finalidades distintas, em contextos diversos, com interlocutores variados. [...] O bilinguismo não é como uma bicicleta com duas rodas equilibradas; é mais parecido com um veículo para qualquer terreno. Suas rodas não se movem em uníssono nem na mesma direção, mas se estendem e se contraem, flexionam e se alongam, tornando possível, sobre um terreno altamente irregular, um avanço que é aos solavancos e irregular, mas também contínuo e eficaz³ (García, 2009, p. 42, tradução minha).

À luz dessa concepção, Megale (2019b), comentando acerca da identificação do falante bilíngue, afirma que essa não está no domínio discursivo do falante monolíngue, nem do falante de segunda língua (L2) mas em um terceiro lugar, inclinado à permeabilidade das línguas que o compõem, e assim, “sua identidade como bilíngue está sempre em construção” (Megale, 2019b, p. 22).

Sob essa ótica, buscando definir educação bilíngue, encontro em Megale

³ Versão original: *The languages of an individual are rarely socially equal, having different power and prestige, and they are used for different purposes, in different contexts, with different interlocutors. [...] Bilingualism is not like a bicycle with two balanced wheels; it is more like an all-terrain vehicle. Its wheels do not move in unison or in the same direction, but extended and contract, flex and stretch, making possible, over highly uneven ground, movement forward that is bumpy and irregular but also sustained and effective.*

(2018, p. 5) que:

a educação bilíngue em seu escopo linguístico é concebida como o desenvolvimento multidimensional das duas ou mais línguas envolvidas, a promoção de saberes entre elas e a valorização do *translinguar* como forma de construção da compreensão de mundo de sujeitos bilíngues.

Outra definição, proposta por García e Lin (2017, p. 2), introduz o ensino-aprendizagem bilíngue como “o uso de diversas práticas linguísticas para educar” e explicam o emprego da palavra práticas:

[...] a nossa utilização de “práticas linguísticas diversas” em vez de “línguas diversas” é proposital. Aponta para a ideia de que a educação bilíngue tem de responder às práticas linguísticas das pessoas e não simplesmente àquelas que os estados políticos ou grupos nacionais e as suas escolas construíram como línguas autónomas e vinculadas. A educação bilíngue assume, então, um propósito de justiça social, reforçando a ideia de que a língua é utilizada pelas pessoas para comunicar e participar em múltiplos contextos e sociedades (García; Lin, 2017 p. 2, tradução minha)⁴.

Em vista disso, García e Lin (2017) complementam que, dos diversos programas existentes para a educação bilíngue, há aqueles implementados para atender a interesses sociopolíticos e econômicos. A esse respeito, encontro em Hymes (1992), García e Lin (2017), May (2010), Megale (2018) e Rocha e Megale (2023), que compreender a educação bilíngue não significa restringi-la ao viés linguístico – ao nível de proficiência dos alunos, mas, também, considerar sua inter-relação com fatores sociais, culturais, políticos e econômicos. Nesse sentido, segundo Hymes (1992) interesses sociopolíticos e econômicos evidenciam também a relação de poder e valor que as línguas têm. Portanto, sob essa perspectiva, as línguas podem ocupar posições hierárquicas distintas. As majoritárias, por exemplo, têm mais prestígio em determinado contexto social do que as minoritárias, como as línguas indígenas, imigrantes, regionais e de sinais (García; Lin, 2017).

Segundo García (2009), quando se trata de educação bilíngue, é comum se utilizar o termo modelo para compreender como essa modalidade de ensino pode ser

⁴ Versão original: “Our use of “diverse language practices” instead of “diverse languages” is purposeful. It points to the idea that bilingual education has to respond to the language practices of people and not simply to those that political states or national groups and their schools have constructed as autonomous and bound languages. Bilingual education then takes on a social justice purpose, reinforcing the idea that language is used by people to communicate and participate in multiple contexts and societies.”

desenvolvida. Quanto à questão, Hornberger (1991) propõe três modelos de educação bilíngue, dispostos no quadro a seguir:

Quadro 2 – Modelos de educação bilíngue

	Modelo de Transição	Modelo de Manutenção	Modelo de Enriquecimento
Objetivo linguístico	Mudança linguística	Manutenção da língua	Desenvolvimento linguístico
Objetivo cultural	Assimilação cultural	Fortalecimento da identidade cultural	Pluralismo cultural
Objetivo social	Incorporação social	Afirmação de direitos civis	Autonomia social

Fonte: Traduzido pela autora do original de Hornberger (1991, p. 224).

Os modelos de educação bilíngue acima dispostos são descritos por May (2017) a partir da forma como a L1 e L2 estão dispostas no currículo. Assim, o autor descreve o Modelo de Transição como aquele em que a língua minoritária (L1), entendida nesse contexto como a língua com menor número de falantes, é utilizada apenas de forma temporária, funcionando como um recurso de passagem para a posterior adoção exclusiva da língua majoritária (L2), a qual detém maior prestígio social e maior número de falantes. Nesse modelo, o uso da L1 ocorre por um curto período e é progressivamente substituído pela L2.

Em contraste, o Modelo de Manutenção tem como objetivo central preservar e desenvolver o uso da L1 ao longo do percurso escolar, buscando, segundo o autor, “fortalecer o senso de cultura e identidade linguística do aluno e afirmar seus direitos etnolinguísticos individuais e coletivos” (May, 2017, p. 85).

Por fim, no Modelo de Enriquecimento, a instrução é direcionada a alunos cuja língua materna é a língua majoritária, mas ocorre por meio de uma língua minoritária ou adicional (L2). Um exemplo citado por May (2017) é o de determinadas escolas canadenses, nas quais estudantes falantes de inglês têm parte ou a totalidade do ensino mediado pela língua francesa.

A educação bilíngue também se organiza em diferentes tipos de programas que, segundo Hornberger (1991), são delineados a partir de características do contexto educacional, dos alunos e dos professores, bem como de aspectos estruturais, tais como as línguas que compõem o currículo e os usos linguísticos em

sala de aula.

Embora os autores apresentem classificações difundidas dos modelos de educação bilíngue, tais tipologias estão historicamente ancoradas em uma perspectiva predominantemente monoglóssica da língua, pois partem da concepção de línguas como sistemas autônomos e separáveis, aos quais são atribuídas funções previamente definidas no currículo e nos diferentes espaços de uso institucional da escola. Ainda assim, essas contribuições têm relevância descritiva, na medida em que permitem compreender como os programas bilíngues têm sido organizados institucionalmente a partir desses modelos, sobretudo em contextos escolares.

Nesse sentido, ao teorizar acerca da educação bilíngue, García (2009) argumenta que os programas de educação bilíngue desenvolvidos ao longo do século XX estiveram diretamente relacionados à forma como o bilinguismo era socialmente concebido, a partir da perspectiva monoglóssica da língua. Nessa lógica, tais programas buscavam como resultado a proficiência nas duas línguas, ou a proficiência prioritária na língua dominante, também orientada por parâmetros monolíngues.

Ainda nessa perspectiva monoglóssica, no que se refere à distribuição e ao papel das línguas na educação bilíngue, os programas podem apresentar um caráter subtrativo, quando a aprendizagem da L2 ocorre em detrimento da L1, visando à sua substituição ou à redução progressiva de seu uso; ou aditivo, quando não há essa pressão, propondo-se o desenvolvimento de ambas as línguas. Ainda assim, mesmo nos modelos aditivos, as línguas tendem a ser mantidas separadas e concebidas como sistemas distintos (García, 2009).

Ainda segundo a autora, diante da complexidade linguística que caracteriza as sociedades contemporâneas, práticas heteroglóssicas nos contextos sociais e educacionais passam a se mostrar expressivas na busca de reconhecer a presença do multilinguismo nesses contextos (García, 2009). A partir dessa perspectiva, a autora propõe dois enquadramentos teóricos que podem orientar programas de educação bilíngue, são eles: o recursivo e o dinâmico.

O enquadramento recursivo reconhece o bilinguismo como complexo e não estático, mesmo dentro de um único grupo etnolinguístico, pois em função de circunstâncias pessoais e sócio-históricas, pode assumir direções diferentes, não se limitando aos processos de substituição, adição ou manutenção linguística (García,

2009). Nessa perspectiva, a educação bilíngue reconhece os movimentos de ida e volta no uso das línguas ao longo do percurso escolar, compreendendo o bilinguismo como um direito e valorizando a hibridez das práticas linguísticas em sala de aula. Os alunos são entendidos como bilíngues emergentes, o que favorece a promoção do biculturalismo e a aceitação das diferenças linguísticas e culturais.

Já o enquadramento teórico dinâmico sustenta interações linguísticas que ocorrem em diferentes planos, pois, segundo García (2009, p. 91, tradução minha):

[...] esse quadro teórico considera os estudantes de forma integral, reconhece seu *continuum* bilíngue, compreende o bilinguismo como um recurso e promove identidades transculturais, isto é, a articulação de diferentes experiências e contextos culturais que geram uma experiência cultural nova e híbrida.⁵

Portanto, sob esse enfoque, a comunicação é definida como um espaço de interação em que diferentes línguas coexistem de forma simultânea, legitimando práticas de translanguagem e favorecendo a constituição de múltiplas identidades linguísticas, com vistas à manutenção de uma ecologia linguística orientada pela eficiência, pela equidade e pela integração, em diálogo com demandas locais e globais.

A partir dessa relação entre as línguas no contexto de educação bilíngue o conceito de translanguagem tem se mostrado relevante nos estudos sobre bilinguismo, de forma que advoga a não separação das línguas e a importância de múltiplas práticas discursivas na construção de sentido (García; Lin, 2017). A partir desse entendimento, segundo Rocha e Megale (2023, p. 7), pode-se notar a distância crescente da compreensão da linguagem como um sistema fechado e completo de signos, utilizado como uma ferramenta de comunicação para transmitir mensagens entre grupos homogêneos e imutáveis de falantes, como algo que pode ser usado e controlado, e passa a ser, sob a ótica translíngue, percebida como “algo que fazemos, de modo situado, glocalizado e singularizado” (Megale; Rocha, 2023, p. 7).

Dando ênfase aos tipos de educação bilíngue, García (2009, p. 94) os classifica segundo as visões monoglóssica e heteroglóssica da língua, como ilustrado no quadro que segue:

⁵ Versão original: *This theoretical framework considers all students as a whole, acknowledges their bilingual continuum, sees their bilingualism as a resource, and promotes transcultural identities; that is, the bringing together of different cultural experiences and contexts generating a new and hybrid cultural experience.*

Quadro 3 – Quadro teórico e tipos de educação bilíngue

	Educação Bilíngue Subtrativa	Educação Bilíngue Aditiva	Educação Bilíngue Recursiva	Educação bilíngue Dinâmica
Ideologia Linguística	Monoglóssica	Monoglóssica	Heteroglóssica	Heteroglóssica
Objetivo Linguístico	Monolinguismo	Bilinguismo	Bilinguismo	Bilinguismo
Tipos	1. Transição	1. Manutenção 2. De prestígio 3. Imersão	1. Revitalização de imersão (Imersão linguística de herança) 2. De desenvolvimento	1. Polidirecional ou bidirecional (educação bilíngue de dupla língua; imersão bilíngue; imersão bidirecional) 2. CLIL e modalidades do tipo CLIL 3. Educação multilíngue

Fonte: Traduzido e adaptado pela autora de García (2009, p. 94).

CLIL – *Content and Language Integrated Learning* (Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Língua).

Assim, segundo a autora, as descrições desses tipos são de cunho teórico, porque, na prática, todos os tipos de educação bilíngue se apresentam diferentes pela forma como são descritos por acadêmicos e professores. Essa questão evidencia que as escolas adaptam essa modalidade de ensino para a realidade sociolinguística em que se inserem, aos desejos dos pais e da comunidade, às realidades do corpo docente, ao material instrucional disponível, às condições sociais e à faixa etária dos alunos (García, 2009).

Ao focalizar o quadro acima no que se refere aos tipos de educação bilíngue a partir de lentes heteroglóssicas, encontro em García (2009) que a (1) revitalização por imersão constitui uma adaptação e ampliação da educação bilíngue de imersão. Tal proposta é promovida por grupos etnolinguísticos minoritários que vivenciaram processos de deslocamento linguístico, afastando-se de suas línguas de herança, em uma tentativa de revitalizá-las.

Já a educação bilíngue (2) de desenvolvimento, segundo a autora, tem como objetivo reafirmar e fortalecer línguas minoritárias no interior de comunidades linguísticas não dominantes. Nesse contexto, em que a mudança linguística não se apresenta de forma intensa e a língua em questão não se encontra ameaçada, esses programas mostram-se mais adequados do que a revitalização por imersão. Por meio

dessa modalidade, crianças falantes de línguas minoritárias desenvolvem proficiência acadêmica em suas línguas de origem (*home languages*), ou línguas maternas, bem como na língua dominante.

Os programas conhecidos como (1) Polidirecional ou bidirecional caracterizam-se por contextos em que, em razão das complexas dinâmicas sociais, migratórias e familiares da contemporaneidade, as crianças podem não apresentar plena proficiência nem na L1 nem na L2, necessitando desenvolver ambas. Nesse cenário, os estudantes situam-se em diferentes pontos do *continuum* bilíngue, interagem entre si e compartilham repertórios e práticas linguísticas diversas, configurando salas de aula marcadas pela heterogeneidade linguística (García, 2009).

O (2) CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), frequentemente traduzido como Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Língua, insere-se no campo da educação bilíngue, visto que, conforme argumenta García (2009), toda educação bilíngue envolve, de algum modo, aprendizagem mediada por conteúdo. Entretanto, nas últimas décadas, observa-se a expansão de políticas educacionais em diferentes países que passaram a institucionalizar programas, nos quais uma ou duas disciplinas são ministradas em língua adicional, ampliando a presença sistemática da segunda língua no currículo.

Segundo Megale (2019a), o CLIL pressupõe a integração entre professores de diferentes áreas do conhecimento e organiza-se a partir de dois eixos centrais. O primeiro diz respeito à inserção de uma língua adicional (L2) e de seu processo de aprendizagem nas aulas de diferentes componentes curriculares, como as áreas de ciências humanas, ciências da natureza, artes, matemática, educação física e tecnologias. O segundo eixo refere-se à utilização dos conteúdos dessas áreas como meio para o desenvolvimento da L2, possibilitando ao aprendiz vivenciar e refletir sobre os padrões discursivos, a terminologia específica, os gêneros e as tipologias textuais característicos de cada campo do conhecimento.

Esses eixos articulam-se a um terceiro aspecto relevante na implementação do CLIL: a identificação e o desenvolvimento de habilidades que sustentem a aprendizagem dos conteúdos. Desse modo, a adoção do CLIL pressupõe a articulação contínua entre conteúdo, língua e habilidades, formando uma tríade presente em diferentes contextos de educação bilíngue. Tais contextos variam quanto ao grau de exposição e à intensidade de uso da L2 e podem ocorrer em todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior (Megale, 2019a).

Retomando a tipologia proposta por García (2009), a (3) Educação Multilíngue envolve o uso de três ou mais línguas e ocorre em contextos marcados por elevada complexidade linguística. Segundo a autora, nesses programas, os estudantes situam-se em diferentes pontos de um *continuum* bilíngue/multilíngue, e as línguas podem circular de maneira integrada no currículo. Atualmente, muitos programas de educação bilíngue, voltados tanto para minorias quanto para majorias linguísticas, vêm ampliando seu escopo para incorporar características dessa modalidade multilíngue.

Desse modo, esses modelos evidenciam que a educação bilíngue não se configura como uma estrutura fixa, mas como um campo dinâmico e contextualizado, atravessado por diferentes concepções ideológicas sobre a língua e por demandas socioculturais. Assim, a implementação de programas bilíngues pode ocorrer à luz das especificidades de cada contexto.

Diante do exposto, pude compreender que as concepções contemporâneas de bilinguismo e de educação bilíngue podem ser analisadas sob novas lentes, que passam a reconhecer a complexidade e a dinamicidade das práticas linguísticas dos sujeitos bilíngues ou de alunos dessa modalidade.

Apresento a seguir um panorama da educação bilíngue no Brasil.

1.3 Educação bilíngue no Brasil

Em um cenário de crescente busca pela aprendizagem de inglês em função das demandas do mundo globalizado, amplia-se também, segundo Megale (2018), a oferta e a procura por escolas bilíngues de instrução português–inglês. À vista desse fenômeno, o inglês passa a ocupar a posição de bem essencial no país (Megale, 2018, p. 1). Contudo, apesar do caráter multilíngue do contexto brasileiro, a oferta dessa língua na educação bilíngue é a mais explorada pelos meios de comunicação, o que contribui para que “[...] essa modalidade de educação bilíngue seja comumente considerada como ‘a Educação Bilíngue do Brasil’” (Megale, 2019a, p. 24).

Segundo Megale (2019a), haja vista a circulação de múltiplas línguas no país, observa-se, atualmente, as seguintes propostas de educação bilíngue no cenário nacional:

Quadro 4 – Propostas de educação bilíngue no Brasil

Quantidade	Proposta	Lei
1	Educação bilíngue indígena	Constituição Brasileira de 1988 e LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (Brasil, 1996)
2	Ensino bilíngue para surdo	Lei nº 10.436/2002 Regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005
3	Educação bilíngue em contextos de imigração	Sem regulamentação nacional específica
4	Educação bilíngue em contextos de fronteira	Decreto nº 12.657, de 7 de outubro de 2025
5	Escolas bilíngues de prestígio ou de Elite	Regulamentação Estadual ou Municipal

Fonte: Adaptado pela autora do original de Megale (2019a, p. 23).

Para De Costa (2018, p. 1), as chamadas línguas de prestígio ou de elite são construídas em termos instrumentais e recebem valor de mercado, e acredita-se que são possuidoras do capital cultural necessário para ter sucesso na sociedade contemporânea. Nesse sentido, o inglês, foco da educação bilíngue neste trabalho, enquadra-se no último grupo, sendo concebido como uma língua de prestígio e de valor instrumental (De Costa, 2018).

A partir desse entendimento, para a finalidade de se compreender o atual cenário da educação bilíngue português-inglês no Brasil, faz-se necessário também buscar documentos oficiais que sustentam a estrutura dos programas existentes no país, iniciando pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases) (Brasil, 1996) que determina a obrigatoriedade da oferta da língua inglesa a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, tanto para a rede pública quanto para a rede privada, o que é determinado também para o Ensino Médio, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

Em razão da expansão de escolas autodenominadas bilíngues no país e da falta de diretrizes oficiais para sua regulamentação, a Câmara de Educação Básica (CEB) aprovou em 2020, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue (Brasil, 2020), no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE). O documento, que até o presente momento ainda não foi homologado, segue sendo objeto de estudo de pesquisadores da área, já que pode ser visto, segundo Grigoletto e Fortes (2022), como uma ferramenta de política linguística que visa suprir

a falta de documentações político-educacionais regulamentadoras para a educação bilíngue no Brasil.

Nesse documento (Brasil, 2020), estão dispostas recomendações para a implementação dessa modalidade de ensino tanto na rede pública quanto na rede privada. Identificam-se diretrizes para a organização curricular, formação de professores, carga horária, avaliação e demais discussões acerca da educação bilíngue ou plurilíngue, soma-se a isso a exposição dos diversos contextos educacionais existentes no âmbito nacional, entre os quais são citados a educação para surdos, educação de línguas indígenas e demais línguas adicionais.

A partir dessa perspectiva multilíngue, principalmente considerando as línguas indígenas do território nacional, de acordo com Grigoletto e Fortes (2022), visões como a apresentada no documento buscam contrariar a ideologia do monolinguismo (fala-se uma só língua no Brasil) e da homogeneização linguística (a língua nacional é uma e homogênea) impostas pela Constituição Federal (Brasil, 1988). Esse movimento se desenvolve em busca de uma “unidade nacional que invisibilizou contextos multilíngues” (Reis; Barleta; Souza, 2022, p. 385) e que são, conforme encontro em Grigoletto e Fortes (2022), consequências do efeito homogeneizador do processo de colonização linguística desde o século XVI, em que se institucionalizou o português como língua do Brasil.

Nesse horizonte, segundo Reis, Barleta e Souza (2022, p. 386), em busca de reconhecimento,

[...] as primeiras línguas a recorrerem à estratégia de cooficialização foram o Nheengatu, Baniwa e Tukano em São Gabriel da Cachoeira (AM) (Lei n.º 145/2002). Por meio dessa ação, municípios como o do estado do Amazonas utilizaram línguas minorizadas não só em serviços públicos como também estabeleceram normas relativas ao ensino (apoio e incentivo ao aprendizado das línguas/línguas asseguradas em escolas indígenas).

Este documento (Brasil, 2020) ainda recomenda “o estabelecimento de parcerias com instituições de Ensino Superior de reconhecida notoriedade na área de bilinguismo a fim de promover políticas de educação plurilíngue” (Brasil, 2020, p. 25) ao Ministério da Educação (MEC) e às redes públicas de ensino. Entre as demais recomendações propostas para a organização curricular das escolas bilíngues, estão a inclusão de:

I - Disciplinas da Base Comum, exclusivamente ministradas na

segunda língua de instrução, sendo responsabilidade da escola cumprir o disposto na BNCC para o componente curricular de língua portuguesa em todas as etapas da Educação Básica;

II - Disciplinas da Base Diversificada do Currículo a serem ministradas na segunda língua de instrução, podendo essas disciplinas ser desdobramentos da Base Comum ou projetos transdisciplinares que busquem o desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas da língua adicional e competências acadêmicas;

III - No Ensino Médio, o tempo de instrução na língua adicional deve abranger, no mínimo, 20% (vinte por cento) da carga horária na grade curricular oficial, podendo a escola incluir itinerários formativos na língua adicional (Brasil, 2020, p. 25).

No que diz respeito às questões de estrutura curricular em contextos de educação bilíngue, alinho-me a perspectiva de Liberali (2019) quando disserta que o currículo para o ensino-aprendizagem bilíngue deveria oferecer oportunidades para que os alunos aprendessem a refletir sobre o conteúdo das diferentes disciplinas de forma a perceberem diversas maneiras de entender o mesmo assunto, utilizando fontes variadas e diferentes formas de comunicação, incluindo múltiplas línguas. Assim, para Liberali (2019, p. 40) “isso permitiria amplo acesso ao mundo de maneira mais crítica e engajada”.

No que tange à formação dos professores para atuar nessa modalidade de ensino-aprendizagem, Megale (2020) destaca a relevância de se entender como princípio central na formação de professores a priorização da construção de conhecimentos teóricos, práticos e políticos que lhes permitam não apenas refletir e se adaptar às exigências do ambiente de trabalho, mas, principalmente, desenvolver um modelo de sociedade e uma forma de vida fundamentados nos princípios da igualdade e da autonomia.

Ainda quanto à questão do papel do professor na educação bilíngue, concordo com Egido, Tonelli e De Costa (2023) ao afirmarem que, quando a porta da sala de aula está fechada, é a interpretação do professor acerca do que precisa ser feito que prevalece. Sob essa ótica, segundo os autores, o professor deve ser o principal agente na tomada de decisões e, portanto, deveria ter a oportunidade de não somente ensinar a língua, mas também de atuar nos processos de decisão que afetarão como as línguas são ensinadas e aprendidas em escolas bilíngues de países da América do Sul, como o Brasil.

Nesta seção, apresentei o referencial teórico que tratou de representações

sociais e da educação bilíngue, conceitos acerca dessa modalidade de ensino e um breve panorama do ensino-aprendizagem bilíngue no cenário brasileiro.

A seguir, discorro acerca do percurso metodológico deste trabalho.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, exponho o percurso metodológico desta pesquisa disposto em seis subseções. Na primeira, discorro acerca da escolha da abordagem e da metodologia; na segunda, contextualizo o espaço em que foi realizado o estudo; na terceira, apresento os participantes da pesquisa; na quarta, descrevo os instrumentos de geração de dados; na quinta, detalho os procedimentos de geração de dados e por último, apresento os procedimentos de análise de dados.

2.1 Abordagem e metodologia

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que trabalha com o que pode inserir-se “no universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2007, p. 21), em outras palavras, tem enfoque naquilo que não pode ser quantificado.

Celani (2005) apresenta dois principais paradigmas de pesquisa nas áreas de Linguística Aplicada, Educação e Ciências Sociais, a saber: o positivista e o qualitativo, que embora sejam distintos, segundo Celani (2005, p. 106), ambos:

[...] se preocupam com a produção de conhecimento, com a compreensão dos significados, com a qualidade dos dados; ambos os paradigmas têm por valores fundamentais a confiança, a responsabilidade, a veracidade, a qualidade, a honestidade e a respeitabilidade e não a busca da riqueza ou do poder.

Quanto aos traços que os distinguem entre si, Celani (2005) cita os padrões de busca por subjetividade do paradigma positivista, e a questão da intersubjetividade ressaltada no paradigma qualitativo.

Recorrendo a Dörnyei (2007) para entender como se dá a pesquisa qualitativa na Linguística Aplicada (LA), encontro que a crescente aplicação de pesquisas qualitativas nessa área está relacionada a aspectos de aquisição da linguagem e é determinada ou moldada por fatores sociais, culturais e situacionais aos quais a pesquisa qualitativa se mostra ideal para fornecer percepções e influências (Dörnyei, 2007).

Por se tratar de uma análise de representações, este estudo se caracteriza como qualitativo, na medida em que se alinha a perspectiva de Dörnyei (2007) que afirma que essa abordagem de pesquisa tem como objetivo explorar as opiniões dos participantes sobre a situação que está sendo estudada, portanto, pesquisadores

qualitativos buscam a visão de determinado fenômeno social a partir da perspectiva de quem está dentro dele.

Sob esse enfoque, nesta pesquisa o estudo de caso como metodologia surge como alternativa para investigar um fenômeno a partir da ótica de quem o vivencia. Essa metodologia, segundo Duff (2020), fornece propriedades heurísticas, bem como possibilidades analíticas para ilustrar um fenômeno de maneira muito vívida, detalhada e contextualizada a partir de diferentes perspectivas. Nesse enfoque, o estudo de caso pode tanto oferecer evidência para fundamentar novas teorias como refutar as existentes, além de possibilitar a análise de fenômenos que não podem ser reduzidos a variáveis estáticas, tradicionais da pesquisa quantitativa.

Amparo-me também em Leffa (2006, p. 15) que define o estudo de caso como uma “investigação profunda e exaustiva de um participante ou pequeno grupo” de modo que se busca tudo o que é possível saber sobre o participante ou grupo escolhido e que se mostre relevante para a pesquisa. Seguindo essa visão, Duff (2020) também infere que, ao realizar um estudo de caso, o pesquisador analisa, profundamente, um número reduzido de entidades limitadas e singulares em contexto.

Diante do até aqui exposto, optei por um estudo de caso, principalmente, em razão de sua flexibilidade em tratar de fenômenos que não podem ser reduzidos a variáveis fixas. Assim, a partir desse recurso metodológico busquei ampliar as possibilidades interpretativas da pesquisa, partindo da visão de quem está diretamente inserido no contexto pesquisado: o professor. A seguir, exponho o contexto em que se realizou esta pesquisa.

2.2 Contexto da pesquisa

O contexto desta pesquisa foi a rede pública de ensino do Amazonas, e seu *lôcus* foi o CETI Gilberto Mestrinho, dada a sua característica de única escola pública bilíngue a ofertar a modalidade português-inglês em Manaus.

A fim de traçar um breve histórico de escolas públicas bilíngues no Amazonas, obtive informações junto à SEDUC acerca da data de criação, da segunda língua ofertada e em que Município são localizadas, dados expostos no seguinte quadro:

Quadro 5 – Relação de escolas públicas bilíngues no Amazonas

Escolas	Modalidade	Ano de início	Município do Amazonas
EE Prof. Djalma da Cunha Batista	Português/Japonês	2016	Manaus
EE José Carlos Mestrinho	Português/Francês	2017	Manaus
EETI Áurea Pinheiro Braga	Português/Espanhol	2018	Manaus
EETI Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo	Português/Inglês	2018	Manaus
EE Prof. Jacimar da Silva Gama	Português/Japonês	2019	Manaus
EE Indígena Pamuri Mahsã Wi'i	Português/Tukano	2020	São Gabriel da Cachoeira
EE Prof. ^a Maria Arminda Guimarães de Andrade	Português/Espanhol	2022	Manaus
CETI João dos Santos Braga	Português/Espanhol	2022	Manaus
CETI João Carlos Pereira dos Santos	Português/Espanhol	2022	Tabatinga
EETI Elisa Bessa Freire	Português/Francês	2024	Manaus

Fonte: Núcleo de Educação Integral (Amazonas, 2024).

Segundo encontro em documentos da SEDUC, ambas as siglas EETI (Escola Estadual de Tempo Integral) e CETI (Centro Educacional de Tempo Integral) são utilizadas para se referir às escolas públicas de tempo integral. Já a sigla EE se refere à Escola Estadual.

De acordo com o quadro acima, o modelo pedagógico bilíngue foi ampliado para o CETI Gilberto Mestrinho em 2018, sendo, até o presente momento, a única escola pública bilíngue a ofertar o inglês como segunda língua. Gama (2021) afirma que essa modalidade de ensino foi ancorada na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), denominada Lei do Novo Ensino Médio, e seu surgimento se deu por meio de uma política pública educacional, em nível estadual, que propunha uma possível “interação entre a secretaria de educação/governo estadual com os consulados de países estrangeiros cujo idioma seria implementado nas escolas” (Gama, 2021, p. 27).

A partir dessa proposta, de aprofundamento nas aulas de inglês, a escola desenvolveu o projeto *English Development Course*, em parceria com a UFAM por meio da Faculdade de Letras (FLET), Centro de Estudos de Línguas (CEL), do Projeto SUPER, e com o Instituto Cultural Brasil Estados Unidos (ICBEU). Conforme informações obtidas na página do projeto, este tem o objetivo de proporcionar um

curso de inglês para os alunos do 2º e 3º ano do Ensino Médio dentro de sua carga horária escolar, organizando-os em turmas de acordo com o nível de proficiência na língua, com base no Quadro Europeu Comum de Referência (QECR). Para tanto, foi adotada a série didática *English From Zero* (Silva; Rodrigues; Corrêa, 2021) desenvolvida por alunos do curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da UFAM, como livro didático do projeto.

Segundo Gama (2021), a implementação dessa proposta manifesta o caráter sociocultural da educação bilíngue, uma vez que vai além de questões linguísticas, pois procura garantir aos alunos uma visão multicultural do mundo.

A fim de compreender de forma mais aprofundada a organização curricular para a proposta de educação bilíngue nesse contexto, apresento, a seguir, o documento Estrutura Curricular do CETI Gilberto Mestrinho (Amazonas, 2022) disponibilizado pela direção da escola:

Quadro 6 – Estrutura Curricular do CETI Gilberto Mestrinho

Legislação	Área do Conhecimento		Componente Curricular	1º série		2º série		3º série		Carga Horária Total
				AS ⁶	HA ⁷	AS	HA	AS	HA	
LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL N° 9.394 DE 20/12/1996 LEI N° 13.415 DE 16/02/2017 RESOLUÇÃO CNE N° 03 DE 21/11/2018 RESOLUÇÃO CNE N° 04 DE 17/12/2018 RESOLUÇÃO CEE-AM N° 83 DE 19/07/2021 RESOLUÇÃO CEE N° 84 DE 19/07/2021 RESOLUÇÃO CEE N° 85 DE 21/07/2021 RESOLUÇÃO CEE N° 126 DE 23/08/2021	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	120	2	80	1	40	240
			Arte	1	40	1	40	1	40	120
			Educação Física	1	40	1	40	1	40	120
			Língua Inglesa	1	40	1	40	1	40	120
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	1	40	1	40	1	40	120
			Química	2	80	1	40	1	40	160
			Biologia	2	80	1	40	1	40	160
		Matemática e suas Tecnologias	Matemática	2	80	2	80	1	40	200
		Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	80	1	40	1	40	160
			Geografia	2	80	1	40	1	40	160
			Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
			Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
		Carga Horária da Formação Geral Básica		19	760	14	560	12	480	1800
	ITINERÁRIO FORMATIVO	Unidades Curriculares Comuns	Projeto de Vida	2	80	2	80	2	80	240
			Projetos Integradores	2	80	2	80	2	80	240
			Estudos Orientados	2	80	2	80	2	80	240
			Cultura Digital	1	40	-	-	-	-	40
			Educação Financeira, Fiscal e Empreendedora	1	40	-	-	-	-	40
			Interculturalidade e Diversidade Amazônica	-	-	1	40	-	-	40
			Educação Ambiental e Sustentabilidade no Amazonas	-	-	-	-	1	40	40

⁶ AS – Aula semanal

⁷ HA – Hora-aula

		Unidades Curriculares Eletivas	Unidades Curriculares Eletivas Orientadas (UCEO)	UCEO 1	1	40	-	-	2	80	120	
				UCEO 2	1	40	-	-	2	80	120	
			Unidades Curriculares Eletivas Livres		-	-	4	160	4	160	320	
		Unidades Curriculares de Aprofundamentos		Bílingue Linguagens	3	120	4	160	3	120	400	
				Bílingue Matemática	2	80	4	160	3	120	360	
				Bílingue Ciências da Natureza	1	40	3	120	3	120	280	
		Carga Horária do Itinerário Formativo				16	640	21	840	23	920	2400
		Carga Horária Total				35	1400	35	1400	35	1400	4200

Fonte: Amazonas (2022).

Como disposto no documento, somente o Ensino Médio faz parte do programa bilíngue que é composto de três disciplinas que se alinham a três áreas de conhecimento da BNCC para o Ensino Médio (Brasil, 2018), a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, sendo essas as disciplinas denominadas bilíngues. Além disso, noto que esses componentes bilíngues não são apresentados como parte da formação geral básica no currículo, e sim como Unidades Curriculares de Aprofundamentos.

Na entrevista concedida pelo gestor responsável pela área bilíngue, fui informada de que, além dessas disciplinas bilíngues, a carga horária da disciplina de Língua Inglesa também é estendida para três aulas semanais no Ensino Médio.

Durante a entrevista, o gestor apontou um desafio na organização curricular do programa bilíngue: se as disciplinas bilíngues fossem ministradas por um professor da área específica, poderia haver limitações quanto à proficiência da língua; por outro lado, se fossem conduzidas por um professor de inglês, poderia haver lacunas em relação ao conhecimento do conteúdo disciplinar. Diante desse impasse, a escola optou por um programa em que as disciplinas bilíngues fossem ministradas pelos professores de inglês no contraturno dos alunos.

2.3 Participantes da pesquisa

Conforme Celani (2005, p. 109), na pesquisa qualitativa da área da LA, “a construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações, portanto, os ‘sujeitos’ passam a ser participantes, parceiros”. Por

consequente, os participantes desta pesquisa foram organizados em dois grupos: um formado por professores que ministram o componente curricular Língua Estrangeira Moderna – inglês e as disciplinas bilíngues no CETI Gilberto Mestrinho para o Ensino Médio; e o segundo, pela gestão escolar da educação bilíngue na escola.

A partir da visão discutida no referencial teórico, entendo que a educação bilíngue envolve a integração entre o inglês e as disciplinas que já fazem parte da grade curricular. Entretanto, ao ter o primeiro contato com a escola para realizar a pesquisa, fui informada de que as disciplinas do programa bilíngue eram ministradas somente pelos professores de inglês. Por esse motivo, somente professores de inglês participaram da pesquisa.

Portanto, para uma melhor compreensão, estabeleci os seguintes critérios para a inclusão dos participantes na pesquisa:

Quadro 7 – Critérios de inclusão de participantes

Grupos	Critérios de inclusão
Grupo 1	Ser professor(a) efetivo(a) de inglês do CETI Bilíngue Gilberto Mestrinho
	Ser graduado(a) em Licenciatura em Letras – Língua Inglesa ou afim
	Ministrar aulas para as turmas de educação bilíngue dessa escola
Grupo 2	Fazer parte da equipe de gestão pedagógica da educação bilíngue

Fonte: Elaborado pela autora.

Como critérios de exclusão, serão considerados os participantes que não atenderem aos critérios de inclusão estabelecidos para o respectivo grupo ou que estiverem afastados de suas funções durante o período da coleta de dados, por impedimento que inviabilize sua participação na pesquisa.

A partir desses critérios, convidei cinco professores, sendo que um deles, Thomas, atuava também como gestor da área bilíngue, para participarem da pesquisa. A fim de preservar a identidade dos participantes, adotei nomes fictícios, apresentados no quadro a seguir, juntamente com algumas informações obtidas por meio do Questionário de Perfil (QP) (Apêndices A e B).

Quadro 8 – Nome fictício, idade e formação acadêmica dos participantes

Nome fictício	Idade	Formação acadêmica
Alex	25-30 anos	Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Inglesa – Universidade Federal do Amazonas (UFAM), 2018 Especialização em docência de língua inglesa – Escola Superior Batista do Amazonas (ESBAM), 2020

		Mestrado em Letras – UFAM, 2023
Jean	30-35 anos	Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Inglesa – UFAM, 2019
Marius	30-35 anos	Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Inglesa – UFAM, 2015 Especialização em Docência da Língua Inglesa – ESBAM, 2019 Mestrado em Letras – Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes – UEA, em andamento
Thomas	55-60 anos	Licenciatura em Letras – Língua Inglesa – Centro Universitário do Norte (UNINORTE), 2005 Especialização em Metodologia do ensino de língua portuguesa – Universidade do Estado do Amazonas (UEA), 2016
Valter	30-35 anos	Licenciatura em Letras – Inglês – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), 2015 Especialização em Metodologias de Ensino da Língua Inglesa – Centro Universitário do Vale do Cricaré (UNIVC), 2016 Mestrado em Letras – UFAM, 2023 Doutorando em Estudos da Linguagem em Língua Inglesa – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em andamento

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos Questionários de perfil (Apêndices A e B).

A partir desse quadro, observei que todos os participantes da pesquisa têm formação acadêmica em Letras – Língua Inglesa, e a maioria frequenta cursos de formação contínua por meio de pós-graduação *Stricto Sensu* ou *Lato Sensu*. Já no quadro a seguir estão os dados institucionais dos participantes:

Quadro 9 – Dados institucionais dos participantes

Nome fictício	Função na escola	Há quanto tempo atua no CETI Gilberto Mestrinho	Disciplina bilíngue
Alex	Professor substituto de inglês	3 meses	Bilíngue Ciências da Natureza
Jean	Professor efetivo de inglês	5 anos	Bilíngue Linguagens e Bilíngue Ciências da Natureza
Marius	Professor efetivo de inglês	5 anos	Bilíngue Linguagens e Bilíngue Ciências da Natureza
Thomas	Gestor do projeto bilíngue Professor efetivo de inglês	17 anos	Bilíngue Linguagens
Valter	Professor efetivo de inglês	4 anos	Bilíngue Matemática

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos Questionários de perfil (Apêndices A e B).

De acordo com o exposto no quadro acima e na subseção 2.2, Contexto da pesquisa, o tempo de atuação dos participantes na escola varia de 3 meses a 17 anos. No Ensino Médio, esses professores são responsáveis não só pela disciplina de Língua Inglesa, mas também pelas disciplinas bilíngues, que se alinham às áreas de conhecimento previstas na BNCC e são ofertadas no contraturno escolar.

Diante do que foi apresentado sobre a geração de dados, enfatizo que a

produção de conhecimento não se dissocia da contribuição dos participantes envolvidos na pesquisa, uma vez que compreender o fenômeno investigado implica, simultaneamente, engajamento, compromisso com o processo investigativo e a possibilidade de transformação das práticas e ações que constituem o contexto em que o problema emerge (Fidalgo, 2019).

Os instrumentos utilizados na geração dos dados são detalhados nas subseções seguintes.

2.4 Instrumentos de geração de dados

Este estudo de caso foi procedido por meio de um questionário de perfil e uma entrevista investigativa com os participantes que atenderam aos critérios estabelecidos na subseção anterior. Primeiramente, buscando compreender o conceito de questionário, encontro em Vieira (2009, p. 15) que:

[...] questionário é um instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre determinado tema. O questionário é apresentado aos participantes da pesquisa, chamados respondentes, para que respondam às questões e entreguem o questionário preenchido ao entrevistador, que pode ser ou não o pesquisador principal. As respostas são transformadas em estatísticas.

A autora acrescenta que o tipo de informação solicitada ao respondente varia de acordo com a área de estudo em que a pesquisa está inserida, mas podem ser incluídas questões, fatos, opiniões, atitudes, preferências, grau de satisfação, valores, razões, motivos, esperanças, crenças etc. Além do mais, são incluídas questões demográficas. No que diz respeito ao uso de questionários na pesquisa em LA, Iwaniec (2020) aponta que a principal vantagem dos questionários é sua flexibilidade e a capacidade de possibilitar a mensuração de conceitos abstratos que não poderiam ser quantificados de outra maneira.

Portanto, com base nesses fundamentos, optei por utilizar, neste estudo, um questionário de perfil (Apêndices A e B), tomando como referência Alencar (2021), Monteiro (2009; 2014) e Tavares (2022), que possibilitou traçar o perfil dos participantes da pesquisa. O questionário inclui, majoritariamente, perguntas que envolvem a descrição dos participantes, e, ao final, uma questão aberta que se alinha aos objetivos desta pesquisa: “Comente sobre sua experiência na escola bilíngue”.

Stake (1995) aponta que pesquisadores qualitativos descobrem e retratam as múltiplas visões de um caso. Sob essa ótica, atendendo aos objetivos e perguntas de

pesquisa mencionadas anteriormente, optou-se por utilizar a entrevista como instrumento de geração de dados neste estudo, já que esse é o principal caminho para variadas realidades (Stake, 1995).

Segundo Braun e Clarke (2013), a entrevista se apresenta, na pesquisa qualitativa, como uma alternativa para humanizar a investigação, uma vez que não segue um roteiro rígido, no caso de entrevistas semiestruturadas, mas se adapta ao contexto, ao participante e aos objetivos do estudo e valoriza as habilidades sociais do pesquisador, que se mostra, ou deve se mostrar, flexível frente às necessidades de seus participantes. As entrevistas se caracterizam, segundo as autoras, por sua estruturação e condução, podendo elas serem estruturadas, semiestruturadas ou não estruturadas, embora na pesquisa qualitativa a entrevista semiestruturada seja dominante.

À vista disso, as entrevistas realizadas com os participantes foram mediadas por meio de um roteiro semiestruturado (Apêndices C e D) que engaja os dois extremos: embora haja um conjunto de perguntas norteadoras, o formato é aberto, o que quer dizer que a entrevista oferece espaço para que o entrevistado explore outras questões. Para elaborar o roteiro, busquei seguir as orientações propostas por Lakatos e Marconi (2017), que propõem que as perguntas devem abranger respostas que apresentem: validade; relevância; especificidade e clareza; profundidade; e extensão (amplitude da resposta), e tomei como referência Alencar (2021), Monteiro (2014) e Tavares (2022).

2.5 Procedimentos de geração de dados

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFAM (Anexo A), recebi o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAEE): 83376524.0.0000.5020, sob o parecer nº 7.188.219. A partir dessa etapa, os professores do CETI Gilberto Mestrinho que atenderam aos critérios preestabelecidos foram convidados a participar desta pesquisa. O convite foi feito por mim em outubro de 2024, presencialmente, na própria escola, durante o intervalo de suas aulas e, após terem aceitado, cada participante recebeu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice E) e o Questionário de Perfil (Apêndices A e B).

Moita Lopes (1994) afirma que é necessário que o pesquisador tenha metac conhecimento sobre o seu processo de investigação e é preciso que submeta

sua pesquisa a três critérios para considerá-la científica. A investigação científica precisa ser metódica, ou seja, ter procedimentos de investigação claros; ser sistemática, garantindo que o conhecimento produzido esteja inter-relacionado com questões anteriores; e ser criticada, tanto pelo próprio pesquisador quanto pelos pares da comunidade científica (Moita Lopes, 1994).

Considerando esse processo, procedi à pilotagem do instrumento de geração de dados com dois professores: um que já havia atuado na escola investigada e outro que atuava em outro contexto escolar no momento da pesquisa. Ambos participaram da entrevista piloto e, a partir dessa experiência, puderam oferecer sugestões quanto à formulação e à clareza das questões propostas. Esse procedimento possibilitou verificar a adequação do roteiro de entrevista, bem como a compatibilidade entre as perguntas elaboradas e os objetivos do estudo.

As entrevistas foram conduzidas individualmente com cada professor, em novembro de 2024, de forma presencial, nas dependências da escola, em um ambiente reservado, e, para fins de análise, foram gravadas em meu próprio aparelho celular. Conduzi a entrevista de maneira informal, deixando os participantes à vontade para fornecer mais detalhes e comentários acerca do tema em questão. Posteriormente, os arquivos de áudio foram transferidos para o meu computador e transcritos com o auxílio do aplicativo de transcrição de áudio *Veed*⁸.

A seguir apresento os procedimentos de análise de dados.

2.6 Procedimentos de análise de dados

Buscando atender a esses critérios, os dados gerados neste estudo foram analisados à luz da Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiuzzi (2007), que a introduzem como uma metodologia de análise de informação de natureza qualitativa para se produzir novas compreensões sobre textos e discursos. Segundo os autores, essa metodologia transita entre duas formas de análise de dados qualitativos que são a Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso.

Nesse seguimento, justifico minha escolha para teoria de análise baseada em sua finalidade, à luz de Moraes e Galiuzzi (2007), que salientam que a ATD não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a

⁸ *Veed* – ferramenta de Inteligência Artificial de transcrição de áudio. Fonte: <https://www.veed.io/tools/audio-to-text>.

intenção é a compreensão ou a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados. Sob essa ótica, buscando explicitar os processos metodológicos que envolvem a ATD, e como se estrutura, Moraes e Galiuzzi (2007, p. 35) destacam que a ATD se organiza a partir de três etapas que compõem um ciclo.

Primeiramente, os textos a serem analisados precisam passar pela desmontagem ou unitarização, processo em que o pesquisador se propõe a descrever e interpretar os sentidos que a leitura pode suscitar. Assim, essa etapa propõe examinar os textos do *corpus* em seus detalhes, produzir unidades constituintes a partir de sua fragmentação, e enunciados dos fenômenos investigados. Portanto, as unidades de análise, também chamadas de unidades de significado ou de sentido, surgem a partir da desconstrução dos textos, o que implica, segundo os autores, que a multiplicidade de sentidos seja um fator a se considerar na ATD, uma vez que esses sentidos dependem da análise dos autores do texto e da interpretação do pesquisador a partir de sua perspectiva teórica.

Com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2002), Moraes e Galiuzzi (2007) utilizam a palavra *corpus* para se referir à matéria prima da análise, sendo este constituído essencialmente de produções textuais. O *corpus* deste estudo é constituído das respostas aos questionários e das transcrições das respostas das entrevistas.

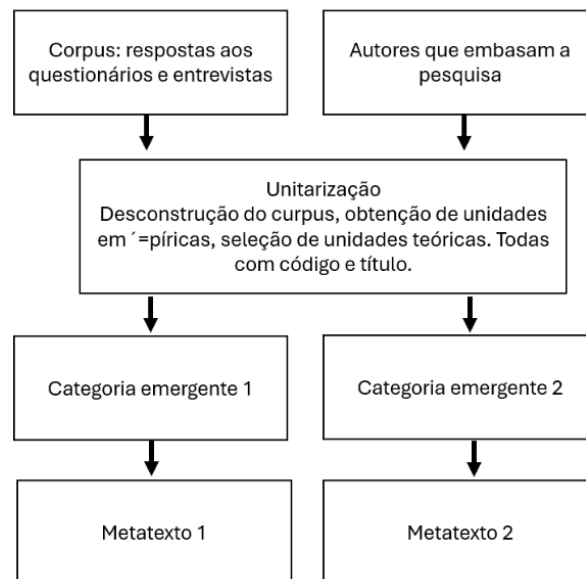
Em seguida, a análise textual passa pela etapa de estabelecimento de relações, ou categorização, em que são construídas as unidades de análise a partir de um movimento recursivo de leitura e comparação entre elas. Esse procedimento resulta na formação de categorias, constituídas por conjuntos de elementos que apresentam características semelhantes. Segundo Moraes e Galiuzzi (2007), essas categorias podem ser derivadas pelo método dedutivo, quando decorrem da teoria, ou pelo método indutivo, quando são produzidas a partir das unidades de análise do *corpus*.

Por fim, a etapa de comunicação ou produção de metatextos é o resultado de todo o processo da Análise Textual Discursiva, porquanto segundo sustentam Moraes e Galiuzzi (2007, p. 56),

[...] a partir da unitarização e da categorização constrói-se a estrutura básica do metatexto. Uma vez construídas as categorias, estabelecem-se pontes entre elas, investigam-se possíveis sequências em que poderiam ser organizadas, sempre no sentido de expressar com maior clareza as intuições e compreensões atingidas.

Em outras palavras, o metatexto resulta da interação entre a interpretação do pesquisador sobre o *corpus* e a teoria, compondo um ciclo contínuo, em vez de ser um processo linear. Utilizo, a seguir, a figura proposta por Silva e Marcelino (2022, p. 34), que resume os passos da ATD:

Figura 2 – Resumo dos passos da Análise Textual Discursiva



Fonte: Adaptado de Silva e Marcelino (2022, p. 34).

À luz dessa teoria de análise de dados, fica compreensível que as categorias de análise são emergentes dos dados e assim, após a transcrição das entrevistas, os textos foram lidos para se identificar unidades por meio de códigos. A partir da comparação entre esses códigos, as categorias oriundas dessa análise foram organizadas e são apresentadas de forma mais detalhada na subseção seguinte, da análise de dados.

3 REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DE INGLÊS DO CETI GILBERTO MESTRINHO ACERCA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Para iniciar esta seção, retomo as perguntas de pesquisa citadas anteriormente, as quais conduziram a análise dos dados.

- Quais são as representações dos professores de inglês do CETI Gilberto Mestrinho sobre o desenvolvimento da proposta bilíngue nesse contexto?
- Quais são os desafios enfrentados por esses professores na implementação dessa proposta nesse contexto?

À luz dessas perguntas, parti do entendimento de que as representações identificadas fundamentaram a construção das categorias de análise, a partir das quais organizei a discussão dos dados em três seções: 3.1 Sentidos atribuídos à educação bilíngue na escola pública, que reúne as visões dos professores sobre as implicações da proposta no contexto em que atuam; 3.2 Desafios na implementação da proposta, que articula elementos estruturais, organizacionais e didáticos mencionados pelos participantes, relacionando-os às formas como compreendem o funcionamento da proposta bilíngue na escola; e 3.3 O professor de inglês na condução da proposta bilíngue, que aborda como esses professores significam seu papel nesse processo.

3.1 Sentidos atribuídos à educação bilíngue na escola pública

Ao analisar as transcrições das entrevistas, foram identificadas representações que apontaram para uma compreensão da educação bilíngue como oportunidade social, ainda que esse sentido tenha se manifestado de formas distintas nas representações dos participantes, conforme evidenciado nos excertos a seguir:

[...] a grande maioria dos nossos alunos vem de situações econômicas mais desfavoráveis, então essa é a oportunidade, quiçá a única oportunidade que vários alunos vão ter de acesso ao novo idioma (Marius, Entrevista; Apêndice D, pergunta 10).

[...] representa avanço significativo no quesito de igualdade social. Representa você ter essa igualdade de oportunidades para os alunos (Jean, Entrevista; Apêndice D, pergunta 10).

Observei, a partir desses excertos, que a educação bilíngue foi representada

como um meio de ampliação de oportunidades educacionais, especialmente para estudantes oriundos de contextos socioeconômicos desfavorecidos. Para esses participantes, a implementação dessa modalidade de ensino na rede pública configura-se como uma estratégia de democratização do acesso a uma língua de prestígio, tradicionalmente associada ao ensino privado.

Já no excerto a seguir, para Valter, a educação bilíngue estaria associada às expectativas de ascensão social e justiça educacional no desenvolvimento dessa proposta em prática:

[...] Deveria representar desenvolvimento, **deveria** representar oportunidade, deveria representar a ascensão da classe operária. Deveria, **mas não representa**. (Valter, Entrevista; Apêndice D, pergunta 10).

Diferentemente dos sentidos atribuídos nos excertos anteriores, a fala de Valter evidenciou uma representação marcada pela frustração e pelo distanciamento entre o ideal atribuído à educação bilíngue e sua concretização no cotidiano escolar. O uso reiterado da forma verbal **deveria** seguido da negação final, **mas não representa** indicou certa incongruência entre as expectativas de transformação social associadas à proposta e as condições concretas de sua implementação.

Sobre essa questão, El Kadri, Megale e Passoni (2024), comentam que a função de uma escola bi/multilíngue, principalmente no contexto público de ensino, é “promover aprendizados que proporcionem novas formas de engajamento e participação dos estudantes em um mundo cada vez mais plural e desigual”. Sob essa ótica, o objetivo da educação bilíngue deve ser não só propiciar o ensino-aprendizagem de uma língua adicional, mas principalmente de possibilitar a integração do sujeito a uma sociedade global.

À luz do exposto, concordo com García (2009) quando sustenta que a educação bilíngue não se restringe ao ensino de línguas adicionais, mas contribui para a formação de estudantes como cidadãos globais e socialmente responsáveis, à medida que os capacita a transitar e atuar em diferentes culturas e contextos, ultrapassando as fronteiras culturais que, em geral, delimitam a educação tradicional.

Saliento que, além dos sentidos expressos nas representações dos participantes, observei, durante o trabalho de campo, elementos do espaço escolar que também contribuem para a produção de sentidos sobre a educação bilíngue na instituição, como ilustrado nas imagens a seguir:

Figura 3 – Registros da ambientação escolar



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

À vista disso, a presença de placas e sinalizações em português e em inglês no espaço escolar pode ser uma estratégia de ambientação linguística, conferindo visibilidade à proposta bilíngue no cotidiano escolar. Esses elementos funcionam como marcas simbólicas da identidade da escola enquanto bilíngue, ainda que não garantam, por si só, a efetivação de práticas pedagógicas nessa modalidade de ensino.

Nesta seção, busquei responder a seguinte pergunta de pesquisa: “Quais são as representações dos professores de inglês do CETI Gilberto Mestrinho sobre o desenvolvimento da proposta bilíngue nesse contexto?”.

A partir da análise realizada, ressalto que as representações dos participantes revelaram que a educação bilíngue é concebida, simultaneamente, como uma possibilidade de democratização do acesso a uma língua de prestígio e uma proposta atravessada por limitações que comprometem sua efetivação.

Encerrando esta seção, afirmo que considero a educação bilíngue uma modalidade de ensino historicamente associada à rede privada, mas que, quando ofertada na rede pública, pode contribuir para a ampliação da formação dos alunos, ao lhes favorecer o contato com outras línguas e culturas, possibilitando-lhes, assim, novas formas de compreender e de se posicionar no mundo.

3.2 Desafios na implementação da proposta

Esta segunda seção evidencia que as condições institucionais e pedagógicas se constituíram em um eixo central para a compreensão da implementação da proposta de educação bilíngue no contexto de pesquisa investigado. A partir das representações manifestadas pelos participantes, foram identificados desafios diretamente relacionados à forma como essa proposta tem sido implementada no cotidiano escolar, revelando limites estruturais que atravessam o desenvolvimento da educação bilíngue na escola pública.

Entre as unidades de sentido, destacou-se a fragilidade do apoio institucional na implementação da proposta bilíngue, especialmente no que se refere à ausência de recursos pedagógicos, de orientações curriculares e de condições que viabilizem a efetivação da proposta para além do plano normativo. Essas questões podem ser observadas nos trechos a seguir:

Não existe documento nenhum ou projeto de como seria. Eu não sei como que a Seduc montou esse projeto (Valter, Entrevista; Apêndice C, pergunta 2).

Não temos norte. O **norte** é o que a gente tem de conhecimento e a gente aplica em sala de aula (Valter, Entrevista; Apêndice C, pergunta 2, grifo meu).

Quando eu cheguei na escola, me foi informado que não há uma ementa específica para a disciplina (Alex, Entrevista; Apêndice D, pergunta 1).

Diante disso, as representações dos participantes indicam que a implementação da educação bilíngue ocorre sem um referencial curricular que oriente os conteúdos, objetivos e práticas pedagógicas. A metáfora **norte**, mencionada por Valter, revela que, diante da ausência de diretrizes oficiais, o conhecimento individual do professor passa a ocupar o lugar de orientação curricular, deslocando para o docente uma responsabilidade que, em princípio, deveria ser assumida pelas instâncias institucionais.

Diante desse cenário, retomo o documento de estrutura curricular do CETI Gilberto Mestrinho (vide p. 32), no qual se observa que a alternativa encontrada pela escola para desenvolver a educação bilíngue foi a organização de disciplinas específicas a partir das áreas do conhecimento da BNCC, a saber: Bilíngue Linguagens, Bilíngue Matemática e Bilíngue Ciências da Natureza. Essas disciplinas

são ministradas por professores de Língua Inglesa, não possuem ementa definida e foram criadas a partir de uma iniciativa da própria escola, em resposta à proposta da SEDUC/AM para que a instituição passasse a integrar a rede de escolas bilíngues do estado.

Considerando a iniciativa da implementação da Educação Bilíngue do CETI Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo, que foi o contexto desta pesquisa, trago alguns trechos do seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) (Amazonas, 2023), nos quais se observa como essa escola passou a conceber e a justificar a educação bilíngue em seu documento institucional:

Por ser uma escola bilíngue, divide sua grade curricular entre dois idiomas. Além do uso da língua materna, o aprendizado do conteúdo acadêmico é complementado por meio da língua adicional, com a unidade curricular de aprofundamento na Língua Inglesa. Com a proposta curricular de educação bilíngue, o CETI Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo assume como compromissos fundamentais os seguintes objetivos:

[...] – Proporcionar uma formação bilíngue como instrumento de comunicação para inserção no mundo globalizado.

– Propiciar sólida formação acadêmica na língua portuguesa e na Língua Inglesa [...].

As ações da escola envolvem o trabalho, em português e em inglês, com conhecimentos de natureza social, cultural e histórica, a partir da ação dos alunos para o desenvolvimento de hipóteses, a elaboração de explicações e a apresentação de opiniões (Amazonas, 2023, p. 31).

É importante destacar que a inclusão desses trechos nesse documento resultou de uma iniciativa da própria escola, construída a partir de pesquisas e discussões internas realizadas pelos profissionais da instituição, e não de uma proposta curricular formalmente disponibilizada pela SEDUC/AM à época da implementação da educação bilíngue.

Na entrevista, o gestor responsável pela área bilíngue mencionou tentativas de articulação externa como estratégia para viabilizar a implementação da educação bilíngue no CETI Gilberto Mestrinho. Segundo seu relato, o processo teve início a partir de um contato direto da gestão escolar com representantes da embaixada dos Estados Unidos, ainda em 2017, buscando apoio para a implantação de uma escola bilíngue no contexto da rede pública estadual. Essa articulação resultou, inicialmente, em visitas institucionais à escola e no envio de materiais pedagógicos, o que, segundo

o gestor, ocorreu de forma paralela às ações da Secretaria de Educação, sem mediação direta da SEDUC/AM.

No tocante às parcerias com instituições de ensino, o gestor também mencionou tentativas de estabelecimento de convênios com o ICBEU com vistas a apoio pedagógico e formativo, as quais, segundo seu relato, não se concretizaram em ações permanentes voltadas à escola. Além disso, houve aproximação com a UFAM por meio da participação de estagiários do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa que atuaram na escola no programa Residência Pedagógica e por meio dos eventos de formação citados na introdução deste trabalho.

Somente em 2024, a SEDUC/AM passou a disponibilizar um documento específico sobre as escolas bilíngues, o qual, embora ainda não se configure como uma proposta curricular estruturada, apresenta o conceito de educação bilíngue adotado pela rede estadual.

Nesse sentido, buscando compreender a proposta da SEDUC/AM, no documento Histórico das Escolas Bilíngues do Amazonas (Amazonas, 2024) consta o princípio de caráter normativo, a implementação da educação bilíngue na rede estadual como:

[...] um modelo pedagógico que tem por finalidade, oportunizar aos educandos conhecimento de outras línguas e culturas, possibilitando-lhes acesso a bens culturais da humanidade para que possam analisar realidades distintas e refletir sobre elas, tendo condições de fortalecer sua formação como cidadão, com ênfase em atender suas necessidades pessoais, acadêmicas e profissionais, enriquecendo e diversificando o repertório de experiências e conhecimentos dos estudantes (Amazonas, 2024, p. 1).

Nesse documento, há, ainda, a definição de escola bilíngue nos seguintes termos:

As Escolas Bilíngues são caracterizadas na execução de um currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas, sendo seu desenvolvimento linguístico integrado e simultâneo ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares (Amazonas, 2024, p. 2).

No entanto, embora esse documento traga princípios e objetivos relacionados à educação bilíngue, ele não apresenta proposta curricular que oriente o processo de transição de uma escola de educação básica regular para uma escola com proposta

bilíngue. Além disso, o documento não estava disponível quando a escola investigada passou por esse processo de transição, em 2018, o que deslocou para os professores e gestores da escola a responsabilidade pela organização curricular e pedagógica da educação bilíngue.

Conforme mencionado anteriormente, a regulamentação das escolas bilíngues de línguas de prestígio no Brasil ocorre de forma descentralizada, sendo definida no âmbito dos estados ou dos municípios. Em vista disso, com o objetivo de compreender como têm-se organizado a educação bilíngue em suas redes públicas de ensino, busquei documentos curriculares produzidos em outros contextos.

Diante disso, observei, por meio de fontes virtuais, que alguns municípios brasileiros têm avançado na elaboração de documentos curriculares que normatizam a educação bilíngue na rede pública. Um exemplo é o município de Blumenau (Santa Catarina), que dispõe do Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau (Blumenau, 2021), documento homologado em 2021 pela Secretaria Municipal de Educação. Esse currículo apresenta a educação bilíngue como uma forma de organização do ensino, integrando-a à estrutura curricular da Educação Básica e alinhando-a à BNCC (2017). O documento reconhece a educação bilíngue como prática pedagógica que se desenvolve de modo concomitante em duas línguas, a materna e a adicional, em diferentes componentes curriculares, explorando uma concepção de bilinguismo que ultrapassa o ensino restrito da língua adicional.

Outro exemplo de iniciativa municipal relacionada à organização da educação bilíngue na rede pública é o Projeto Escola Bilíngue (Ibiporã, 2021), do município de Ibiporã (Paraná). O documento tem como finalidade orientar a implementação da educação bilíngue na rede municipal de ensino, estabelecendo parâmetros para a organização curricular e para o trabalho pedagógico das escolas. Nele, a educação bilíngue é concebida a partir de um currículo único e integrado, ministrado em duas línguas de instrução, em articulação com os componentes curriculares previstos na BNCC (2017).

O projeto define percentuais de uso da língua adicional no processo de ensino, de 30% a 50%, orienta a elaboração da matriz curricular e apresenta encaminhamentos relacionados ao planejamento, à avaliação e à formação dos professores envolvidos na proposta bilíngue. Dessa forma, o documento explicita como a educação bilíngue deve ser organizada no contexto escolar, oferecendo um referencial curricular para sua implementação no âmbito da rede municipal.

Ainda a respeito dos desafios identificados, a discussão se expandiu também para a ausência de material didático, como se observa a seguir:

No ensino médio eu não uso o livro, porque não tem ementa, não veio o livro. Nós, professores montamos o plano, por bimestre, com base no que achamos adequado (Alex, Entrevista; Apêndice D, pergunta 4).

[para as disciplinas bilíngues] cada professor vai produzindo seu material didático conforme as suas necessidades. E eu acho que a gente ainda não atingiu isso no nível que seria o ideal. Principalmente, eu vejo pela falta de material. E muitas vezes a gente não tem. Principalmente nas disciplinas Bilíngue Matemática e Bilíngue Ciência da Natureza e Bilíngue Linguagens, a gente não tem caminho para ir, então acaba tornando o trabalho do professor tanto difícil quanto deficitado nessa parte (Marius, Entrevista; Apêndice D, pergunta 1).

Nesses excertos, é possível observar que o material didático para as disciplinas bilíngues fica a cargo de cada professor em sua respectiva disciplina. Quanto a essa questão, García (2009) afirma que um contexto de educação bilíngue geralmente depende da criatividade dos professores por conta da escassez de materiais instrucionais apropriados para essa modalidade de ensino.

No que se refere aos materiais didáticos para a educação bilíngue, em uma pesquisa conduzida por Liberali e Megale (2016) em escolas bilíngues da rede privada, as autoras analisaram que os materiais didáticos evidenciavam uma concepção monoglóssica da língua. Essa concepção se manifestava na organização curricular, mantendo língua portuguesa e a língua inglesa em posições separadas, o que, segundo as autoras, não valorizava práticas translíngues.

Sob essa ótica, para valorizar práticas translíngues no currículo de educação bilíngue, García, Johnson e Setlzer (2017) afirmam que o professor precisa adotar três dimensões que sustentam essa pedagogia: *stance*, *design* e *shift*. *Stance* refere-se à postura do professor diante dos alunos de contexto de educação bilíngue de forma a reconhecer e valorizar o repertório linguístico deles. *Design* diz respeito ao planejamento das práticas pedagógicas, por meio do qual o professor estrutura a instrução de modo a possibilitar seu trabalho dentro da perspectiva translíngue. Esse planejamento, quando feito sob a ótica translíngue, possibilita que a educação bilíngue nesse contexto atenda a quatro propósitos: criar condições para que os estudantes se engajem e compreendam textos e conteúdos complexos; favorecer o desenvolvimento de práticas linguísticas voltadas a contextos acadêmicos; reconhecer e valorizar os repertórios bi/multilíngues dos alunos; e apoiar a construção de suas identidades, e

de seu desenvolvimento socioemocional. Já o *shift* corresponde à capacidade de ajustar, de forma situada e contínua, as ações pedagógicas às práticas linguísticas dos alunos, o que pode implicar o afastamento do planejamento previamente estabelecido para acompanhar o fluxo translíngue que emerge na sala de aula (García, Johnson e Setlzer, 2017).

No que diz respeito ao material didático para a educação bilíngue, García, Johnson e Setlzer (2017) afirmam que unidades didáticas podem contemplar práticas translíngues, desde que sejam planejadas a partir de alguns princípios estruturantes. Nesse sentido, o material deve ser organizado em torno de questões orientadoras que conduzam o trabalho pedagógico, estabelecer articulação com os documentos oficiais que regem o currículo, explicitar objetivos linguísticos e de conteúdo a serem desenvolvidos ao longo da unidade, além de objetivos relacionados à translinguagem, produzir produtos e atividades avaliativas e selecionar recursos didáticos a serem utilizados no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, segue uma proposta de unidade didática elaborada por Welp e García (2022). A unidade foi concebida para estudantes do Ensino Médio da rede pública e se organiza em torno do tema das mudanças climáticas, articulando práticas translíngues a conteúdos socialmente relevantes. A escolha temática dialoga com debates contemporâneos, especialmente a partir do ativismo juvenil em defesa do meio ambiente, e busca aproximar o trabalho pedagógico do universo dos estudantes. Além disso, a proposta está alinhada às orientações da BNCC (Brasil, 2018), particularmente no que se refere às competências da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:

Quadro 10 – Planejamento da Unidade Translíngue

Perguntas essenciais	O que é mudança climática? Quais os efeitos desse fenômeno no planeta? E na minha comunidade? Por que devemos conhecer mais e discutir sobre o tema?
Competências Específicas da BNCC	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO 1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. 2. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao

	seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	
Objetivos de conteúdo e de língua	Objetivos de conteúdo - Compreender o conceito de mudança climática e suas consequências para o planeta. - Conhecer os elementos (números, substâncias, fenômenos etc.) que afetam a temperatura no planeta. - Relacionar os efeitos do aquecimento global com ações no mundo e na comunidade escolar.	Objetivos de uso da língua - Ler e compreender textos em inglês e em português sobre o tema da unidade. - Sintetizar seu entendimento sobre o conteúdo dos textos nas duas línguas usando a língua oral e a escrita. - Posicionar-se criticamente e reagir sobre o tema usando a língua oral e escrita.
Objetivos translingues	- Desenvolver o bilinguismo através do contraste entre o uso de recursos em textos em inglês e em português para a construção de sentido. - Desenvolver a consciência linguística em relação à equivalência de termos em inglês e em português. - Trabalhar colaborativamente em grupos resolvendo problemas sobre o conteúdo e sobre a língua usando todo o repertório linguístico do grupo. - Usar o inglês e o português para debater o conteúdo dos textos lidos e produzir textos sobre o tema proposto.	
Produto final	- Criar cartazes em inglês e em português com mensagens de alerta sobre os efeitos nocivos das mudanças climáticas no mundo e na sua comunidade. - Realizar uma campanha bilíngue de conscientização sobre as mudanças climáticas.	

Fonte: Welp e García (2022).

Em vista disso, o planejamento em torno de unidades temáticas pode se configurar como uma alternativa viável para o contexto de escolas bilíngues públicas, especialmente diante da ausência de materiais e de diretrizes curriculares sistematizadas. Estruturadas a partir de questões orientadoras e articuladas às competências da BNCC (Brasil, 2017; 2018), essas unidades possibilitam integrar objetivos de conteúdo, de língua e de translinguagem em uma mesma proposta pedagógica.

Em síntese, nesta seção busquei responder a seguinte pergunta de pesquisa: Quais são os desafios enfrentados por esses professores na implementação dessa proposta nesse contexto?

A partir desse questionamento, os desafios identificados nesta seção evidenciam que a implementação da educação bilíngue no contexto investigado tem ocorrido de forma limitada, caracterizada pela ausência de diretrizes curriculares, de materiais didáticos e de apoio institucional sistemático. Diante desse cenário, a escola

e os professores assumem a responsabilidade pela organização curricular e pedagógica da proposta, produzindo soluções locais que, embora relevantes, não substituem a necessidade de orientações e de acompanhamento por parte das instâncias responsáveis pela gestão educacional.

Diante da análise apresentada nesta seção, considero que a educação bilíngue na rede pública, embora formalmente instituída e em funcionamento, não dispõe do mesmo nível de acompanhamento, suporte e sistematização observado em contextos da rede privada. Por depender de instâncias governamentais responsáveis pela formulação de diretrizes, currículos e políticas de formação, sua implementação acaba sendo prejudicada. A ausência de documentos curriculares específicos, de materiais didáticos e de ações formativas contínuas evidencia que a educação bilíngue, enquanto modalidade de ensino não convencional, demanda condições diferenciadas de planejamento e suporte.

3.3 O professor de inglês na condução da proposta bilíngue

No contexto de pesquisa em questão, observei que o desenvolvimento das habilidades linguísticas e dos conteúdos curriculares das disciplinas bilíngues fica a cargo do professor de inglês. Os excertos seguintes ilustram essa questão:

[...] essas disciplinas bilíngues, são ministradas pelos professores de inglês, né? Isso. Porque nós não temos pessoas, nós não temos professores licenciados na educação bilíngue. Então, nós não temos professor de matemática que seja fluente na língua inglesa e que ele possa ministrar a matemática em língua inglesa. Então, nós fazemos esse tipo de atividade, mas nós fazemos a partir do interesse próprio (Marius, Entrevista; Apêndice D, pergunta 4).

Ministramos, em geral, aulas de inglês propriamente dito, em razão de não haver ementa ou documento orientador. No entanto fazemos algumas atividades relacionadas a ciências naturais e língua inglesa quando possível. O lado positivo é que temos um bom tempo para trabalhar com língua inglesa (Alex, Entrevista; Apêndice D, pergunta 3).

Ao comentar a respeito do papel do professor de inglês na implementação dessa proposta, obtive o seguinte excerto:

Então, o papel do professor vai se desmembrar em pesquisador, vai se desmembrar em desenhista, em engenheiro, em arte... para tentar fazer com que essa educação aconteça. É papel primordial, é papel essencial, e principalmente de pesquisa, porque a gente precisa saber

o que é uma educação bilíngue, como que a gente pode promover essa educação bilíngue dentro da escola, principalmente com turmas numerosas, principalmente no contexto de poucos recursos midiáticos (Marius, Entrevista; Apêndice D, pergunta 2).

Esse aspecto reflete a falta de regulamentação para a educação bilíngue, não somente no contexto estadual do Amazonas, como também no nacional. A esse respeito, Fortes (2016), em uma análise sobre essa falta de regulamentação em escolas bilíngues da cidade de São Paulo, revela a complexidade desse espaço. Por um lado, os sentidos de oficialidade são garantidos pelos órgãos governamentais (Secretaria de Educação, por exemplo), por outro lado, são contidos, pela ausência de regulamentação, falta de diretrizes curriculares específicas para a educação bilíngue e falta de formação específica dos professores (Fortes, 2016).

Quanto à questão da falta de formação de professores para atuar nessa modalidade, as seguintes representações evidenciam essa questão:

Os professores de inglês têm a capacitação para ensinar inglês, mas muitas vezes eles não têm o conhecimento para ensinar matemática, por exemplo. Acaba que a gente continua ensinando inglês (Jean, Entrevista; Apêndice D, pergunta 3).

Talvez uma formação adequada, material mais específico... acaba que a gente continua ensinando inglês. E aí, a gente... na maioria das aulas, ensina inglês mesmo, inglês para os alunos. Aí a gente tenta aplicar, fazer uma correlação, mas até mais interdisciplinar do que bilíngue, no sentido de que o bilíngue seria mais ou menos dar aula de matemática em inglês, ou algo assim, usando a língua como meio mesmo, né, tanto como forma quanto como instrumento. [...], mas, no nosso caso, a gente acaba fazendo o ensino em inglês e vai estabelecendo relações interdisciplinares com as matérias, dentro daquilo que a gente consegue, com o nosso conhecimento de Ciências da Natureza, Matemática e de outras disciplinas. Então, eu vejo dessa forma. Acho que essa dificuldade de material, de algo mais específico para essas disciplinas, acaba tornando a coisa um pouco mais difícil (Thomas, Entrevista; Apêndice D, pergunta 3).

Os excertos apresentados evidenciam que, no contexto de pesquisa, a educação bilíngue tem sido desenvolvida de forma concentrada na atuação do professor de Língua Inglesa, que assume tanto o ensino da língua quanto tentativas de articulação com conteúdo de outras áreas. As representações de Marius e Jean revelam que, diante da ausência de professores de conteúdo com proficiência em língua inglesa, a proposta bilíngue acaba sendo reinterpretada como ensino de inglês, o que desloca o foco da educação bilíngue para a língua adicional em si.

A respeito dessa questão, reitero que, embora a educação bilíngue pressuponha a integração do inglês ao ensino de outras disciplinas, a presente pesquisa foi conduzida exclusivamente com professores de Língua Inglesa, uma vez que fui informada de que eles eram os únicos envolvidos na implementação dessa modalidade de ensino na instituição. Tendo em vista essa questão, García (2009) afirma que a educação bilíngue é, geralmente, reduzida à responsabilidade do professor de línguas, ao invés de ser uma responsabilidade compartilhada entre os professores de conteúdo de outras áreas. Sob esse enfoque, concordando com Mejía (2020), ressalto a importância de se compreender o papel da transversalidade no currículo da educação bilíngue, propondo uma integração entre o inglês e diferentes áreas do conhecimento, em vez de restringi-lo à disciplina de Língua Inglesa.

Nesse sentido, Megale (2020) também argumenta que o trabalho com a língua deve atravessar todas as áreas do conhecimento em contextos de educação bilíngue, sendo responsabilidade de todos os professores envolvidos, independentemente da língua de instrução utilizada. Além disso, para a autora, reconhecer os repertórios linguísticos dos estudantes e compreender que as demandas de desenvolvimento linguístico variam conforme a língua e o contexto de uso são aspectos centrais desse trabalho.

A questão da articulação entre língua e conteúdo, comentada por Thomas, é também trazida por Megale (2020, p. 21):

Se, como venho argumentando, assumirmos que o trabalho integrado com língua e conteúdo é um dos focos da Educação Bilíngue, a formação de professores deve, portanto, instrumentalizá-los para esse trabalho com a língua alinhado à construção de conhecimentos diversos.

Sob esse enfoque, os excertos analisados reforçam a necessidade de compreender a formação de professores como elemento central para o desenvolvimento da educação bilíngue, especialmente em contextos públicos, nos quais a ausência de diretrizes e de suporte institucional intensifica a sobrecarga do professor de língua adicional.

Ainda no que se refere à formação, Thomas, gestor da área bilíngue, destacou que a principal ação formativa ocorreu em 2019, quando cinco professores da escola participaram de uma capacitação de aproximadamente trinta dias em uma universidade no estado do Arizona, nos Estados Unidos, com foco no ensino bilíngue.

De acordo com o gestor, essa formação não foi sucedida por ações de formação contínua nem ampliada para os demais professores da instituição, o que limitou seus efeitos no cotidiano escolar. Segundo ele, a articulação com o ICBEU e com a UFAM também não continuaram.

Diante desse cenário, ressalto que as dificuldades aqui apresentadas são as mesmas encontradas em pesquisas com esse foco em diferentes contextos do Brasil, como observado por El Kadri, Megale e Passoni (2024), que, ao analisar essa modalidade de ensino na rede pública, apontam que:

Uma escola bilíngue pública, com todos os desafios apresentados, precisa de constante investimento de recursos humanos (novas contratações), formação teórico-prática apropriada, recursos didáticos e oportunidades de aprimoramento docente que extrapolem as convencionais: professores precisam conhecer outras escolas bilíngues públicas e vivenciar e experienciar práticas pedagógicas voltadas a educação bilíngue, já que não passaram por esse processo na formação inicial. As universidades, por sua vez, precisam estar na e com a escola, colaborando para o desenvolvimento de docentes por meio de práticas pedagógicas pautadas na colaboração, no desenvolvimento de currículos que possam forjar as identidades locais e que levem em consideração as pesquisas propostas e desenvolvidas para este contexto para que possamos criar práticas teoricamente informadas. Diretores, coordenadores e professores também precisam se engajar em formação contínua como parte das ações diárias das escolas e ressignificar a 'hora-atividade' como um momento formativo para aprimoramento docente e como espaço/tempo para potencializar as aprendizagens dos estudantes por meio da discussão, reflexão e colaboração (El Kadri; Megale; Passoni, 2024, p. 238).

Destaco a preocupação das autoras com a formação de professores para atuar na educação bilíngue, compreendida como um processo que demanda o apoio de instituições formadoras, como as universidades e com outras escolas bilíngues. Desse modo, concordo com as autoras quando enfatizam a importância da colaboração no desenvolvimento da proposta bilíngue entre diferentes profissionais da escola, e da valorização da formação contínua como parte da rotina do trabalho escolar.

Finalizando, retomo a pergunta de pesquisa que busquei responder nesta seção: "Quais são as representações dos professores de inglês do CETI Gilberto Mestrinho sobre o desenvolvimento da proposta bilíngue nesse contexto?".

À luz da análise realizada, as representações dos professores revelaram que o professor de inglês assume um papel central no desenvolvimento da proposta bilíngue no contexto pesquisado, sendo ele o único agente que conduz essa proposta.

Nesse cenário, a responsabilidade pela organização curricular e pela elaboração de materiais didáticos recai, majoritariamente, sobre os professores de Língua Inglesa, que passam a assumir funções que extrapolam o ensino-aprendizagem da língua. Essa configuração contribui para que a educação bilíngue seja, muitas vezes, reduzida ao ensino do inglês, com tentativas pontuais de articulação interdisciplinar, distanciando-se de concepções que defendem a integração entre língua e conteúdo como princípio estruturante dessa modalidade de ensino.

Nesta seção, foram apresentados os resultados da pesquisa. A seguir exponho as Considerações Finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomo, nestas considerações finais, as perguntas que mobilizaram esta pesquisa: quais são as representações dos professores de inglês do CETI Gilberto Mestrinho sobre o desenvolvimento da proposta bilíngue nesse contexto? E quais desafios enfrentam na implementação dessa proposta? Ao longo deste trabalho, busquei responder a essas questões procurando compreender os dados à luz das discussões teóricas sobre bilinguismo e educação bilíngue.

Reitero que escolhi investigar exclusivamente professores da disciplina Língua Inglesa porque, no contexto pesquisado, são eles que assumem, na prática, a condução da proposta bilíngue. Essa delimitação não foi apenas uma decisão metodológica, mas um dado revelador do próprio fenômeno: a educação bilíngue, nesse espaço, encontra-se concentrada na figura do professor de inglês. Ao adotar a teoria das representações sociais, compreendi que não estava apenas analisando opiniões individuais, mas sentidos construídos na articulação entre experiências subjetivas, interações institucionais e discursos mais amplos sobre língua, prestígio e escola pública. Sob essa perspectiva, compreendo que as representações manifestadas aqui não são apenas descrições da realidade, mas formas de significar a proposta bilíngue a partir das condições em que ela se realiza.

As discussões teóricas evidenciaram, ao longo do trabalho, o quanto o campo da educação bilíngue é complexo e heterogêneo. Definir quem é bilíngue, que tipo de programa se configura como educação bilíngue e quais objetivos linguísticos e sociais estão envolvidos depende de variáveis históricas, políticas e culturais. As classificações apresentadas mostram que a educação bilíngue não é um modelo único, mas um campo heterogêneo, atravessado por ideologias linguísticas distintas.

No Brasil, essa complexidade se intensifica diante da ausência ainda hoje de diretrizes nacionais plenamente consolidadas para a modalidade português–inglês, o que faz com que muitas experiências se desenvolvam mais por iniciativas locais do que por políticas estruturadas de alcance nacional.

Nesse cenário, observei que regulamentar a educação bilíngue no país não é uma tarefa simples, pois se trata de uma modalidade que demanda planejamento curricular específico, formação docente adequada e acompanhamento institucional contínuo. Diferentemente de contextos da rede privada, nos quais a educação bilíngue costuma estar associada a investimentos pedagógicos e formativos, na rede pública,

sua implementação depende fortemente das instâncias governamentais responsáveis por diretrizes, financiamento e políticas de formação. Essa dependência, quando não acompanhada de suporte pedagógico, gera lacunas que recaem diretamente sobre o cotidiano do professor.

No que diz respeito à primeira categoria de análise, quanto aos sentidos atribuídos à educação bilíngue na escola pública, identifiquei que ela é concebida, simultaneamente, como oportunidade e como desafio. Por um lado, os professores a representam como possibilidade de democratização do acesso à língua inglesa, tradicionalmente associada a contextos de prestígio e à rede privada. Ofertar educação bilíngue na escola pública, nesse sentido, significa ampliar horizontes culturais, acadêmicos e profissionais dos estudantes. Por outro lado, esse mesmo movimento é atravessado por limitações estruturais que dificultam sua efetivação. A educação bilíngue aparece, assim, como promessa de ampliação de repertórios e, ao mesmo tempo, como projeto que luta para se sustentar nas condições reais da escola pública.

Na segunda categoria, que tratou dos desafios na implementação da proposta, emergiram questões recorrentes em diferentes contextos do Brasil: ausência de diretrizes curriculares específicas, escassez de material didático apropriado, falta de formação contínua e de acompanhamento sistemático. Ao refletir sobre esses dados, compreendo que a educação bilíngue, enquanto modalidade que articula língua e conteúdo, exige condições diferenciadas de planejamento e suporte. Nesse ponto, considero que a elaboração de unidades didáticas organizadas em torno de eixos temáticos e articuladas à BNCC (Brasil, 2018) pode constituir uma alternativa para contextos semelhantes, pois oferece maior organização do trabalho docente e favorece a integração entre objetivos linguísticos, de conteúdo e translíngues. No entanto, essas iniciativas não deveriam depender exclusivamente da criatividade individual do professor; precisam ser apoiadas institucionalmente.

Na terceira categoria, a respeito do professor de inglês na condução da proposta bilíngue, as representações analisadas mostram que o professor assume múltiplos papéis: pesquisador, planejador, produtor de material, articulador interdisciplinar. Essa centralidade evidencia compromisso e engajamento, mas também sobrecarga. Ao concentrar a responsabilidade da educação bilíngue em um único profissional ou grupo específico, a escola acaba reforçando uma lógica em que o bilinguismo se reduz à disciplina de Língua Inglesa, ao invés de se configurar como

projeto que envolve a colaboração entre todas as disciplinas. Essa constatação reforça a necessidade de compreender a educação bilíngue como responsabilidade compartilhada entre diferentes áreas do conhecimento.

De forma mais ampla, esta pesquisa me levou a refletir que implementar educação bilíngue na rede pública é, sem dúvida, uma iniciativa potente do ponto de vista social. Entretanto, sua consolidação depende de políticas de formação, produção de materiais, organização curricular e acompanhamento que assegurem sua continuidade. Nessa perspectiva, se a proposta é democratizar o acesso à língua inglesa, é preciso também democratizar as condições de trabalho que tornam essa proposta possível.

Reconheço, por fim, que este estudo apresenta limites: trata-se de um estudo de caso, circunscrito a um contexto específico e a um grupo delimitado de participantes. Contudo, acredito que suas contribuições residem justamente na possibilidade de iluminar, a partir de um recorte localizado, questões que atravessam a educação bilíngue pública em diferentes regiões do país.

Como desdobramento, considero relevante que futuras pesquisas incluam gestores, professores de outras áreas do conhecimento e os próprios estudantes, ampliando o olhar sobre a implementação dessa modalidade em diferentes contextos da rede pública, especialmente em escolas que vivenciam processos semelhantes de implantação da educação bilíngue. Ainda, considero indispensável a realização de mais eventos de formação acerca da educação bilíngue para professores, de todas as disciplinas.

Encerro este trabalho reafirmando que investigar representações foi, para mim, uma forma de compreender não apenas o que os professores dizem sobre a educação bilíngue, mas o que revelam sobre políticas linguísticas, desigualdades estruturais e expectativas de transformação social. A educação bilíngue na rede pública existe, resiste e se constrói cotidianamente. O desafio que permanece é garantir que ela não seja apenas uma proposta que fique no papel, mas uma política educacional acompanhada, sustentada e comprometida com equidade, qualidade e, acima de tudo, com a justiça social.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, A. U. R. C. **Análise de necessidades de Inglês para Fins Específicos (IFE) nos cursos da UFAM em Itacoatiara:** um estudo de caso. 2021. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8512>. Acesso em: 20 jun. 2025.

AMAZONAS. **Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (SEDUC-AM).** Estrutura Curricular do CETI Gilberto Mestrinho. Manaus, 2022.

AMAZONAS. **CENTRO EDUCACIONAL DE TEMPO INTEGRAL GILBERTO MESTRINHO DE MEDEIROS RAPOSO** – Projeto Político-Pedagógico. Manaus: SEDUC/AM, 2023.

AMAZONAS. Secretaria de Educação e Desporto Escolar. Núcleo de Educação Integral. **Histórico das escolas bilíngues.** Manaus: SEDUC, 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2002.

BATISTA, M. C. **Escola indígena e ensino da língua:** uma análise das práticas de bilinguismo do povo Fulni-ô. 2023. 201 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9685>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BLOOMFIELD, L. **Language.** New York: Holt. 1933, p. 56. Disponível em: <https://philarchive.org/archive/BLOLAO>. Acesso em: 18 fev. 2024.

BLUMENAU (SC). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau.** 1. ed. Blumenau: SEMED, 2021. 440 p. ISBN 978-65-993590-0-2.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica.** Do parecer no tocante às Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Parecer nº 2 de 9 de julho de 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Lei do Novo Ensino Médio.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 09 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08

mar. 2025.

BRITO, R. M.; **Os Hixkaryána: ideologias linguísticas, relações de contato e trajetórias escolares e universitárias**. 2024. 172 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2024. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/10684>. Acesso em: 25 ago. 2025.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.). **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. In: **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CHARLES, M. E. **A língua de ensino e os desafios da aprendizagem da matemática nas escolas primárias haitianas**. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Belém, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/13725>. Acesso em: 03 abril 2024.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DE COSTA, P. I. Elite Multilingualism, affect and neoliberalism. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, New Jersey, v. 40, n. 5, p. 1-8, 2018. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01434632.2018.1543698>. Acesso em 28 Maio 2025.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics**: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies. Oxford University Press, 2007.

DUFF, P. A. Case Study research: Making language learning complexities visible. In: McKinley, J.; Rose, H. (Eds.). **Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics**: Routledge, 2020.

EGIDO, A. A.; TONELLI, J. R. A.; DE COSTA, P. Rolling Out the Red Carpet: A Critique of Neoliberal Motivations Orienting the Promotion of Public Bilingual Schools to Young Learners in Brazil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 23, n. 1, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202322066>. Acesso em: 10 out. 2024.

EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P.; MEGALE, A. (Orgs.) – **Construindo horizontes na Educação Bilíngue pública**: reflexões e utopias para a equidade. São Paulo: Tikbooks, 2024.

FIDALGO, S. S. **Pesquisa Crítica de Colaboração: fundamentos teórico-metodológicos**. DELTA – Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 1-19, 2019.

FORTES, L. **Entre o silêncio e o dizível: um estudo discursivo de sentidos de bilinguismo, educação bilíngue e currículo em escolas bilíngues português-inglês**. 2016. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, **Universidade de São Paulo**, São Paulo, 2016.

FREIRE, M. M.; LESSA, A. B. C. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

GAMA, L. T. B. **A educação bilíngue na escola Gilberto Mestrinho, na perspectiva do projeto político-pedagógico**: um estudo de caso. 60 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2021. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/10387>. Acesso em: 5 mar. 2025.

GARCÍA, O.; JOHNSON, S. I.; SELTZER, K. **The translanguaging classroom**: leveraging student bilingualism for learning. Philadelphia, PA: Caslon, 2017.

GARCÍA, O.; LIN, A. M. Y. Extending Understandings of Bilingual and Multilingual Education. In: GARCÍA, O.; LIN, A. M. Y. MAY, S. **Bilingual and Multilingual Education**. Switzerland: Springer International Publishing, 2017.

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

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century**: A global perspective. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GRIGOLETTO, M.; FORTES, L. Sentidos em movimento e trabalho do equívoco: uma leitura discursiva da proposta curricular nacional para a oferta de educação plurilíngue. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 2, p. 375–399, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/4dXDj3tNQP5hK6r5DHqqMt/?lang=pt>. Acesso em: 3 jun. 2025.

HARMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HORNBERGER, N. Extending Enrichment Bilingual Education: Revisiting Typologies and Redirecting Policy. In: O. García (ed.). **Bilingual Education. Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman**, vol. 1. John Benjamins, Philadelphia, PA, pp. 215–234, 1991.

HYMES, D. **Inequality in language**: Taking for granted. Penn Working Papers in Educational Linguistics, 1992. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED354717>. Acesso em: 3 out. 2024.

IBIPORÃ (PR). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Escola Bilíngue: ensino dinâmico por imersão**. Ibioporã: Secretaria Municipal de

Educação, [2021?]. Documento institucional.

IWANIEC, J. Questionnaires: Implications for effective implementation. *In*: MCKINLEY, J.; ROSE, H. (Eds.). **Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics**: Routledge, 2020. p. 324–335.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das Representações Sociais. **Sociedade e Estado**: Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. A.; **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. *In*: LEFFA, V. J. (org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada**: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006. p.11-36.

LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. H. Elite bilingual education in Brazil: an applied linguist's perspective. *In*: **Colombian Applied Linguistics Journal**, 18(2),95-108, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305746478008>. Acesso em: 27 jun. 2023.

LIBERALI, F. C. A BNCC e a elaboração de currículos para Educação Bilíngue. *In*: MEGALE, A. **Educação Bilíngue no Brasil**. Fundação Santillana: São Paulo, 2019.

LIRA, D. S. **Política pública de educação bilíngue (libras/português) em Santarém** - Pará: o que sinalizam os surdos. 170f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Sociedade) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação tecnológica, Instituto de Ciências da Sociedade, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Sociedade, Santarém, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/782>. Acesso em: 27 ago. 2025.

MAY, S. Curriculum and the education of cultural and linguistic minorities. *In*: B. McGraw, E. Baker, & P. Peterson (Eds.). **International encyclopedia of education**. 3rd edition. Oxford: Elsevier, 2010. p. 293–298.

MAY, S. Bilingual Education: What the Research Tells Us. *In*: GARCÍA, O.; LIN, A. M. Y. MAY, S. **Bilingual and Multilingual Education**. Switzerland: Springer International Publishing, 2017. p. 81–100.

MEGALE, A. H. **Eu sou, eu era, não sou mais**: um relato de sujeitos fal(t)antes em suas vidas entre línguas. 2012. 187f. Dissertação (Mestrado Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2012.

MEGALE, A. H. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. *In*: **The Specialist**, vol 39, n 2, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2018v39i2a4>. Acesso em: 27 jun. 2023.

MEGALE, A. H. (org.). **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação

Santillana, 2019a.

MEGALE, A. H. Eu sou mesmo bilíngue? Representações, repertórios e a fabricação de identidades de professores de escolas bilíngues. In: ALMEIDA, C. S.; RAVAGNOLI, N. S. R.; SORTE, P. B. **Formação de professores de línguas: lições aprendidas com Antonieta Celani**. Campinas – SP: Pontes, 2019b. p. 13–31.

MEGALE, A. H. (org). **Desafios e práticas na educação bilíngue**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

MEJÍA, A. T. de. Prefácio. In: MEGALE, Antonieta Heyden. **Desafios e práticas na educação bilíngue**. Vol. 2. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOITA LOPES, L. P da. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução**. São Paulo: Revista Delta, v. 10, n. 2, p. 329–338, 1994.

MONTEIRO, M. F. C. **Representações de professores de inglês em serviço sobre a abordagem instrumental: um estudo de caso**. 2009. 93f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/14091>. Acesso em: 13 fev. 2024.

MONTEIRO, M. F. C. **Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no PARFOR/AM: um estudo à luz do letramento crítico (LC)**. 2014. 222 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/194044>. Acesso em: 13 fev. 2024.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MORAIS NETO, J. M. **Reflexões para uma proposta de currículo de Português como segunda língua para surdos no ensino médio do Tocantins**. 2023. 67f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Nacional, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11612/5376>. Acesso em: 10 fev. 2025.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOTA, C. S. **Educação bilíngue de surdos no oeste do Pará: práticas e experiências formativas**. 2025. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2025.

OLIVEIRA, J. **Aspectos constrativos do letramento e da alfabetização bilíngue e intercultural entre as escolas Mãtyk e Tekator**. 2022. 238 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins,

Araguaína, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11612/5508>. Acesso em: 12 jan. 2026.

PINHEIRO, L. F. **Pensar global, agir local: o livro didático sob a perspectiva intercultural crítica no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em uma escola pública bilíngue de Manaus (AM)**. 2025. 144f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2025. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/11414>. Acesso em: 12 jan. 2026.

REIS, J. N. S.; BARLETA, I. A.; SOUZA, M. M. M. F. **Diretrizes curriculares nacionais para educação plurilíngue no Brasil: qual educação bilíngue?** Revista Teias v. 23, n. 71, out./dez 2022.

REIS, J. N. S.; **O projeto escola bilíngue português-francês na rede pública de ensino do estado do Amapá: políticas, contextos e concepções**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2022

RIBEIRO, R. **Política educacional bilíngue de surdos no município de Tucuruí-PA**. 2022.131f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Nacional, 2022.

ROCHA, C. H.; MEGALE, A. H. **Translinguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea**. D.E.L.T.A., 39-2, 2023 (1-32).

SANTOS, R. A. P. **Políticas linguísticas no ensino bilíngue: uma reflexão ecolinguística das línguas em contato em território escolar no Alto Solimões**. 2022. 187 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2022. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/11414>. Acesso em: 12 jan. 2026.

SENA, S. S. S. **Reflexões para uma proposta de implementação de uma educação bilíngue de surdos na rede municipal de ensino de Araguaína - TO**. 2022. 69f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Nacional, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11612/6030>. Acesso em: 12 jan. 2026.

STAKE, R. E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1995.

SILVA, A. R.; MARCELINO, V. S. Procedimentos da Análise Textual Discursiva: considerações iniciais. In: Silva, A. R.; Marcelino, V. S. **Análise Textual Discursiva (ATD): teoria na prática**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2022.

SILVA, A. V. T.; RODRIGUES, T. B. S.; CORRÊA, E. S. (orgs.). Manaus (AM): EDUA, 2021. **English from zero**. 2024.

SILVA, R. C.; **Educação intercultural e bilíngue do povo Kambeba: apontamentos sobre a cultura linguística, específica e diferenciada**. 2024. 63f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2024. Disponível

em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/10484>. Acesso em: 20 mar. 2025.

SOUZA, E. A. S.; **Bilinguismo na educação matemática: formação profissional e metodologias aplicadas ao ensino público**. 2025. 136f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2025. Disponível em: <https://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/6368>. Acesso em: 20 mar. 2025.

TAVARES, J. R. **Representações de professores de inglês da escola pública sobre o livro didático e recursos de apoio: um estudo de caso em Manaus**. 2022. 104 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2022. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8677>. Acesso em: 20 mar. 2025.

VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

WELP, A. K. S.; GARCÍA, O. **A pedagogia translíngua e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro**. Ilha do Desterro, Florianópolis, v. 75, n. 1, p. 47-64, jan./abr. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2022.e82165>. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2022.e82165>. Acesso em: 20 mar. 2025.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PERFIL (GESTÃO)⁹

Caro(a) participante,

Sou mestranda do Curso do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e gostaria de solicitar que responda às perguntas abaixo, referentes à pesquisa **Representações de professores de inglês acerca da educação bilíngue em Manaus**: um estudo de caso em uma escola bilíngue estadual, subsidiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM). As informações deste questionário terão a finalidade de traçar o perfil dos participantes da pesquisa. Asseguro que caso haja a divulgação de alguma informação constante neste instrumento, sua identidade será preservada.

Agradeço previamente sua colaboração,

Ana Carolina Alves

1) DADOS PESSOAIS

1.1 Nome: _____.

1.2 Idade: _____.

1.3 Telefone: _____.

1.4 E-mail: _____.

2) FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1 Graduação: _____.

Instituição/Ano: _____.

2.2 Especialização: _____.

Instituição/Ano: _____.

2.3 Mestrado: _____.

Instituição/Ano: _____.

2.4 Doutorado: _____.

Instituição/Ano: _____.

3) INFORMAÇÃO INSTITUCIONAL

3.1 É gestor do CETI Gilberto Mestrinho? () Sim () Não

Há quanto tempo? _____.

3.2. Em caso negativo, atua nessa escola como:

_____.

Há quanto tempo? _____.

3.3 Comente sobre sua experiência na gestão da escola bilíngue.

3.4 Informações adicionais que julgar necessárias:

_____.

_____.

⁹ Instrumento elaborado pela autora com base em Alencar (2021), Monteiro (2009; 2014) e Tavares (2022).

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PERFIL (PROFESSORES) ¹⁰

Caro(a) participante,

Sou mestranda do Curso do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e gostaria de solicitar que responda às perguntas abaixo, referentes à pesquisa **Representações de professores de inglês acerca da educação bilíngue em Manaus**: um estudo de caso em uma escola bilíngue estadual, subsidiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM). As informações deste questionário terão a finalidade de traçar o perfil dos participantes da pesquisa. Asseguro que caso haja a divulgação de alguma informação constante neste instrumento, sua identidade será preservada.

Agradeço previamente sua colaboração,

Ana Carolina Alves

1) DADOS PESSOAIS

1.1 Nome: _____.

1.2 Idade: _____.

1.3 Telefone: _____.

1.4 E-mail: _____.

2) FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1 Graduação: _____

Instituição/Ano: _____

2.2 Especialização: _____

Instituição/Ano: _____

2.3 Mestrado: _____

Instituição/Ano: _____

2.4 Doutorado: _____

Instituição/Ano: _____

3) INFORMAÇÃO INSTITUCIONAL

3.1 É professor efetivo no CETI Gilberto Mestrinho? () Sim () Não

Há quanto tempo? _____

3.2. Em caso negativo, leciona nessa escola como:

() Substituto () Temporário () Visitante () outros _____

Há quanto tempo? _____

3.3 Turmas para as quais ministra aula de inglês:

3.4 Comente sobre sua experiência ministrando aulas de inglês no projeto bilíngue.

3.5 Informações adicionais que julgar necessárias:

¹⁰ Instrumento elaborado pela autora com base em Alencar (2021), Monteiro (2009; 2014) e Tavares (2022).

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA (GESTÃO)¹¹

Caro(a) participante,

Essa entrevista faz parte do levantamento de dados para a pesquisa **Representações de professores de inglês acerca da educação bilíngue em Manaus**: um estudo de caso em uma escola bilíngue estadual, peço, mais uma vez, que responda as perguntas a seguir, por favor.

Agradeço novamente, a sua colaboração,

Ana Carolina Alves

1) Na sua opinião o que é educação bilíngue?

2) Como foi o processo de planejamento e preparação da escola para a implementação dessa proposta? Como foi o diálogo entre a Secretaria de Educação e a escola durante implementação dessa proposta?

3) Na sua opinião, quais foram os fatores motivadores para adotar esse modelo de ensino-aprendizagem nesse contexto? Os professores de inglês participaram ou participam desse processo? Houve alguma parceria com outras instituições de ensino?

4) Quais foram os principais desafios encontrados durante a implementação dessa proposta de ensino-aprendizagem?

5) Que tipo de formação ou capacitação os professores receberam para atuar no programa bilíngue?

6) Há algum programa de formação contínua para os professores dessa modalidade de ensino?

7) Como o currículo escolar está organizado para integrar a educação bilíngue? Existe uma divisão específica de conteúdos em português e inglês?

8) Como ocorre a integração das práticas pedagógicas entre os professores de inglês e os professores de outras disciplinas nesse contexto?

9) Como você descreveria o andamento do ensino-aprendizagem bilíngue nesse contexto até o presente momento?

10) Como tem funcionado o programa *English Development Course*?

¹¹ Instrumento elaborado pela autora com base em Alencar (2021), Monteiro (2009; 2014) e Tavares (2022).

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSORES)¹²

Caro(a) participante,

Essa entrevista faz parte do levantamento de dados para a pesquisa **Representações de professores de inglês acerca da educação bilíngue em Manaus**: um estudo de caso em uma escola bilíngue estadual, peço, mais uma vez, que responda as perguntas a seguir, por favor.

Agradeço novamente, a sua colaboração,
Ana Carolina Alves

- 1) Como você descreveria o andamento da educação bilíngue nesse contexto até o presente momento?
- 2) Como você enxerga o papel do professor de inglês na promoção dessa proposta na escola?
- 3) Quais são os desafios que você encontra ao tentar integrar a língua inglesa de forma mais abrangente nesse âmbito?
- 4) Como funciona a divisão entre as duas línguas nesse modelo de ensino nesse contexto?
- 5) Como você lida com os diferentes níveis de proficiência em inglês entre os alunos?
- 6) Quais são as suas preocupações em relação à sustentabilidade e ao futuro da proposta bilíngue na escola?
- 7) Como é a interação e o diálogo entre você, enquanto professor de inglês, e os professores de outras disciplinas nesse contexto?
- 8) Você participa ou já participou de decisões quanto ao currículo para a educação bilíngue nesse contexto? Se sim, como é ou foi sua participação?
- 9) Como tem funcionado o programa *English Development Course*?
- 10) Finalmente, o que a educação bilíngue no contexto no CETI Gilberto Mestrinho representa para você?

¹² Instrumento elaborado pela autora com base em Alencar (2021), Monteiro (2009; 2014) e Tavares (2022).

APÊNDICE E - TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL

Representações de professores de inglês acerca da educação bilíngue em Manaus: um estudo de caso em uma escola bilíngue estadual

Pesquisadora responsável: Ana Carolina Alves de Souza Santos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

O(A) Sr(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa "Representações de professores de inglês acerca da educação bilíngue em Manaus: um estudo de caso em uma escola bilíngue estadual", cujo pesquisador responsável é Ana Carolina Alves de Souza Santos.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as representações dos professores de inglês acerca da aplicação da proposta bilíngue português-inglês em uma escola da rede pública de Manaus, e os objetivos específicos são: analisar como os professores de inglês desenvolvem suas práticas para promover a aprendizagem bilíngue nesse contexto, e identificar os desafios enfrentados pelos professores de inglês na aplicação dessa proposta.

O Sr(a). está sendo convidado(a) porque atua como professor(a) de inglês na escola CETI Gilberto Mestrinho, de forma que pode contribuir com os objetivos expostos acima.

Caso aceite participar da pesquisa sua participação consiste em:

1. Responder ao questionário de perfil em que constam perguntas acerca de seus dados pessoais, formação acadêmica, e informações institucionais;
2. Participar de uma entrevista presencial, individual e gravada, composta por perguntas que compreendem os seguintes tópicos: a) educação bilíngue no contexto em questão: implementação e andamento; b) o papel do professor de inglês nessa modalidade, o inglês e outras disciplinas, e desafios dessa proposta.

A aplicação dos questionários e a entrevista serão realizadas nas dependências da escola CETI Gilberto Mestrinho em horário previamente concordado com cada participante.

Ao concordar com este TCLE você autoriza a utilização do som de sua voz que será utilizado apenas para análise por parte pesquisadora, de forma que não haverá divulgação por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet. As informações advindas das gravações serão usadas exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas e eventos científicos. Para tanto, nomes fictícios serão utilizados assegurando que sua identificação não seja revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas.

A guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável. Além disso, garantimos que as informações coletadas não serão utilizadas de maneira a causar prejuízo às pessoas ou comunidades envolvidas, inclusive no que tange à autoestima, ao prestígio e a aspectos econômico-financeiros.

O(A) Sr(a). tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa.

Caso após preencher e enviar o questionário o(a) Sr(a). desejar retirar seu consentimento para uso dos dados, deve entrar em contato com o pesquisador responsável que lhe enviará resposta confirmando ciência de sua decisão.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para o(a) Sr.(a) podem se configurar em constrangimento e aborrecimento ao preencher os questionários e ao participar da entrevista. Para minimizar estes riscos garantimos que sr. (a) tem o direito de pausar ou interromper a entrevista a qualquer momento, caso se sinta desconfortável.

Quanto aos riscos para o anonimato e sigilo, garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. Entretanto, por usarmos "nuvem" eletrônica (ambiente virtual) para armazenamento das respostas, há limitações para assegurar a total confidencialidade e, por isso, uma vez terminada a coleta de dados garantimos que será realizado o "download" dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local da pesquisadora responsável, apagando todo e qualquer registro da plataforma virtual ("nuvem").

Se você aceitar participar, não terá nenhum benefício direto. No entanto, por meio deste estudo espera-se contribuir para fomentar discussões no âmbito da gestão educacional em Manaus, que considerem a importância de uma educação bilíngue pública e de qualidade.

Se julgar necessário, o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Garantimos ao(à) Sr(a) o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. Este ressarcimento será feito, quando necessário, após acordo com a pesquisadora, por meio de transferência bancária. Também estão assegurados ao(à) Sr(a) o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa.

É garantido a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

O(A) Sr(a). pode entrar em contato com o pesquisador responsável Ana Carolina Alves de Souza Santos, telefone celular (XX) XXXXXXXXXX, e-mail XXXXXXXXXXXXXXXX, ou com a orientadora Prof.^a Dr.^a Marta de Faria e Cunha Monteiro, telefone celular (XX) XXXXXXXXXX, e-mail XXXXXXXXXXXXXXXX, cujos

endereços institucionais localizam-se no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), localizado na Faculdade de Letras (FLET) da UFAM, no endereço Av. General Rodrigo Octávio, 6200, Coroado I, CEP 69080-900, telefone fixo 3305-1181, ramal 2113.

O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____,
concordo em participar da pesquisa científica vinculada à linha de Linguística Aplicada, do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFAM. Fui suficientemente informado (a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o projeto **Representações de professores de inglês acerca da educação bilíngue em Manaus: um estudo de caso em uma escola bilíngue estadual**. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e pagamentos. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes do ou durante seu andamento sem penalidades.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora responsável

Data: ____/____/____

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE INGLÊS ACERCA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA REDE PÚBLICA EM MANAUS: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA BILÍNGUE ESTADUAL

Pesquisador: ANA CAROLINA ALVES DE SOUZA SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 83376524.0.0000.5020

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Letras e PPGL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.188.219

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar as representações dos professores de inglês acerca da aplicação da proposta bilíngue português inglês na escola CETI Gilberto Mestrinho e como específicos analisar como os professores de inglês desenvolvem suas práticas para promover a aprendizagem bilíngue e identificar os desafios enfrentados por esses professores na aplicação dessa proposta. O aporte teórico do projeto está ancorado em Representações (Hall, 2016; Jodelet, 2009; Moscovici, 2003), na educação linguística (Bagno; Rangel, 2005; Grilli, 2020; Rocha; Maciel, 2019) no bilinguismo e ensino-aprendizagem bilíngue (Baker, 2001; Hymes, 1992; Mackey, 2005; García; Lin, 2017; Liberali, 2019; May, 2017; Rocha; Megale, 2023; Wei, 2005), e no ensino-aprendizagem bilíngue no Brasil (Grigoletto; Fortes, 2022; Liberali; Megale, 2016; Liberali, 2019; Megale, 2018; 2019; 2020). Quanto à metodologia, pretende-se realizar um estudo de caso recorrendo a questionários e entrevistas com os professores. Com este trabalho, espera-se contribuir com análises e reflexões acerca de práticas pedagógicas para o ensino-aprendizagem bilíngue no contexto da escola e no âmbito da gestão educacional pública em Manaus.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar as representações dos professores de inglês acerca da aplicação da proposta

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.188.219

bilíngue português-inglês em uma escola da rede pública de Manaus.

Objetivo Secundário:

Analisar como os professores de inglês desenvolvem suas práticas para promover a aprendizagem bilíngue nesse contexto; identificar os desafios enfrentados pelos professores de inglês na aplicação dessa proposta.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com o/a pesquisador(a) responsável:

Riscos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para o(a) Sr.(a) podem se configurar em constrangimento e aborrecimento ao preencher os questionários e ao participar da entrevista. Para minimizar estes riscos garantimos que sr. (a) tem o direito de pausar ou interromper a entrevista a qualquer momento, caso se sinta desconfortável. Quanto aos riscos para o anonimato e sigilo, garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. Entretanto, por usarmos "nuvem" eletrônica (ambiente virtual) para armazenamento das respostas, há limitações para assegurar a total confidencialidade e, por isso, uma vez terminada a coleta de dados garantimos que será realizado o "download" dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local da pesquisadora responsável, apagando todo e qualquer registro da plataforma virtual ("nuvem").

Benefícios:

Após aceitar participar, o participante não terá nenhum benefício direto. No entanto, por meio deste estudo espera-se contribuir para fomentar discussões no âmbito da gestão educacional em Manaus, que considerem a importância de um ensino bilíngue público e de qualidade, de forma que também seja possível ressaltar a importância do ensino bilíngue no desenvolvimento acadêmico e sociocultural dos estudantes da rede pública.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Desenho:

A metodologia desta pesquisa envolverá um estudo de caso, que segundo Dörnyei (2007, p. 155) tem sido adequada para ser utilizada em diversos contextos e em relação a diversos tópicos ao longo da evolução do campo da Linguística Aplicada e até em pesquisas mais atuais. O contexto será a rede pública de ensino do Amazonas, e o lócus será o Centro Educacional de Tempo Integral (CETI) Gilberto Mestrinho dada a sua característica de única escola pública

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.188.219

bílingue a ofertar a modalidade português-inglês. Os participantes serão organizados em dois grupos: um grupo de professores que ministram o componente curricular Língua Estrangeira Moderna e inglês no CETI Gilberto Mestrinho, para o ensino médio; e o segundo, os responsáveis pela gestão escolar do contexto. Os instrumentos de geração de dados serão questionários e entrevistas com os participantes que atendem aos critérios de participação desta pesquisa, e para fundamentar a análise dos dados, baseio-me na Análise Temática, à luz de Braun e Clarke (2012, p. 57).

Metodologia proposta:

Esta pesquisa está fundamentada no paradigma qualitativo uma vez que, segundo Minayo (2007, p.21) este se ocupa com a realidade do que não pode ser quantificado. Sob esse prisma, a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (Minayo, 2007, p. 21). A metodologia desta pesquisa envolverá um estudo de caso, que segundo Dömyei (2007, p. 155) tem sido adequado para ser utilizado em diversos contextos e em relação a diversos tópicos ao longo da evolução do campo da Linguística Aplicada e até em pesquisas mais atuais. O contexto dessa pesquisa será a rede pública de ensino do Amazonas, e o lócus será o Centro Educacional de Tempo Integral (CETI) Gilberto Mestrinho dada a sua característica de única escola pública bilíngue a ofertar a modalidade português-inglês. Segundo as informações o modelo pedagógico bilíngue foi ampliado para o CETI Gilberto Mestrinho em 2018, sendo a única escola pública bilíngue a ofertar o inglês como segunda língua. Os participantes serão organizados em dois grupos: um grupo de professores que ministram o componente curricular Língua Estrangeira Moderna e inglês no CETI Gilberto Mestrinho, para o ensino médio; e o segundo, os responsáveis pela gestão escolar do contexto. Este estudo de caso será procedido por meio de questionários e entrevistas com os participantes que atendem aos critérios estabelecidos no tópico anterior. Primeiramente, optou-se por utilizar dois questionários; um de perfil, que possibilitará traçar o perfil dos

participantes da pesquisa, e um investigativo, ambos com base em Alencar (2021) e Tavares (2021) e Vieira (2009). Encontro em Stake (1995) que pesquisadores qualitativos descobrem e retratam as múltiplas visões de um caso. Sob essa ótica, optou-se também por utilizar a entrevista como um dos instrumentos de geração de dados neste estudo, já que esse é o principal caminho para variadas realidades (Stake, 1995, p. 64). À vista disso,

as entrevistas realizadas com os participantes serão mediadas por meio de um roteiro semiestruturado também com base em Alencar (2021) e Tavares (2021). Após o primeiro

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.188.219

contato com a direção do contexto desta pesquisa, encaminharei o projeto para que passe pela avaliação junto ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), a fim de dar início a geração de dados. Após a aprovação junto ao CEP, os professores do CETI Gilberto Mestrinho que atenderem aos critérios preestabelecidos serão convidados a participar da pesquisa por meio da ferramenta de comunicação WhatsApp. Aos participantes que aceitarem o convite será entregue pessoalmente o documento Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE) e, posteriormente, os questionários de perfil e o investigativo serão entregues pessoalmente com prazo para entrega. Já as entrevistas, também individuais, serão pré-agendadas e ocorrerão presencialmente nas dependências da escola.

Hipótese:

Por se tratar de uma pesquisa da área da Linguística Aplicada, o campo "hipótese" deste estudo dará espaço a "perguntas de pesquisa", elaboradas a partir dos objetivos propostos. ¿ Quais as representações dos professores de inglês do CETI Gilberto Mestrinho acerca de suas práticas para promover a aprendizagem bilíngue nesse contexto? ¿ Quais os desafios enfrentados pelos professores de inglês na implementação da proposta bilíngue na escola pública?

Critério de Inclusão:

Grupo 1: ¿ Ser professor efetivo(a) de inglês do CETI Bilíngue Gilberto Mestrinho; ¿ Ter concluído o Curso de Licenciatura em Letras ¿ Língua Inglesa ou afim; ¿ Ministrar aulas para as turmas de educação bilíngue no ensino médio nessa escola. Grupo 2: ¿ Ser gestor(a), da escola; ¿ Fazer parte da equipe de gestão pedagógica da escola.

Critério de Exclusão:

Os critérios de exclusão levarão em conta se o(a) participante:

* Não se adequar aos critérios de inclusão;

¿ Estiver impossibilitado(a) por questões de saúde;

¿ Optar por não participar da geração de dados desta pesquisa.

Metodologia de Análise de Dados:

Moita Lopes (1994, p. 333) afirma que é necessário que o pesquisador tenha metac conhecimento sobre o seu processo de investigação e é preciso que submeta sua pesquisa a três critérios para considerá-la científica. A investigação científica precisa ser 1) metódica (os procedimentos de investigação que compõe a pesquisa precisam estar claros); 2) sistemática (o conhecimento produzido deve estar interrelacionado; não se pode ignorar outras

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com

Continuação do Parecer: 7.188.219

questões anteriores a ele; 3) criticada pelo próprio pesquisador, e pelos pares da comunidade científica (Moita Lopes, 1994, p. 333). Concordo com a visão de Dörnyei (2007, p. 38) quando afirma que a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa, o que significa que o produto da pesquisa vem, em última análise, da interpretação subjetiva dos dados pelo pesquisador. Para a etapa de análise de dados, amparo-me nos dispositivos de análise de dados propostos por Megale (2012, p. 111), e para fundamentar essa análise, baseio-me na Análise Temática, à luz de Braun e Clarke (2012, p. 57) que a descrevem como sendo um método utilizado para sistematicamente identificar, organizar e oferecer inspirações de padrões temáticos em um conjunto de dados; em outros termos, evidencia o que é comumente falado ou escrito acerca de um tópico e dá sentido a essas semelhanças. As autoras apresentam seis fases dessa abordagem: 1) familiarização com os dados, por meio da leitura e releitura desses; 2) geração de códigos iniciais; 3) busca por temas, sendo esse um processo ativo que envolve mais gerar e construir do que descobrir; 4) revisão de temas potenciais, fase em que os temas são revisados em relação aos dados, e escolhidos de acordo com sua relevância e qualidade dos dados; 5) definição e nomeação de temas, principalmente a partir de sua relação com as perguntas de pesquisa; 6) produção do relatório (Braun; Clarke, 2012, p. 60-69).

Desfecho Primário:

Investigar as representações dos professores de inglês acerca da aplicação da proposta bilíngue português-inglês em uma escola da rede pública de Manaus (AM).

Tamanho da Amostra no Brasil: 08

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Trata-se de um projeto de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), intitulado REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE INGLÊS ACERCA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA REDE PÚBLICA EM MANAUS: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA BILÍNGUE ESTADUAL. Pesquisadora Ana Carolina Alves de Souza Santos, orientadora e assistente de pesquisa Marta de Faria e Cunha Monteiro. A metodologia desta pesquisa envolverá um estudo de caso no campo da Linguística Aplicada. O contexto será a rede pública de ensino do Amazonas, e o lócus será o Centro Educacional de Tempo Integral (CETI) Gilberto Mestrinho dada a sua característica de única escola pública bilíngue a ofertar a modalidade português-inglês. Os oito participantes serão organizados em dois grupos: um grupo de professores que ministram o componente curricular Língua Estrangeira Moderna e inglês no CETI Gilberto Mestrinho, para o ensino médio; e o segundo, os responsáveis pela gestão escolar do contexto. Os instrumentos

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.188.219

de geração de dados serão questionários e entrevistas com os participantes que atendem aos critérios de participação desta pesquisa, e para fundamentar a análise dos dados, baseio-me na Análise Temática, à luz de Braun e Clarke (2012, p. 57).

Concerne à documentação obrigatória apresentada ao CEP, registra-se que:

- ¿ DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR: ANEXADA;
- ¿ FOLHA DE ROSTO: ADEQUADA;
- ¿ PROJETO BROCHURA: ADEQUADA;
- ¿ TCLE: ADEQUADO;
- ¿ CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO: ACEITOS;
- ¿ TERMO DE ANUÊNCIA SEDUC: ADEQUADO;
- ¿ INSTRUMENTOS DA PESQUISA: ANEXADOS.
- ¿ RISCOS: ADEQUADOS;
- ¿ ORÇAMENTO: ADEQUADO (financiamento próprio no valor de R\$ 7.155,05);
- ¿ CRONOGRAMA: ADEQUADO (geração de dados iniciando a partir de dezembro de 2024).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, somos de parecer pela APROVAÇÃO do projeto, pois o pesquisador CUMPRIU INTEGRALMENTE com as determinações da Resolução 466/12 no que concerne aos termos de apresentação obrigatória, acima mencionados. Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares.

Atenção! ¿O pesquisador deve enviar por Notificação os relatórios parciais e final. (item XI.d. da Res 466/2012-CNS), por meio da Plataforma Brasil e manter seu cronograma atualizado, solicitando por Emenda eventuais alterações antes da finalização do prazo inicialmente previsto.

SMJ

É o parecer

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2408901.pdf	16/10/2024 10:18:32		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.pdf	16/10/2024 10:16:58	ANA CAROLINA ALVES DE SOUZA	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis
UF: AM
Telefone: (92)3305-1181

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070
E-mail: cep.ufam@gmail.com

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM**



Continuação do Parecer: 7.188.219

Outros	CARTA_RESPOSTA.pdf	16/10/2024 10:16:58	SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_GESTAO_MODIFICADO.pdf	16/10/2024 10:16:31	ANA CAROLINA ALVES DE SOUZA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORES_MODIFICADO.pdf	16/10/2024 10:16:26	ANA CAROLINA ALVES DE SOUZA SANTOS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_ATIVIDADES_MODIFICADO.pdf	16/10/2024 10:16:05	ANA CAROLINA ALVES DE SOUZA SANTOS	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_MODIFICADO.pdf	16/10/2024 10:15:52	ANA CAROLINA ALVES DE SOUZA SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DO_PESQUISADOR.pdf	16/10/2024 10:15:42	ANA CAROLINA ALVES DE SOUZA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	30/08/2024 10:58:10	ANA CAROLINA ALVES DE SOUZA SANTOS	Aceito
Outros	Questionario_Investigativo.pdf	30/08/2024 10:46:47	ANA CAROLINA ALVES DE SOUZA SANTOS	Aceito
Outros	Questionario_de_perfil_professores.pdf	30/08/2024 10:46:37	ANA CAROLINA ALVES DE SOUZA SANTOS	Aceito
Outros	Questionario_de_perfil_gestao.pdf	30/08/2024 10:46:27	ANA CAROLINA ALVES DE SOUZA SANTOS	Aceito
Outros	Entrevista_professores.pdf	30/08/2024 10:42:50	ANA CAROLINA ALVES DE SOUZA SANTOS	Aceito
Outros	Entrevista_gestao.pdf	30/08/2024 10:42:38	ANA CAROLINA ALVES DE SOUZA SANTOS	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia.pdf	30/08/2024 10:41:54	ANA CAROLINA ALVES DE SOUZA SANTOS	Aceito
Declaração de concordância	declaracao_de_concordancia_assinado.pdf	30/08/2024 10:40:23	ANA CAROLINA ALVES DE SOUZA SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_ppgi.pdf	30/08/2024 10:29:05	ANA CAROLINA ALVES DE SOUZA SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	30/08/2024 10:26:02	ANA CAROLINA ALVES DE SOUZA	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.188.219

Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	30/08/2024 10:26:02	SANTOS	Aceito
----------------	--------------------	------------------------	--------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 28 de Outubro de 2024

Assinado por:

Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com