



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**PROMOVENDO A PARTICIPAÇÃO DE TODOS: UMA ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS
DOS PROFESSORES DO QUINTO ANO EM UMA ESCOLA INTERNACIONAL EM
CONTEXTO BILÍNGUE NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO.**

ANDREA LINA GOMES BARBOSA

ASUNCIÓN - PARAGUAY

2024

Andrea Lina Gomes Barbosa

**PROMOVENDO A PARTICIPAÇÃO DE TODOS: UMA ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS
DOS PROFESSORES DO QUINTO ANO EM UMA ESCOLA INTERNACIONAL EM
CONTEXTO BILÍNGUE NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO.**

Dissertação elaborada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Ciências
da Educação pela UAA

TUTOR: PROF.DR. JAVIER NUMAM CABALLERO MERLO

ASUNCIÓN-PARAGUAY

2024

Gomes Barbosa, Andrea Lina, 2024.

Promovendo a participação de todos: Uma análise das estratégias dos professores do quinto ano em uma escola internacional em contexto bilíngue na cidade do Rio de Janeiro.

160p.

Tutor: Prof. Dr. Javier Numan Caballero Merlo

Maestría en Ciencias de la Educación

Universidad Autónoma de Asunción

Palavras chaves: Bilinguismo; Estratégias; Inglês; Diferenciação; Inclusão

Andrea Lina Gomes Barbosa

**PROMOVENDO A PARTICIPAÇÃO DE TODOS: UMA ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS
DOS PROFESSORES DO QUINTO ANO EM UMA ESCOLA INTERNACIONAL EM
CONTEXTO BILÍNGUE NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO.**

Esta dissertação foi avaliada e aprovada em __/__/2024 para obtenção do título de Mestre em
Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción – UAA

MESA EXAMINADORA

Aos meus filhos, que, de forma direta e indireta, me inspiram todos os dias e me fazem querer sempre ser uma pessoa melhor.
Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação não teria sido possível sem o apoio, orientação e contribuições de várias pessoas e instituições que merecem meu profundo reconhecimento.

Primeiramente, desejo expressar minha gratidão ao meu orientador, Prof. Dr. Javier Numan Caballero Merlo, cuja sabedoria, orientação e dedicação foram fundamentais para o sucesso deste projeto. Sua paciência e insights críticos moldaram não apenas meu trabalho, mas também minha compreensão mais ampla da área de estudo.

Agradeço também à Universidad Autónoma de Asunción e seus professores que me abriram as portas para a vida acadêmica e me ajudaram tanto nessa jornada. Meu muito obrigada a vocês.

A professora Aline Aquino, que me ajudou e me deu forças ao longo dessa pesquisa. Obrigada por me mostrar que era possível e que eu conseguiria.

Ao Mr. Craig Woollard, headmaster da escola onde a pesquisa foi feita. Muito obrigada por ter aberto as portas dessa instituição não só para essa pesquisa, quanto para mim.

Adicionalmente, desejo prestar minha sincera homenagem aos professores participantes desta pesquisa, cuja disposição em compartilhar seus conhecimentos e experiências foi essencial para o desenvolvimento deste trabalho.

Durante esta jornada acadêmica, contei com o apoio de amigos e colegas dedicados, que compartilharam suas ideias e experiências, enriquecendo assim o debate acadêmico. A vocês, turma MAEDU 37, muito obrigada.

Lucas Delfino, obrigada pela paciência.

Aos meus filhos, Anna Beatriz e João Vittor, que têm todo meu amor. Obrigada por aguentarem as viagens, a distância, a falta de disponibilidade de tempo. Sem vocês nada disso teria sido possível. Vocês são minha força motriz.

Aos meus pais, que infelizmente já não estão mais aqui. Não sei o que vem depois da vida, mas espero que vocês estejam orgulhosos de mim. Sinto demais a falta de vocês.

Gostaria de agradecer a mim, pois mesmo nos piores dias, eu nunca desisti. Andrea Lina, você é muito forte.

Por fim, gostaria de agradecer a Deus, que me deu forças todos os dias e não me deixou desistir, mesmo quando eu queria muito.

Este trabalho é uma reflexão da colaboração e apoio generoso que recebi ao longo desta jornada. Minha gratidão é profunda e sincera, e esta dissertação é uma expressão do reconhecimento que tenho por todos aqueles que tornaram isso possível.

Muito obrigada!

We can't prevent all the challenges students will face, but we can help to alleviate them by designing a learning environment that leaves no room for failure.

Katie Novak

RESUMO

Este estudo aborda os desafios enfrentados por professores que atuam em escolas bilíngues, onde alunos com diferentes origens linguísticas e culturais frequentam turmas nas quais o inglês e o português são as línguas de instrução. O objetivo principal da pesquisa é analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores que atuam em uma escola internacional em contexto bilíngue para promover a participação de todos os alunos.

O estudo empregou uma abordagem qualitativa, utilizando um desenho metodológico descritivo e um estudo de caso. Três instrumentos de coleta de dados foram utilizados: questionário de perfil profissional, entrevistas com os professores e observação de aulas.

Os resultados revelaram que a maioria dos professores na escola pesquisada é composta por mulheres com variados níveis de experiência e formação acadêmica em educação. No entanto, uma lacuna significativa foi identificada em relação à formação específica em bilinguismo, que é uma exigência das diretrizes curriculares para a educação plurilíngue no Brasil. Além disso, o nível de proficiência linguística dos professores varia, com alguns não atingindo o padrão estabelecido pelas diretrizes.

Os desafios enfrentados pelos professores incluem a criação de um ambiente inclusivo, adaptação de materiais e atividades, motivação dos alunos e fornecimento de suporte individualizado. As estratégias pedagógicas identificadas incluem o uso de princípios como desenho universal para aprendizagem, diferenciação pedagógica, aprendizagem baseada em projetos, gamificação e busca pela educação inclusiva.

Este estudo destaca a necessidade de capacitar os professores em relação à proficiência linguística e à aplicação de estratégias pedagógicas inclusivas. Além disso, enfatiza a importância de alinhar as práticas pedagógicas com as diretrizes curriculares para a educação plurilíngue, visando proporcionar uma educação de qualidade para todos os alunos em ambientes bilíngues.

Palavras-chave: Bilinguismo; Estratégias; Inglês; Diferenciação; Inclusão

RESUMEN

Este estudio aborda los desafíos que enfrentan los profesores que trabajan en escuelas bilingües, donde estudiantes de diversas procedencias lingüísticas y culturales asisten a clases en las que el inglés y el portugués son las lenguas de instrucción. El objetivo principal de esta investigación es analizar las estrategias pedagógicas empleadas por los profesores en una escuela internacional en un contexto bilingüe para fomentar la participación de todos los alumnos.

El estudio adoptó un enfoque cualitativo, utilizando un diseño metodológico descriptivo y un estudio de caso. Se emplearon tres instrumentos de recopilación de datos: un cuestionario de perfil profesional, entrevistas con los profesores y observación de clases.

Los resultados revelaron que la mayoría de los profesores en la escuela encuestada son mujeres con diversos niveles de experiencia y formación académica en educación. Sin embargo, se identificó una brecha significativa en cuanto a la formación específica en bilingüismo, que es un requisito establecido en las directrices curriculares para la educación multilingüe en Brasil. Además, los niveles de competencia lingüística de los profesores en las lenguas objetivo varían, y algunos no cumplen con los estándares establecidos por las directrices.

Los desafíos que enfrentan los profesores incluyen la creación de un entorno inclusivo, la adaptación de materiales y actividades, la motivación de los estudiantes y la provisión de apoyo individualizado. Las estrategias pedagógicas identificadas incluyen la utilización de principios como el diseño universal para el aprendizaje, la diferenciación pedagógica, el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación y un compromiso con la educación inclusiva.

Este estudio destaca la necesidad de mejorar la competencia lingüística de los profesores en las lenguas objetivo y su aplicación de estrategias pedagógicas inclusivas. Además, enfatiza la importancia de alinear las prácticas pedagógicas con las directrices curriculares para la educación multilingüe, con el objetivo principal de ofrecer una educación de alta calidad a todos los estudiantes en entornos bilingües.

Palabras clave: Bilingüismo; Estrategias; Inglés; Diferenciación; Inclusión.

ABSTRACT

This study addresses the challenges faced by teachers working in bilingual schools, where students from diverse linguistic and cultural backgrounds attend classes in which both English and Portuguese are the languages of instruction. The primary aim of this research is to analyze the pedagogical strategies employed by teachers in an international bilingual school to promote the participation of all students.

The study adopted a qualitative approach, utilizing a descriptive methodological design and a case study. Three data collection instruments were employed: a professional profile questionnaire, interviews with teachers, and classroom observations.

The findings revealed that the majority of teachers in the surveyed school are women with varying levels of experience and academic qualifications in education. However, a significant gap was identified concerning specific training in bilingualism, which is a requirement outlined in the curriculum guidelines for multilingual education in Brazil. Furthermore, the proficiency levels of teachers in the target languages vary, with some not meeting the standards set by the guidelines.

The challenges faced by teachers encompass the creation of an inclusive environment, adaptation of materials and activities, motivation of students, and provision of individualized support. The identified pedagogical strategies include the utilization of principles such as universal design for learning, pedagogical differentiation, project-based learning, gamification, and a commitment to inclusive education.

This study highlights the need to enhance teachers' proficiency in the target languages and their application of inclusive pedagogical strategies. Additionally, it emphasizes the importance of aligning pedagogical practices with curriculum guidelines for multilingual education, with the overarching goal of delivering a high-quality education to all students in bilingual settings.

Keywords: Bilingualism; Strategies; English; Differentiation; Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Nível de conhecimento declarado do Idioma.....	8
Figura 2: Ranking do índice de proficiência em inglês na América Latina.....	9
Figura 3- Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas.....	12
Figura 4: Princípios e diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem.....	25
Figura 5- Linguagem associada à Aprendizagem Baseada em Projetos.....	28
Figura 6: Tipos de jogadores	31
Figura 7- Tipos de jogadores segundo Bartle.....	32
Figura 8- Princípios da diferenciação pedagógica.....	35
Figura 9- Objetivos baseados no nível de prontidão dos alunos.....	38
Figura 10- Diferenciação por conteúdo, processo e produto.....	42
Figura 11- As cinco dimensões da diferenciação	43
Figura 12- Instrumentos de coleta de dados e objetivos da pesquisa.....	52
Figura 13- Etapas do desenvolvimento da análise de conteúdo.....	54
Figura 14- Vantagens e desvantagens do questionário.....	55
Figura 15- Graduações	56
Figura 16- Pós-graduações.....	58
Figura 17- Idiomas.....	59
Figura 18- Certificação para o ensino bilíngue.....	60
Figura 19- Tempo de experiência docente.....	62
Figura 20- Tempo de docência bilíngue.....	62
Figura 21- Considerações sobre o trabalho enquanto professor bilíngue.....	63
Figura 22- Vantagens e limitações das entrevistas.....	67
Figura 23- Categorias e perguntas da entrevista.....	68
Figura 24- Entrevista P1.....	70
Figura 25- Entrevista P2.....	72
Figura 26- Entrevista P3.....	74
Figura 27- Vantagens e limitações das observações	79
Figura 28- Descreva o ambiente da sala de aula, arranjo dos alunos e qualquer fator relevante para o contexto da aula.....	81

Figura 29- Como o professor inicia a aula e estabelece a expectativa de participação de todos os alunos, independente dos níveis de proficiência em inglês?.....	83
Figura 30- O professor utiliza alguma atividade ou dinâmica inicial para engajar os alunos no início da aula?.....	84
Figura 31- Como o professor adapta sua linguagem para tornar o conteúdo acessível a alunos com diferentes níveis de proficiência?	85
Figura 32- Ele utiliza recursos visuais ou gestuais para facilitar a compreensão?.....	87
Figura 33- O professor divide os alunos em pares ou grupos para atividades colaborativas em inglês?.....	88
Figura 34- Como ele assegura que a interação ocorra de forma equilibrada, incluindo os alunos com diferentes níveis de proficiência?	90
Figura 35- Como esses recursos são aplicados para atender aos diferentes níveis de proficiência?.....	93
Figura 36- Como o professor fornece feedback para alunos com diferentes níveis de proficiência?.....	95
Figura 37- Como o professor incentiva e valoriza a participação ativa de todos os alunos?..	97
Figura 38- Como o professor encerra a aula e destaca a importância de participação de todos os alunos?.....	99
Figura 39- Existe alguma estratégia que você tenha observado e considerado particularmente eficaz para promover a participação de todos os alunos com níveis de inglês variados?.....	100

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEBI- Associação Brasileira de Escolas Bilíngues.....	1
CEB-Câmara de Educação básica.....	2
DCNs- Diretrizes Curriculares Nacionais.....	2
BNCC- Base Nacional Comum Curricular.....	10
LDB- Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	11
CEFR- Common European Framework of Reference for Languages.....	12
MEC- Ministério da Educação.....	12
CAST- Center for Applied Special Technology.....	21
DUA- Desenho universal para a aprendizagem.....	21
PBL- Project based learning.....	28
ABP- Aprendizagem baseada em projetos.....	28
TCLE- Termo de consentimento livre e esclarecido	53
CAE- Certificate of Advanced English.....	61
CNE- Conselho Nacional de Educação.....	67
CP -Conselho pleno.....	67
WSS- World Social Studies.....	69

SUMÁRIO

RESUMO	IX
RESUMEN	X
ABSTRACT	XI
LISTA DE FIGURAS	XII
LISTA DE ABREVIATURAS	XIV
INTRODUÇÃO	1
ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	3
1- O CONCEITO DE BILINGUÍSMO	4
1.1-EDUCAÇÃO BILÍNGUE.....	6
1.2 -A ESCOLA BILÍNGUE.....	7
1.3 -O PROFESSOR E O ALUNO BILÍNGUE.....	11
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONTEXTO BILÍNGUE	15
3 A PARTICIPAÇÃO DO ALUNO EM CONTEXTO BILÍNGUE	18
3.1- O PAPEL DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NA INCLUSÃO DO ALUNO BILÍNGUE	19
3.2- DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM.....	21
3.3- LEARN BY DOING.....	26
3.4- APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS	27
3.5- GAMIFICAÇÃO	30
3.6- DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA.....	33
3.6.1- Princípios da diferenciação pedagógica.....	34
3.6.2- Sobre prontidão, interesses e estilos de aprendizagem.....	36
3.6.2.1- Diferenciação sob a perspectiva do nível de prontidão.....	38
3.6.2.2- Diferenciação sob a perspectiva dos níveis de interesse.....	40
3.6.2.3- Diferenciação sob a perspectiva dos estilos de aprendizagem.....	41
3.6.3- Diferenciação de conteúdo, processo e produto.....	42
3.6.4- As cinco dimensões da diferenciação.....	43
4- MARCO METODOLÓGICO	45
4.1- JUSTIFICATIVA.....	45

4.2- PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS.....	46
4.2.1- Objetivo geral.....	46
4.2.2- Objetivos específicos.....	47
4.3- DESENHO METODOLÓGICO.....	47
4.4- LOCAL.....	48
4.4.1- Learning Resource Center	50
4.5- POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	50
4.6- Técnicas e instrumentos de coleta de dados.....	51
5- ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	53
5.1- QUESTIONÁRIO DE PERFIL PROFISSIONAL.....	55
5.2- ENTREVISTAS.....	67
5.3- OBSERVAÇÃO DE AULAS.....	79
6-CONCLUSÕES E PROPOSTAS.....	104
6.1- RECOMENDAÇÕES	107
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICES.....	121
ANEXOS.....	142

INTRODUÇÃO

Considere o cenário a seguir: um professor atua em uma escola internacional no Rio de Janeiro, onde as línguas de instrução predominantes são o Inglês e o Português. Nesse contexto, ele recebe a notícia de que um novo aluno será adicionado à sua turma do 5º ano. No entanto, o entusiasmo inicial logo se transforma em uma série de obstáculos que testam sua habilidade como educador.

Ao tentar estabelecer uma comunicação com esse novo aluno, o professor rapidamente percebe que o estudante não compreende as instruções em inglês, uma das línguas de instrução da escola. Apesar dos esforços para incentivar a participação desse aluno em inglês, o professor não consegue alcançar o sucesso desejado. Eventualmente, a única saída é traduzir as instruções para a língua materna do aluno, a fim de evitar que ele se sinta excluído e incapaz de interagir tanto com o docente quanto com os colegas.

Infelizmente, esse incidente desencadeia uma situação preocupante em que todos os alunos da turma começam a abandonar gradualmente o uso do inglês durante as aulas. Isso coloca o professor diante de um novo desafio complexo: como restaurar o ambiente de ensino em inglês e garantir que todos os alunos continuem a participar, porém usando o inglês?

A incapacidade de reverter essa situação torna o professor ainda mais indeciso sobre o rumo a seguir. Como muitos outros educadores em contextos bilíngues, ele agora se vê diante do desafio de integrar um novo aluno em uma turma já em andamento. A alternativa poderia ser a alocação desse aluno em centros de recursos, o que inevitavelmente atrasaria sua aquisição dos conteúdos apresentados em sala de aula.

“Nos últimos anos, a procura por escolas bilíngues que ofereçam ensino em mais de uma língua tem crescido significativamente, especialmente o inglês e o português, desde os primeiros anos. Pais e responsáveis estão reconhecendo que existem vantagens em se falar inglês desde os primeiros anos de vida das crianças.”
(Barbosa,2023a, p.135)

Entre 2014 e 2019, testemunhamos um aumento significativo de 10% no número de escolas bilíngues no país, conforme informações disponíveis no site da Edify, (*Edify Traz Pesquisa Inédita Sobre O Panorama Do Ensino Bilíngue No Brasil, 2023*). Escolas de prestígio como a Escola Eleva, Escola das Nações e Maple Bear têm expandido consideravelmente. A franquia canadense Maple Bear, por exemplo, estabeleceu mais de 100 escolas em todo o Brasil (*Franquia Maple Bear - Portal Do Franchising - ABF, n.d.*)

A Associação Brasileira de Escolas Bilíngues (ABEBI) também confirma esse crescimento, atribuindo-o ao desejo dos pais de proporcionar uma formação mais abrangente

a seus filhos, preparando-os para um mercado de trabalho globalizado (*Bilinguismo No Brasil / ABEBI*, n.d.). Devido ao elevado número de escolas que se autodenominam bilíngues, em 9 de julho de 2020, a Câmara de Educação Básica (CEB) aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a oferta de Educação Plurilíngue, uma resolução que já foi aprovada e aguarda homologação. Ela afirma que:

"No contexto vigente, a expansão da oferta e da demanda por ensino de línguas adicionais se deve ao aumento da percepção de sua importância e ao desejo de algumas famílias de que seus filhos completem a educação básica ou até mesmo o ensino superior no exterior." (Brasil,2020, p.11)

Essa tendência em crescimento reflete uma busca por um futuro educacional mais diversificado para as próximas gerações. No entanto, a realidade é que muitos alunos que vêm de escolas regulares podem não possuir as competências linguísticas necessárias para acompanhar as aulas ministradas em inglês no contexto bilíngue.

Enquanto as escolas bilíngues concentram-se na instrução em duas línguas, não se tratando apenas do ensino do inglês, mas também do ensino em português, o professor que atua nesse contexto é apresentado com um novo desafio: como incluir e promover a participação desses alunos em sala de aula?

Diante do cenário descrito, torna-se evidente a necessidade de explorar estratégias pedagógicas que atendam às demandas específicas dos alunos em um contexto bilíngue. Para abordar esse problema, este estudo adapta o princípio da inclusão com a finalidade de abranger alunos inseridos em contextos bilíngues, reconhecendo que a inclusão vai além de sua aplicação a estudantes com deficiências. Ela abarca todos os alunos e suas necessidades específicas, incluindo os níveis variados de proficiência na língua inglesa, que são o foco deste estudo.

Portanto, o objetivo geral desta investigação consistiu em analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores que atuam em uma escola internacional em contexto bilíngue para promover a participação de todos os alunos.

Este objetivo foi desdobrado em objetivos específicos que orientaram a pesquisa, sendo eles:(a)traçar o perfil dos professores que atuam em contexto bilíngue em uma escola internacional no Rio de Janeiro;(b)conhecer os desafios que os professores participantes da pesquisa encontram para promover a participação de todos os alunos em uma turma em contexto bilíngue;(c)descrever as estratégias que esses professores desenvolvem na sua prática para promover a participação de todos os alunos em turmas com níveis de proficiência

diversificados, e (d) identificar se a prática pedagógica desses professores promove a participação de todos os alunos em turmas com níveis de proficiência diferentes.

Desta forma, este estudo visa contribuir para a compreensão e aprimoramento da educação bilíngue, assegurando que todos os alunos, independentemente de seu nível de proficiência em inglês, tenham acesso igualitário a uma educação de qualidade e a todas as oportunidades que um ambiente bilíngue pode oferecer.

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Essa dissertação está organizada em capítulos que apresentam uma sequência lógica de tópicos, que vai desde a introdução até as considerações finais.

A introdução fornece uma visão geral do tema da educação bilíngue e inclusiva, destacando sua relevância. Além disso, descreve a estrutura geral da dissertação, preparando o leitor para o que será discutido nos capítulos subsequentes.

No capítulo 1, concentra-se na exploração do conceito de bilinguismo. Esse capítulo está subdividido em três seções, a saber :educação bilíngue, onde analisamos os fundamentos da educação bilíngue, definindo os princípios e as práticas; a escola bilíngue, quando abordamos a escola como ambiente educacional, examinando sua estrutura, funcionamento e desafios; e o professor bilíngue, onde discutimos o papel do professor bilíngue na educação, incluindo sua formação necessária requerida para atuar nesse segmento.

O capítulo 2 trata da educação inclusiva em contexto bilíngue. Esse capítulo discorre sobre o conceito de educação inclusiva, e oferece alternativas para que seja usada em ambientes escolares bilíngues, destacando sua aplicabilidade nesse contexto específico.

O capítulo 3 nos traz informações sobre a inclusão e participação do aluno em contexto bilíngue. Ele é dividido em várias seções, cada uma delas explorando aspectos importantes da inclusão e participação dos alunos. Nesse capítulo abordaremos temas como a avaliação diagnóstica, o desenho universal para a aprendizagem, Learn by doing, aprendizagem baseada em projetos, gamificação e diferenciação pedagógica.

Já no capítulo 4, trataremos o marco metodológico, com informações sobre a metodologia da pesquisa, tais quais a justificativa, o problema de investigação, os objetivos do estudo, o desenho metodológico, o tipo e enfoque da pesquisa, a apresentação da escola onde o estudo se deu, os participantes, as técnicas e instrumentos de coleta de dados e a validação dos mesmos. Terminaremos o capítulo discorrendo sobre os procedimentos para a coleta de dados.

O capítulo 5 é dedicado a análise e interpretação dos resultados, proporcionando uma análise aprofundada das informações obtidas ao longo da pesquisa.

O capítulo final resume as principais conclusões da pesquisa e oferece recomendações práticas para educadores e formuladores de políticas. Além disso, teremos a lista de referência, e o apêndice. Esta dissertação segue uma estrutura organizada de forma a permitir que o leitor acompanhe o tema da educação bilíngue e inclusiva, desde a introdução do conceito até a análise dos resultados e conclusões finais. Cada capítulo desempenha um papel importante na construção do argumento da pesquisa, fornecendo informações valiosas sobre o tema em questão.

1.0 CONCEITO DE BILINGUISMO

O termo "bilinguismo" tem sido objeto de muita discussão nos últimos tempos. Conforme já exposto, o cenário educacional brasileiro presenciou um aumento no mercado de escolas bilíngues. É pertinente, portanto, entender o que é bilinguismo.

De acordo com o dicionário Michaelis (n.d.), o bilinguismo é conceituado das seguintes maneiras:

1. Qualidade ou condição de ser bilíngue, ou seja, de dominar duas línguas.
2. O uso frequente de duas línguas no cotidiano.
3. O reconhecimento político ou institucional de duas línguas.

Entretanto, qual é a contribuição da pesquisa acadêmica para a compreensão do fenômeno do bilinguismo e como tem evoluído o conceito associado a esse tópico?

O projeto de resolução das DCNs diz que “há muita controvérsia sobre conceitos de bilinguismos. De um modo geral, percebe-se que envolvem não apenas aspectos linguísticos, mas também sociais e interculturais.” (Brasil,2020, p.15), demonstrando assim, que a abrangência do conceito transcende a mera aquisição de proficiência em duas línguas.

Estudiosos como Bloomfield (1935 como citado em Harmers e Blanc,2000), afirmam que o bilinguismo corresponde ao "domínio nativo de duas línguas". Sob essa perspectiva, ser bilíngue implica exibir espontaneidade e fluência no uso de dois idiomas, sendo proficiente ao demonstrar um domínio completo em ambas as línguas.

Entretanto Grosjean (1982 como citado em Storto ,2015), afirma que “os falantes bilíngues espalhados pelo mundo afora raramente têm fluência equivalente em ambas as línguas” (p.33). Isso demonstra a complexidade do bilinguismo e que a proficiência pode variar significativamente entre as línguas, dependendo do contexto e da exposição.

Outras abordagens, como a de Macnamara (1967, citado por Harmsers e Blanc ,2000), sustentam que um indivíduo bilíngue é alguém competente em pelo menos uma das quatro habilidades linguísticas: falar, ler, escrever e ouvir.

A definição de Titone (1972 citado por Harmsers e Blanc ,2000) encara o bilinguismo como a "capacidade individual de falar uma segunda língua obedecendo às suas estruturas e não simplesmente traduzindo da primeira língua" (p.7). Em outras palavras, ser bilíngue requer a habilidade de se expressar na segunda língua com confiança, manipulando suas estruturas sem depender apenas da tradução, esclarecendo que um individuo não precisa necessariamente dominar todas as quatro habilidades linguísticas para ser considerado bilíngue.

Porém, conforme argumentado por Harmsers and Blanc (2000, p.7) "...para essas definições faltam precisão e operacionalismo: se por um lado, elas não especificam o que seria competência nativa, por outro lado, essas definições se referem à uma dimensão única do bilinguismo" destacando, portanto, a necessidade de uma definição que conduza a uma compreensão aprofundada deste fenômeno de considerável complexidade.

De acordo com Almeida e Flores (2017), o termo "bilingue" passou a ser atribuído a indivíduos que demonstram habilidades linguísticas em um mínimo de duas línguas, englobando as competências previamente delineadas, ou seja, fala, leitura, escrita e audição.

“Essa competência pode ser adquirida de diversas formas, em diferentes idades e contextos e atingir níveis de proficiência variáveis, mas, em todo o caso, é sempre necessário que o falante tenha contacto regular com duas (ou mais) línguas durante um determinado período para que o conhecimento linguístico se construa.” (Almeida & Flores, 2017, p.275)

Essa afirmação ressalta que a consistência no contato é um fator crucial para a construção efetiva do conhecimento linguístico em múltiplas línguas. Dada percepção destaca a importância do ambiente e da exposição regular para o desenvolvimento das habilidades bilíngues. Storto (2015) vê o bilinguismo como sendo um

“um fenômeno heterogêneo por excelência, que apresenta variação enorme no grau de proficiência de seus falantes e nos domínios sociais onde as línguas são usadas, e, portanto, é fortemente influenciado pelos contextos sociais onde ocorre, sendo esses responsáveis em determinar não só quais línguas podem/devem ser usadas, mas principalmente o valor delas na hierarquia social, as relações de poder, cooperação, observância, coerção, submissão e contestação que se estabelecem através e entre o uso destas línguas.”(2015,p.33)

Essa visão de Storto (2015) evidencia a complexidade do fenômeno do bilinguismo, enfatizando a ampla variação na proficiência linguística dos falantes bilíngues e nos contextos sociais em que as línguas são utilizadas. Além disso, ele destaca a influência desses contextos na determinação não apenas das línguas que podem ou devem ser usadas, mas também na atribuição de valor a essas línguas dentro das hierarquias sociais. Isso infere que as línguas desempenham papéis complexos nas relações citadas, ressaltando assim a dimensão sociocultural fundamental do bilinguismo.

Muito embora precisamos aqui destacar a complexidade da definição do termo bilinguismo devido a abordagem dos estudiosos ao longo dos tempos, é importante reconhecer que o processo de aquisição da competência bilíngue é gradual e guiado pela intervenção do professor como mediador e requer orientação e intervenção educacional adequadas.

Portanto, não é um requisito que um aluno tenha domínio total ou mesmo parcial em todas as habilidades desde o início. Ao longo do tempo e com o apoio do professor, os alunos têm a capacidade de desenvolver as competências necessárias para se tornarem bilíngues.

Consequentemente, definimos um aluno bilíngue como aquele que aprende simultaneamente através de duas línguas de instrução: sua língua materna e a língua-alvo. Além disso, esses alunos têm acesso ao mesmo currículo, ministrado em ambas as línguas, em um contexto que valoriza e integra a cultura das duas línguas. As novas diretrizes em tramitação no Congresso Nacional (Brasil,2020) enfatizam que o bilinguismo envolve não apenas aspectos linguísticos, mas também sociais e culturais.

A abordagem bilíngue visa o desenvolvimento de habilidades linguísticas e acadêmicas nos alunos, preparando-os para a interação e realização em ambos os idiomas.

1.1 EDUCAÇÃO BILÍNGUE

De acordo com Cozden e Snow (1990 citado em Baker ,2001, p.192) a “educação bilíngue é um rótulo simples para um fenômeno complexo.” Sendo assim, o termo educação bilíngue é uma maneira simplificada de se referir a algo que, na realidade, tem um caráter multifacetado.

Quando pensamos em educação bilíngue, pensamos no processo educacional em que alunos recebem instrução em duas línguas, geralmente a língua materna e uma segunda língua. No entanto, essa definição simplista não abrange todas as nuances e desafios envolvidos na implementação da educação bilíngue. Existe uma gama de variáveis e considerações envolvidas, tais quais questões linguísticas, culturais, sociais, psicológicas e

pedagógicas (Baker,2001). Ela pode variar em termos de modelo, métodos, objetivos e resultados, dependendo do contexto que é implementada. Além disso, as necessidades dos alunos bilíngues podem ser muito diferentes.

Baker (2001) destaca a importância de distinguir entre dois tipos de educação: aquela que usa e promove duas línguas e aquela voltada para crianças de línguas minoritárias. A diferença está na abordagem da instrução formal e no papel do bilinguismo no currículo. Enquanto a primeira foca em incentivar ativamente o bilinguismo, a segunda envolve alunos bilíngues, mas não necessariamente prioriza o desenvolvimento do bilinguismo como parte integral do programa educacional. Ele afirma que o termo “educação bilíngue” é um guarda-chuva e que tem sido usado para se referir a ambas as situações, deixando o termo ambíguo e impreciso, por isso é importante estabelecer diretrizes afim de evitar confusões e garantir abordagens adequadas às diferentes realidades linguísticas.

Mackey (1970 citado em Baker,2001) classifica o termo em 90 diferentes padrões sendo eles “o idioma usado em casa, o idioma do currículo, o idioma da comunidade onde a escola está localizada e o status internacional e regional do idioma”. (Baker,2001, p. 192)

Uma outra forma de categorizar a educação bilíngue é através dos objetivos. Aqui falamos de educação bilíngue transicional e de manutenção. Baker (2001) define a educação bilíngue transicional como aquela que visa promover a transição da língua minoritária para a língua majoritária, especialmente quando a língua majoritária é a língua da sociedade em que o aluno está inserido, como é o caso de crianças refugiadas.

Já a educação bilíngue de manutenção tem como objetivo a preservação da língua minoritária e da identidade cultural dos alunos, bem como a afirmação dos direitos das minorias étnicas. (Baker, 2001) Um exemplo são alunos estadunidenses que vem morar no Brasil e são matriculados em escolas internacionais americanas. Esse modelo de educação bilíngue desempenha um papel importante na promoção da diversidade e da compreensão intercultural. Por meio dela, os alunos têm a oportunidade de manter suas raízes linguísticas e culturais enquanto se integram em uma nova sociedade, enriquecendo, assim, o panorama educacional e social.

1.2 A ESCOLA BILÍNGUE

A demanda pelo aprendizado da língua inglesa tem registrado um crescimento constante ao longo dos anos, não só a nível nacional, mas a nível global. Na América Latina, vem se percebendo nos últimos anos o aumento na movimentação para atingir níveis mais altos de proficiência na língua inglesa. “As motivações que impulsionaram tentativas de

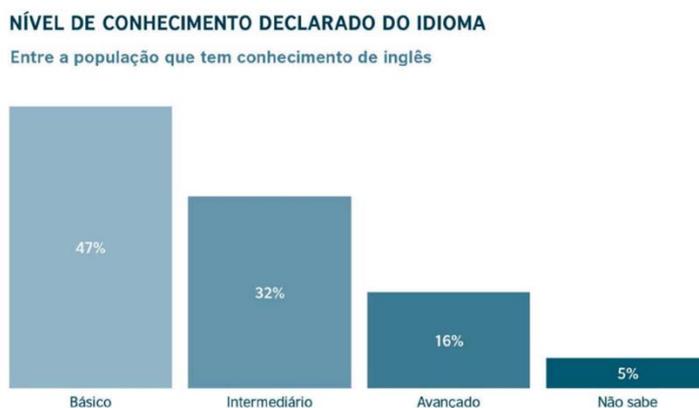
incremento são comumente relacionadas às necessidades de comunicação internacional, à competitividade econômica e à globalização dos negócios.” (Brasil,2020, p.17).

Um outro fator que trouxe destaque às línguas estrangeiras, especialmente o inglês, no Brasil, foi o aumento de renda da classe C, o que significa que mais de 90 milhões de brasileiros passaram a ter acesso à educação e ao mercado de trabalho (Megale, 2014), ou seja, um número maior de pessoas teve a oportunidade de estudar uma língua adicional, ou buscar instituições que trabalhem com a abordagem bilíngue.

Embora no Brasil, as pessoas usem o inglês com objetivo de ascensão social (Megale, 2014), um estudo intitulado “Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil”, conduzido pelo British Council em 2014, constatou que somente 5,1% da população com idades a partir de 16 anos declaram possuir algum nível de competência no idioma inglês, e desses, somente 16% alegam possuir proficiência classificável como avançada, conforme documentado na figura abaixo.

Figura 1

Nível de conhecimento declarado do Idioma



Fonte: Demandas de aprendizagem-British Council (2014)

A situação assume um aspecto mais discrepante quando examinamos a perspectiva internacional. De acordo com os dados apresentados no Índice de Proficiência em Inglês de 2022, o Brasil se posiciona no 58º lugar a nível global, situando-se em 12º lugar na América Latina. Este posicionamento coloca o Brasil atrás de nações como Peru, Uruguai, Bolívia e Argentina (EF EPI 2022 – O Índice de Proficiência Em Inglês Da EF, 2022).

Figura 2

Ranking do índice de proficiência em inglês na América Latina



Fonte: English Proficiency Index (2022)

Tais resultados evidenciam a necessidade de aprimorar o ensino da língua inglesa no território brasileiro, o que por sua vez estimula a proposição de diversas soluções para a melhoria do aprendizado deste idioma.

Apesar do crescimento no número de escolas bilíngues no Brasil, (Megale, 2019, 2020, 2021), não há lei que as regule (Megale, 2014). As diretrizes curriculares para a educação plurilíngue surgiram em uma resposta a essa demanda. Embora elas ainda não tenham sido homologadas, elas lançam luz sobre diversos critérios considerados fundamentais para a implementação de uma educação bilíngue de qualidade, bem como para a satisfação das expectativas dos pais e responsáveis.

O parecer afirma que é na rede privada que se percebe um grande aumento em escolas bilíngues (Brasil, 2020), (Megale, 2021), demonstrando que, apesar da existência de algumas instituições de ensino público que implementam programas bilíngues, é notório que essa prática seja predominante no âmbito privado, embora seja relevante ressaltar que aproximadamente 80% dos alunos da educação básica brasileira estão matriculados em escolas públicas (Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, 2020).

Devemos ainda observar que existe um contingente indeterminado de instituições que se autodenominam como bilíngues. Entretanto, em muitos casos, essas instituições podem não atender aos critérios estabelecidos para serem consideradas escola bilíngue, pois, conforme apontado por Megale (2021), há consideráveis diferenças em termos de concepção, estrutura curricular e abordagem à cultura dentro de cada contexto educacional. O parecer para a construção das diretrizes diz que

“O fato é que parte significativa das ofertas de educação bilíngue do país ocorre pelo acréscimo de conteúdos na grade horária, e não conforme programas estruturados em que as línguas adicionais são utilizadas como meio de instrução, com metodologias adequadas, recursos e projeto político pedagógico coerente.” (Brasil, 2020, p.19)

Observar se a instituição atende esses critérios é relevante para pais, responsáveis e alunos que buscam uma educação que seja efetivamente bilíngue e desejam tomar decisões sobre onde matricular seus filhos. Portanto, é importante a transparência nas práticas educacionais das instituições que alegam ser bilíngues.

Esse enfoque pode limitar a eficácia do ensino bilíngue, então é importante que as instituições de ensino que oferecem tais programas adotem abordagens estruturadas que proporcionem ao aluno adquirir não somente habilidades linguísticas, mas também uma compreensão genuína da cultura associada a língua adicional.

Temos ainda no Brasil as chamadas escolas internacionais. Na realidade, temos as escolas brasileiras com currículos internacionais que se “caracterizam pelo estabelecimento de parcerias, adoção de materiais e propostas curriculares de outro país, ofertando, portanto, currículos em língua portuguesa e línguas adicionais” (Brasil, 2020, p. 24) e as instituições educacionais internacionais que emergiram para atender às demandas de famílias estrangeiras que vivem no Brasil (Schutz, 2019). Essas escolas estão vinculadas a outros países e suas diretrizes vem desses países no qual elas estão vinculadas. (Brasil, 2020).

Entretanto, conforme relatado por Schutz (2019) essas instituições educacionais internacionais não são restritas apenas a estudantes estrangeiros e possuem uma proporção significativa de alunos brasileiros, então “as parcerias com instituições educacionais nacionais devem observar legislação e normas brasileiras, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para a expedição da dupla diplomação” (Brasil, 2020, p. 25). Geralmente, o corpo docente dessas instituições educacionais é composto por professores tanto brasileiros quanto estrangeiros.

Schutz (2019) diferencia uma escola internacional de uma escola bilíngue afirmando que a escola bilíngue não precisa cumprir um currículo estrangeiro, ou seja, as escolas bilíngues podem adotar abordagens diferentes para o ensino nos idiomas propostos, muitas vezes oferecendo uma ênfase na fluência em uma segunda língua, mas sem a obrigação de seguir um currículo estrangeiro específico. Por outro lado, escolas internacionais têm uma forte ligação com um currículo estrangeiro e frequentemente visam proporcionar uma educação global que prepara os alunos para transições internacionais.

A característica chave de uma escola bilíngue é, sem dúvidas, o ensino de conteúdo curricular em duas línguas distintas. Assim, para este estudo, quando falarmos de língua estrangeira ou língua adicional, estamos nos referindo a língua inglesa e conceituando a escola bilíngue como aquela que deve ministrar matérias como matemática, ciências e geografia em ambas as línguas-inglês e português- obedecendo uma carga horária específica.

De acordo com o projeto de resolução das DCNs, o tempo de instrução na língua adicional difere de acordo com o seguimento que o aluno se encontra. Para a Educação infantil e Ensino Fundamental, a carga horário mínima deve ser de no mínimo 30% e no máximo 50% das atividades curriculares (Brasil, 2020) e, no Ensino Médio, essa carga horária cai para o mínimo de 20%, porém não há informações nas diretrizes sobre a carga horária máxima para esse segmento. A escola pode, para o ensino médio, incluir itinerários formativos na língua em inglês (Brasil, 2020), podendo assim proporcionar uma melhor experiência educacional aos alunos e prepará-los para um mundo cada vez mais multilíngue através de atividades que estejam alinhadas aos interesses e objetivos educacionais específicos dos mesmos.

Consequentemente, o objetivo primordial de uma escola bilíngue não reside no ensino de inglês em si, como é o caso das instituições dedicadas ao ensino de idiomas, mas sim no ensino através do inglês. Essa distinção é significativa: uma escola bilíngue opera com duas línguas como veículos de instrução (Brasil, 2020). Nesse contexto, os professores responsáveis pelas disciplinas em inglês e em português colaboram na elaboração conjunta de planos de aula, alinhados aos padrões estabelecidos pela BNCC.

1.3 O PROFESSOR E O ALUNO BILÍNGUE

Ao falarmos dos professores, somos remetidos a à Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 dezembro de 1996, que afirma que:

“A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.” (Lei 9.394,1996).

No entanto, ainda não existem regras para a formação do professor que atua em contexto bilíngue, somente as propostas nas diretrizes que, conforme mencionado anteriormente, ainda não foram homologadas.

Segundo Megale (2014,2020), as competências que se espera de um docente que atua em um ambiente bilíngue são entendimento acerca do bilinguismo, familiaridade com o bilinguismo, conhecimento acerca do processo de aquisição tanto da primeira como da segunda língua, bem como proficiência nas línguas ensinadas no contexto educacional.

As diretrizes curriculares para a educação plurilíngue descrevem elementos importantes relacionados as qualificações necessárias de um professor que busca atuar em um ambiente escolar bilíngue.

Os requisitos para docentes, de modo geral, permanecem consistentes tanto para aqueles cuja formação teve início até o ano de 2021 quanto para os que iniciaram sua formação a partir de 2022, com algumas pequenas diferenças.

Os requisitos em comum, de acordo com as diretrizes são: comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR) ou quadro comum europeu de referência para línguas, formação complementar em educação bilíngue, que pode ser um curso de extensão de 120 horas, uma pós-graduação lato sensu, mestrado ou doutorado reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC). Estes requerimentos aplicam-se a todos os docentes que almejam exercer atividades em qualquer nível da educação bilíngue.

Figura 3

Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas

<p>Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)</p> <p>Quadro Comum Europeu de referência para línguas</p> <p>O quadro comum europeu de referência para línguas é “um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma.” Ele descreve o que um falante de determinado idioma consegue falar, dependendo do nível que se encontra. Os níveis normalmente são mensurados através de provas de proficiência. Essas provas testam os indivíduos nas quatro habilidades linguísticas: falar, ler, escrever e ouvir.</p> <p>Os níveis descritos no quadro comum europeu são básico, com os níveis A1 e A2, independente, com os níveis B1 e B2 e proficiente, com os níveis C1 e C2 e, de forma reduzida, eles descrevem as seguintes habilidades:</p> <p>No nível A1, o falante é capaz de, entre outras coisas, usar expressões familiares e cotidianas, apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais.</p> <p>Já no A2, o falante é capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes</p>

relacionadas com áreas de prioridade imediata, e também é capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais.

No nível B1, ele é capaz de compreender as questões principais, quando são usados uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares. Ele também consegue descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.

O nível B2 é capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.

No nível C1, ele é capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos e pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.

No último nível, o C2, o falante é capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.

Para se definir os níveis que o falante se encontra, é comum que ele faça provas de proficiência. Para medir a proficiência em língua inglesa, um modelo de prova de popular entre alunos e professores de língua inglesa são os aplicados pela Universidade de Cambridge. Elas testam os alunos desde os sete anos de idade, com as provas de young learners, ou jovens aprendizes até alunos mais velhos. Eles também têm provas que medem o nível de conhecimento de inglês dentro da área de negócios.

Fonte: Adaptado de *Understand Your English Level* (n.d.), *Exams and Tests* | Cambridge English (n.d.) e *Quadro Comum Europeu de Referência Para Línguas (CEFR)* | British Council, 2022.

No que concerne às distinções, para os professores cujo a formação teve início até 2021, as diretrizes trazem requisitos específicos a depender do segmento de atuação dentro do ensino na educação bilíngue. Para aqueles que atuam na educação infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a qualificação requer formação em pedagogia ou letras. Em contrapartida, professores iniciando sua formação em 2022, que desejam ensinar nesses segmentos devem possuir formação em pedagogia para educação bilíngue ou letras para educação bilíngue.

Para os docentes que planejam ministrar aulas nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio, além dos pré-requisitos mencionados no parágrafo anterior, torna-se necessário também possuir graduação em letras ou letras para a educação bilíngue, ou licenciatura na área curricular da educação básica.

É importante notar que a exigência de formação complementar é dispensada para aqueles professores que já possuem a graduação em letras para a educação bilíngue em seu histórico acadêmico. Entretanto até a presente data, não foi possível encontrar no território brasileiro cursos de graduação direcionados especificamente para a formação em pedagogia para a educação bilíngue ou letras para a educação bilíngue. No entanto, é possível identificar uma pluralidade de cursos de extensão e programas de pós-graduação que abordam essa área de estudo de maneira mais abrangente e especializada.

“Para suprir essa lacuna existente na formação de professores para contextos de educação bilíngue surgem, embora a passos lentos, cursos de extensão e de pós-graduação no Brasil que assumem a função de formar esses profissionais, uma vez que os cursos de graduação parecem ignorar a crescente demanda por professores capacitados para atuar em escolas bilíngues” (Megale, 2014, p.15)

Em uma escola bilíngue, o inglês é mais do que uma matéria de língua estrangeira para ensino isolado; ele é uma ferramenta integrada que capacita a exploração aprofundada dos conteúdos acadêmicos. Megale (2014) ressalta que a educação bilíngue não se resume a incluir uma segunda língua no conjunto de habilidades do aluno.

A estrutura pedagógica dessa modalidade de ensino demanda uma cooperação entre os professores de ambas as línguas. Essa abordagem colaborativa propicia um ambiente no qual as duas línguas de instrução são reconhecidas como igualmente importantes, promovendo assim uma verdadeira experiência de bilinguismo. A paridade de línguas não só reforça o aprendizado das disciplinas curriculares, mas também enfatiza o desenvolvimento das habilidades linguísticas em ambas as línguas, permitindo que os alunos explorem conceitos como fluência e precisão.

É importante destacar que o compromisso de uma escola bilíngue com o ensino em duas línguas não se traduz apenas em uma abordagem linguística. A implementação bem-sucedida desse modelo requer alinhamento com os padrões educacionais estabelecidos. No contexto brasileiro, a BNCC desempenha um papel central ao definir as diretrizes pedagógicas. As escolas bilíngues devem assegurar que o conteúdo ministrado em ambas as línguas esteja em consonância com esses padrões, garantindo assim que os alunos adquiram

tanto o conhecimento disciplinar quanto a proficiência linguística necessária para uma formação abrangente.

Em se tratando de proficiência linguística, de acordo com Brasil (2020) espera-se que 80% dos alunos matriculados em uma turma bilíngue atinjam a proficiência de nível mínimo A2, ao término do 6º ano, ao término do 9º ano, 80% dos alunos devem demonstrar um nível de proficiência condizente com o nível B1 e ao término do 3º ano do Ensino Médio, espera-se que 80% dos estudantes apresentem o nível de proficiência mínimo B2.

Uma das definições de proficiência dada pelo dicionário Michaelis online (n.d.) “é o pleno conhecimento sobre determinado assunto”. Nesse contexto, é essencial ressaltar que o aluno precisará demonstrar conhecimento sólido e abrangente do idioma, dentro do nível proposto para o seguimento.

Uma escola bilíngue perpassa o simples ensino de línguas estrangeiras. Ela as incorpora como meio de instrução. O modelo bilíngue não somente estimula o aprendizado acadêmico, mas também fomenta a aquisição de habilidades linguísticas e o desenvolvimento da fluência em ambas as línguas.

Essa abordagem educacional requer uma colaboração intrínseca entre os professores das línguas de instrução, em consenso com os padrões educacionais definidos pela BNCC. Dessa forma, a escola bilíngue proporciona uma educação bilíngue de qualidade, equipando os alunos para um mundo globalizado e multicultural.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONTEXTO BILÍNGUE

Quando falamos de inclusão, automaticamente pensamos em alunos com deficiências. Essa associação destaca a importância da inclusão de alunos com necessidades especiais como uma dimensão fundamental da educação inclusiva. A Declaração de Salamanca (Unesco,1994) nos diz que cada criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem únicas, e que a escola comum deve ser capaz de adaptar-se a elas por meio de uma abordagem pedagógica centrada na criança, capaz de atender a essas necessidades.

No entanto, é relevante salientar que o conceito de inclusão deve abranger não apenas alunos com deficiências, mas também a diversidade em geral, incluindo diferenças culturais, linguísticas, étnicas e sociais. Portanto, a inclusão deve ser compreendida de maneira mais ampla, visando a promoção da igualdade de oportunidades e o respeito à pluralidade em ambientes educacionais.

Essa é a ideia central da educação inclusiva: proporcionar oportunidades educacionais para todos os alunos, independentemente de suas diferenças ou necessidades específicas (Barbosa, 2023a). Nesse sentido, é importante ter em mente que inclusão, nada mais é que proporcionar oportunidades de aprendizagem a todos. “Inclusão envolve mudança. É um processo sem fim de aumentar a aprendizagem e participação de todos os alunos.” (Booth & Ainscow, 2002, p.3).

Ainscow (2009, p.12) diz que “inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa”, enfatizando que a essência da educação inclusiva vai além da inclusão de alunos com deficiência no sistema educacional, mas sim, combater a exclusão em suas diversas formas, fazendo uma análise detalhada de como as barreiras à aprendizagem e à participação podem ser reduzidas para qualquer aluno. (Booth & Ainscow, 2002). Assim, é importante que o professor, porém não somente ele, como também toda a comunidade escolar, crie um ambiente educacional que promova a igualdade de oportunidades a todos os alunos, independentemente de quais barreiras estão sendo impostas a eles.

Enquanto educadores, precisamos munir nossos alunos com as ferramentas necessárias para que eles atinjam o sucesso acadêmico. É importante ter em mente que as necessidades variam de aluno para aluno. As demandas de um aluno não são necessariamente as de outro, então é função do professor analisar quais são essas necessidades específicas e encontrar meios de reduzir essas barreiras. Esse processo de reconhecimento das diferenças entre os alunos, de acordo com Booth e Ainscow (2002) é o início do processo de inclusão.

Ainscow (1999) afirma que a tentativa de atingir todos os alunos será afetada pela maneira como as diferenças entre eles são compreendidas. Essa percepção das necessidades de cada estudante é caminho para a real inclusão em uma sala de aula em contexto bilíngue. Ao olhar os alunos, é primordial entender que eles diferem em vivências, interesses e atitudes (Ainscow, 1999), e entender essas nuances é o primeiro passo para promover o sucesso acadêmico de todos os alunos.

Fettes e Karamouzian (2018) se fizeram a seguinte pergunta: “Se ‘inclusão’ se refere também a outras dimensões da identidade dos estudantes, que outras formas de acomodação são apropriadas ou necessárias para assegurar o bem-estar de todos os alunos?” (2018, p. 221)

Devemos, enquanto educadores, considerar uma variedade de acomodações, que vão desde adaptações curriculares até a criação de um ambiente que promova o bem-estar emocional e social de todos os alunos e que faça com que eles se sintam seguros, valorizados,

empoderados, apoiados e confortáveis, compreendendo que é na sala de aula, tendo o professor como mediador, que devemos arriscar, cometer erros, e principalmente, entender que esses erros são bem-vindos e fazem parte do processo de aprendizagem.

Ao pensarmos no contexto que envolve esse estudo, é fundamental que nos questionemos quais são as possíveis necessidades que o aluno que estuda em um ambiente bilíngue requer e quais recursos podemos empregar para fomentar a participação de todos.

Uma escola comprometida com a inclusão deve tê-la no coração da escola permeando todos os aspectos da vida escolar. (Ainscow, 2001). Ela deve ser o centro do pensamento do docente, ao elaborar o planejamento de suas aulas ou de qualquer atividade complementar, para que todos os alunos estejam envolvidos, participando ativamente e sendo protagonistas de seu processo de aprendizagem.

De acordo com Ainscow (2001, p.4) “a inclusão envolve a criação de uma cultura escolar que encoraja o desenvolvimento de formas de trabalho na tentativa de reduzir as barreiras para a participação do aprendiz”, ou seja, a inclusão escolar promove a construção de um ambiente que valorize e respeite as diferenças individuais, que celebre as pequenas vitórias e incentive a participação ativa de todos os alunos. Isso requer, de todos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, esforços para identificar quais são essas barreiras que se desejam reduzir e disponibilizar ferramentas que possibilitem uma participação plena de todos os alunos.

Promover a inclusão na educação é uma maneira de celebrar a diversidade, que, como afirmado por Costa (2018, p.10) “diz respeito à variedade, pluralidade e diferença.” Pensar a diversidade na educação significa tornar visível o que está implícito em nossas relações sociais, uma vez que vivemos em um mundo diverso.

A sociedade na qual estamos inseridos é uma sociedade diversa, fato esse que reflete diretamente em nossas salas de aula. “A escola deve valorizar a diversidade em sua prática pedagógica e levar em conta que nem todos aprendem da mesma forma e no mesmo tempo.” (Costa, 2018, p.12), Cada aluno tem um ritmo, estilo e necessidades de aprendizagem distintos e o professor precisa pensar em estratégias que abarquem todos os alunos no ambiente escolar.

Portanto, para atender às demandas dessa comunidade diversificada em que vivemos e assegurar que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, é imprescindível que sejam desenvolvidas estratégias inclusivas no ambiente escolar. Essas estratégias não apenas promovem a equidade, mas também enriquecem a experiência educacional de todos os estudantes, preparando-os para uma sociedade globalizada e diversa.

Em contexto bilíngue, a promoção da inclusão demanda uma análise cuidadosa do nível de proficiência no idioma que o aluno se encontra e também, identificar as lacunas que precisam ser preenchidas para que a participação ativa desse aluno possa ocorrer. Nesse contexto, precisamos de estratégias para personalizar o aprendizado, sem necessariamente criar uma lição diferente para cada um (Ainscow,1999), promovendo assim um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz em um ambiente que o aluno consiga transitar entre os dois idiomas.

Em última análise, a promoção da inclusão na educação, seja em escolas regulares, bilíngues ou internacionais, é um compromisso fundamental para promover a igualdade de oportunidades. Desta forma, não estaremos apenas proporcionando uma experiência educacional rica para os alunos, estaremos também criando ambientes educacionais que capacitam a todos a alcançar seu potencial, contribuindo assim para a formação de cidadãos mais conscientes em um mundo cada vez mais globalizado e diverso.

3. A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS EM CONTEXTO BILÍNGUE

Pensar na inclusão linguística do aluno que estuda em contexto bilíngue é encontrar formas de fazer esse aluno se sentir acolhido, pertencente ao seu grupo e sujeito ativo de sua aprendizagem. Nesse contexto, antes de se pensar em qualquer estratégia, é necessário saber em qual nível de proficiência o aluno se encontra.

Em escolas que trabalham em contexto bilíngue, os alunos não são alocados de acordo com o nível, conforme acontece nas instituições que tem o objetivo de ensinar somente o idioma, e sim, de acordo com o ano escolar que se encontram. Se um aluno está no 7º ano do ensino fundamental, independentemente do nível de proficiência que o aluno apresente, o que em alguns casos pode ser nenhum, ao se transferir de uma escola regular para uma escola bilíngue ou internacional, ele será alocado no 7º ano na nova escola.

Ao lidar com esse aluno, é essencial que o professor seja cuidadoso ao estabelecer expectativas realistas. Essas expectativas devem ser definidas de maneira apropriada não apenas para os alunos, mas também para os responsáveis e para o próprio educador. Isso é fundamental para evitar a desmotivação e a frustração como resultados indesejados.

Para que saibamos quais expectativas realistas devemos estabelecer, precisamos primeiro entender em que momento do processo esse aluno se encontra. Para isso, o primeiro passo que a escola deve dar no processo de acolhimento desse aluno novo é fazer uma avaliação diagnóstica para determinar o nível de proficiência que ele se encontra e, a partir daí, buscar com os professores formas de incluir esse aluno.

3.1 O PAPEL DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NA INCLUSÃO DO ALUNO BILÍNGUE

As escolas definem seu currículo desde sua fundação e seus parâmetros norteiam o trabalho do professor em sala de aula. No Brasil, o currículo das escolas é definido pela BNCC. Mesmo as escolas bilíngues precisam se adaptar a ela. Em razão disso, o professor sabe exatamente quais os objetivos daquela turma e quais competências seu aluno terá ao fim do ano letivo.

A questão é que quando falamos de alunos que estudam em contexto bilíngue no Brasil, estamos falando de alunos com diferentes níveis linguísticos e acadêmicos em dois idiomas. Alguns alunos falam bem a segunda língua, mas não conseguem escrever enquanto outros tem desenvolvida boa competência auditiva, porém demonstram certa dificuldade na leitura e compreensão de texto. Já alguns alunos dominam as quatro habilidades e existem alunos que não tem domínio algum.

Em uma escola de idiomas, conforme mencionado anteriormente, esse aluno seria alocado de acordo com suas habilidades linguísticas, logo após uma prova de nivelamento, que definiria o nível daquele aluno (A1- C2).

No caso de escolas em contexto bilíngue, esses alunos com diferentes conhecimentos da língua adicional, ou nenhum conhecimento dela, estão todos na mesma sala de aula. O professor precisa estar atento e planejar sua aula de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, buscando transmitir o conteúdo de forma que seja acessível a todos os aprendizes. Entretanto, para que o professor saiba quais níveis esperam por ele em sala de aula, é necessário que uma avaliação diagnóstica tenha sido feita com esse aluno, antes mesmo das aulas começarem. Dessa forma, ele estará preparado para receber esse aluno e usar as estratégias necessárias para que o mesmo participe ativamente de todas as aulas e se sinta incluído. Nesse sentido Pedrochi e Buriasco (2019) afirmam que:

“Em uma avaliação que olha individualmente para cada estudante, é preciso saber o que cada aluno conhece. Com essa informação, o professor pode planejar as próximas ações, os próximos conteúdos. É por meio de uma avaliação preliminar com função diagnóstica que se pode obter, pelo menos, alguns indícios do conhecimento de cada aluno acerca do conteúdo a ser ensinado, para que se possa tomar a decisão de como o professor vai abordar o assunto.” (2019, p. 373)

Esse é o objetivo principal da avaliação diagnóstica: provocar a reflexão e que leva a transformação da prática de ensino, facilitando a criação de estratégias que aproximem alunos

e professores do conhecimento (Pinheiro et al.,2018). Ela orienta o educador na identificação das lacunas no aprendizado do aluno e no desenvolvimento de estratégias necessárias para auxiliá-lo a alcançar os objetivos estabelecidos para a turma ao longo do ano letivo, fazendo uso de diversas abordagens e perspectivas a fim de oferecer diferentes oportunidades de aprendizado ao aluno. (Pedrochi & Buriasco, 2019)

No contexto da educação bilíngue, é a avaliação diagnóstica que determinará quais conteúdos e quais competências o aluno já domina, mostrando aos professores o que ele é capaz de desenvolver dentro do idioma, e adaptar essa realidade à matéria que ele leciona.

Para a avaliação diagnóstica ser útil, será necessário compreendê-la e fazer uso de seus dados, sempre com a ideia de intervenção e não apenas de aferição ou “ranqueamento” (Pinheiro et al., 2018), ou seja, o professor, assim como toda equipe pedagógica da escola, precisa ter em mente ao fazer a avaliação, que ela não tem caráter punitivo, fato esse que deve ser esclarecido com o aluno antes da avaliação iniciar. O aluno precisa compreender que a equipe pedagógica, irá, através desses dados coletados com o auxílio da avaliação diagnóstica, traçar um plano de ação e definir quais caminhos e estratégias os professores usarão em sala de aula (Pinheiro et al., 2018).

A avaliação diagnóstica precisa ser “crua”. Ou seja, não deve haver estudo ou preparação prévia por parte do aluno, pois essa ação pode gerar resultados maquiados. Considerando que em contexto bilíngue os alunos estudam matérias em inglês- matemática, ciências, estudos sociais - é importante que essa avaliação seja feita de modo multidisciplinar, isto é, o aluno precisa mostrar os conhecimentos dele em matemática tanto em português quanto em inglês para que se possa assegurar que as possíveis deficiências são no idioma e não na matéria e vice-versa. Todas essas particularidades precisam ser pensadas na hora da avaliação diagnóstica do aluno bilíngue.

Santos e Mendes (2021) afirmam que:

“conhecer os níveis de preparação dos alunos permite que o professor planeje o ensino, adequadamente, para que esteja de acordo com suas habilidades atuais, possibilitando seu avanço. Cabe destacar que os alunos podem apresentar níveis de preparação diferentes no conteúdo do currículo e isso requer ajuste entre padrão de entrega das tarefas, conteúdos, tipos de comunicação e nível de desempenho requerido para o aluno.” (2021, p. 43)

Portanto, ao estar ciente dos níveis de preparação dos alunos, o professor pode estruturar o ensino de maneira apropriada, alinhando-o com suas habilidades atuais e promovendo seu progresso. O êxito na promoção da inclusão desses alunos está intrinsecamente ligado, entre outros fatores, a uma avaliação diagnóstica precisa.

3.2- DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

Imagine um edifício construído com rampas em vez de escadas, ônibus com plataformas niveladas às calçadas e semáforos com sinais visuais e sonoros. Em diversas cidades ao redor do mundo, é possível encontrar tais infraestruturas, mas por que essa acessibilidade não está presente em todas as localidades? Por que, em vez de criarmos estruturas que demandam alterações para atender as pessoas com deficiência, não optamos por construir desde o início com o propósito de atender a todas as necessidades? Este é o princípio do desenho universal: ele busca “a construção de produtos, serviços e ambientes acessíveis para todas as pessoas, sem que sejam necessárias adaptações posteriores, ou seja, orienta para que a construção de barreiras seja evitada, pensando e construindo um mundo para e com todos.” (Kranz, 2022, p.7). Ele propõe a construção de um ambiente acessível para todas as pessoas. (Bettio et al., 2021)

Da arquitetura para a educação, o DUA nasceu de uma necessidade detectada por pesquisadores do Center for Applied Especial Technology (CAST), uma organização de pesquisa e desenvolvimento educacional sem fins lucrativos que visa encontrar maneiras de empregar as mais recentes tecnologias para aprimorar as experiências educacionais de alunos com deficiências. (CAST, 2018)

Os estudos realizados pelos pesquisadores do CAST ao longo da primeira década de existência (1984-1994) levaram a uma nova perspectiva sobre a melhoria da educação por meio da utilização de métodos e recursos adaptáveis, denominada Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (CAST, 2018). A partir desse conceito, o Desenho Universal para Aprendizagem surgiu, “com o propósito de remover as barreiras para o conhecimento, propondo metodologias de ensino acessíveis a todos.” (Bettio et al., 2021, p. 34)

A educação inclusiva é uma jornada que visa garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender, independentemente de suas habilidades, origens ou língua materna. No âmbito dessa busca pela inclusão, o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) emerge como uma abordagem pedagógica que reconhece e valoriza a diversidade dos alunos.

Neste capítulo, exploraremos como o DUA pode ser aplicado de forma eficaz em contextos bilíngues, promovendo a participação ativa e significativa de todos os estudantes em sala de aula. Vamos analisar como o DUA pode ser uma ferramenta poderosa para criar ambientes de aprendizagem acessíveis e inclusivos, onde a diversidade linguística é celebrada e utilizada como um recurso para enriquecer o processo educativo. Através desta abordagem, buscamos não apenas garantir que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades, mas também promover uma verdadeira inclusão que valorize e respeite as diferentes línguas e culturas presentes na sala de aula.

Devido à sua natureza inclusiva, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) não se restringe apenas aos estudantes com deficiências, mas é aplicável a todos os alunos. Isso decorre do reconhecimento de que a sala de aula constitui um ambiente de diversidade, no qual cada aluno possui necessidades individuais distintas.

“O Desenho Universal para a Aprendizagem pode ser definido, então, como uma estrutura capaz de guiar educadores no desenvolvimento de planejamentos de ensino sem barreiras, com o objetivo de construir um ambiente instrucional rico e fornece oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, considerando suas mais diversas características”. (Bettio et al., 2021, p.34)

Esse conceito é particularmente relevante para alunos que estudam nas escolas de contexto bilíngue, nas quais existe a interação constante em dois idiomas e uma diversidade de níveis de proficiência. Esses fatores precisam ser considerados no planejamento, e o DUA oferece aos professores ferramentas capazes de eliminar as barreiras que impendem a participação de todos de forma eficaz, proporcionando ao educando oportunidades de aprendizagem significativa. Quando os alunos encontram significado no que estão aprendendo e sentem motivação para se envolverem no processo de aprendizagem, o ensino se torna muito mais eficaz.

Na ótica da educação bilíngue, ao empregar a abordagem DUA, o docente elabora táticas que enriquecem seu processo de planejamento, abarcando a totalidade dos estudantes matriculados naquela sala de aula. Aplicar o DUA é dar um passo significativo em direção à prática educacional inclusiva, o que mostra que os professores estão atentos e buscando recursos para criar um ambiente de ensino acessível e benéfico para todos os alunos, independente de suas necessidades individuais.

Ao desenvolver estratégias que consideram a diversidade de proficiência presente na sala de aula, os professores estão promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades de

aprendizado para todos os estudantes, o que é fundamental para uma educação bilíngue de qualidade.

Uma das características do DUA é sua capacidade de ser flexível e se adaptar ao contexto presente em sala. Ela apresenta “flexibilidade na forma que a informação é apresentada, na forma que o aluno responde ou demonstra conhecimento e habilidade e nas formas que os alunos se engajam.” (Rapp, 2014, p.2), principalmente porque a sala de aula, independente do contexto, é heterogênea. A abordagem DUA proporciona acomodações apropriadas, suporte e desafios (Rapp, 2014), levando essa turma heterogênea ao sucesso acadêmico.

Os estudantes apresentam variações significativas em diversos aspectos, incluindo suas perspectivas cognitivas, origens culturais, modalidades de aprendizagem, bem como aptidões e interesses distintos. Se o planejamento for feito considerando somente um tipo de aluno, haverá exclusão dos que não se encaixam no padrão desse aluno.

Uma forma prática e eficaz de garantir que a educação seja acessível a todos é conhecer os princípios, diretrizes e pontos de verificação que norteiam o DUA, pois eles oferecem sugestões concretas, aplicáveis a qualquer disciplina, para garantir que todos os aprendizes tenham oportunidades de aprendizagem significativa e desafiadoras. (CAST, 2018)

Esses princípios estão em constante atualização, pois elas são baseadas em feedbacks dos professores e pesquisadores em educação. Atualmente, eles estão novamente em processo de atualização (CAST,2018). Os princípios da abordagem DUA são três, a saber:

- Múltiplas formas de engajamento.
- Múltiplas formas de representação.
- Múltiplas formas de arte e expressão.

Dalton (2017) justifica essa ordem dizendo que o engajamento deve acontecer antes que os alunos estejam prontos para as outras áreas pois alunos engajados são alunos motivados e assim, mais, mais propensos a se dedicar às atividades e aprender com as outras áreas do DUA. Portanto, ao priorizar o engajamento como primeiro passo, estamos construindo uma base sólida para o desenvolvimento de outras habilidades e competências.

O primeiro princípio – múltiplas formas de engajamento- se refere ao “porquê” da aprendizagem. (CAST,2018). Esse princípio diz que as “emoções e afetividade das pessoas são elementos cruciais para a aprendizagem, e os estudantes diferem notoriamente nos modos os quais podem ser provocados e motivados para aprender” (Sebastián-Heredero, 2020, p.

736). Como as motivações são diversas, as estratégias utilizadas em sala de aula devem ser diversificadas também.

Por exemplo, alguns alunos têm melhor êxito em atividades em grupo, enquanto outros preferem trabalhar de forma independente. Em uma escola em contexto bilíngue, há alunos que se conectam com os dois idiomas de instrução, enquanto outros com apenas um deles, e outros com nenhum dos dois. Além disso, alguns estudantes são automotivados, já outros precisam de auxílio externo para se engajar. A verdade é que não existe uma receita de engajamento que funcionará para todos os alunos em todos os contextos. (CAST,2018). Portanto é fundamental que o professor disponibilize múltiplas oportunidades de engajamento para que todos os alunos sejam alcançados.

O segundo princípio- múltiplas formas de representação - se refere ao “o que” da aprendizagem. (CAST, 2018). Ele aborda as variações na forma como os estudantes recebem as informações que lhes são apresentados. (Sebastián-Heredero, 2020). Por exemplo, em uma escola em contexto bilíngue, isso implica que alguns estudantes serão capazes de compreender as informações por meio da exposição oral, enquanto outros dependerão do suporte de recursos visuais. Para certos alunos, o professor precisará adotar uma comunicação mais simplificada, com vocabulário e estruturas de níveis mais básico, enquanto outros serão capazes de interagir em um nível mais elevado, usando estruturas comunicativas mais complexas e elaboradas.

O terceiro princípio- múltiplas formas de expressão e ação- se refere ao “como” da aprendizagem. (CAST, 2018). Ele se define por afirmar que os estudantes diferem nas formas como procuram o conhecimento e expressam o que sabem (CAST, 2018), (Sebastián-Heredero, 2020). Em uma escola em contexto bilíngue, alguns alunos têm habilidades mais desenvolvidas na oralidade, destacando-se em apresentações ou até mesmo avaliações orais, enquanto outros já se sentem mais confortáveis e confiantes ao produzir textos escritos. Já alguns alunos demonstram maior proficiência em atividades de compreensão auditiva ou leitura e outros alunos podem precisar de mais tempo para realizar determinadas atividades enquanto alguns já as realizam com mais agilidade.

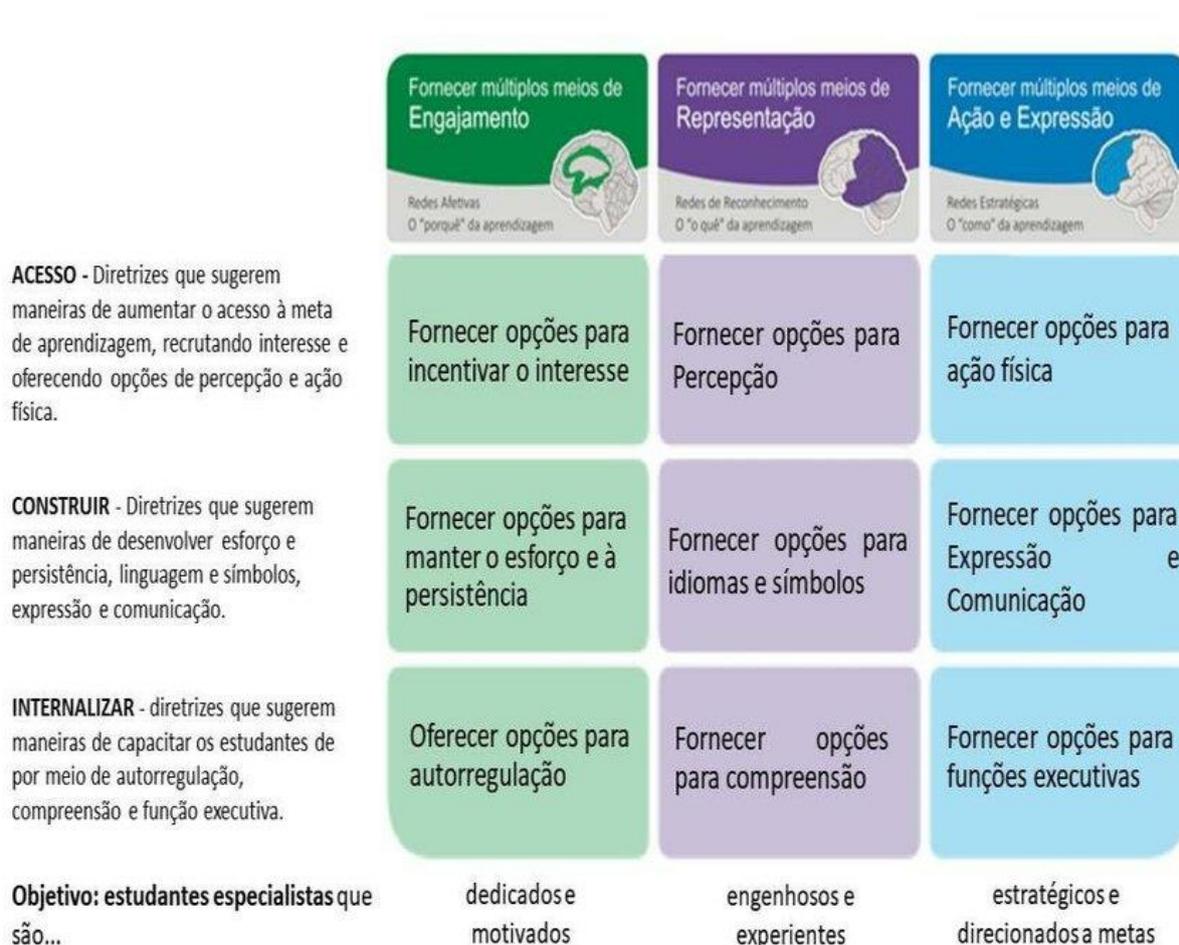
É importante ter em mente que não existe uma abordagem única que funcione igualmente para todos os alunos em uma sala de aula, dado o seu caráter diverso. “Essas áreas são apresentadas de modos separados, mas elas compõem uma rede conectada e dependente entre si, visando o acesso ao currículo, e superando quaisquer barreiras que esteja impedindo a aprendizagem. (Sebastián-Heredero et al., 2022). Cabe ao professor, como já mencionado,

identificar estratégias adequadas que atendam as necessidades do seu grupo e disponibilizá-las aos seus alunos, aumentando assim, suas chances de sucesso acadêmico.

Os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem se subdividem em diretrizes, que por sua vez se desdobram em pontos de verificação conforme podemos ver na figura abaixo.

Figura 4

Princípios e diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem



Fonte: Coelho & Góes (2021)

A finalidade que rege esses princípios, diretrizes e pontos de verificação é a formação de aprendizes motivados, dotados de propósito, sabedoria, engenhosidade, estratégicos e que sejam focados nos seus objetivos. (CAST,2018)

Assim, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) emerge como uma abordagem educacional essencialmente inclusiva e adaptável. Aliada ao planejamento de aulas para alunos que estudam em contexto bilíngue que possuem níveis de proficiência

diversificados, ela se apresenta como uma contribuição valiosa para promover a inclusão e participação desses alunos, independente de seus pontos de partida e linha de chegada.

3.3 LEARN BY DOING

A forma mais eficaz de adquirir conhecimento é através da ação. Este princípio está profundamente enraizado em nossas vidas e discursos. Embora o conhecimento teórico seja fundamental para a construção de uma base sólida, é a aplicação prática que dá significado à experiência de aprendizado. Esse é o conceito da metodologia “Learn by doing” ou “Aprender fazendo”, que, como o nome diz, pauta a aprendizagem no fazer (Corrêa et al., 2020).

Conforme já estabelecido, em uma sala de aula inserida em um ambiente escolar em contexto bilíngue, reconhecemos que a diversidade de proficiência nos idiomas de instrução representa uma constante com a qual o professor precisa lidar diariamente. Nessa perspectiva, se torna necessário compreender “como os sujeitos podem aprender em um “mundo complexo” (Corrêa et al., 2020), a fim de criar estratégias que promovam uma aprendizagem relevante e significativa.

Schank (1999) nos leva à reflexão com a seguinte afirmação:

“Toda real aprendizagem envolve aprender fazendo. Mas, nós sabemos o que estamos aprendendo quando estamos aprendendo? Nós contamos coisas as pessoas, elas ouvem e aprendem..., no entanto, muito do que sabemos, que é importante em nossa vida diária é, na verdade, inconsciente.” (1999, p. 172)

Essa afirmação ressalta que grande parte do nosso conhecimento para a vida cotidiana é adquirido de forma inconsciente, demonstrando como as experiências são internalizadas.

Muitas abordagens educacionais envolvem o papel do professor como aquele que transmite conhecimento e o aluno como receptor desse ensinamento. Para ilustrar essa afirmação e trazer para o contexto desse estudo, consideremos um cenário no qual o professor tenha como objetivo ensinar vocabulário relacionado a frutas, legumes e verduras. Nesse contexto, o professor utiliza recursos visuais para facilitar a compreensão das palavras, pede repetição dos vocábulos, treina e corrige pronúncia, além de entregar, uma folha de exercícios para consolidar o que foi ensinado. Na próxima aula, o processo se repete, mudando os objetivos.

Agora, imaginemos um cenário onde professor busca tornar esse aprendizado mais prático. Além das atividades mencionadas acima, o professor organiza na escola uma feira do produtor, inspirada nas populares farmer’s market, dos Estados Unidos. Nessa feira, os alunos

têm a oportunidade de comprar esses vegetais. Isso vai além da prática do idioma alvo -no caso, o inglês. Nesse cenário, os alunos são desafiados a praticar operações matemáticas ao efetuarem um pagamento ou darem troco pois nessa atividade os alunos podem desempenhar os papéis de compradores e vendedores, desenvolver habilidades de negociação ao solicitar desconto por algum produto ou oferecer uma promoção, tal qual fariam em situações da vida real. Desta forma o professor cria oportunidades de “learn by doing”.

Sendo assim, conceituamos Learn by doing como uma metodologia baseada na aprendizagem por meio de prática, e seu uso é apropriado em uma sala de aula em contexto bilíngue, com objetivo de promover a inclusão linguística e a participação de todos os alunos.

O objeto de aprendizagem na abordagem Learn by doing é a aquisição de scriptlets, que são pequenos scripts de habilidades que praticamos todos os dias. (Schank, 1999). Nossas habilidades estão intrinsicamente ligadas a esses scriptlets. De acordo com Schank (1999) quando dizemos que sabemos realizar alguma tarefa, estamos nos referimos a um ou mais scriptlets que adquirimos ao longo dos anos. Essa ideia destaca a importância da aprendizagem prática e da aplicação de conhecimentos no contexto real. À medida que alimentamos esses scriptlets, nos tornamos mais proficientes nas atividades que realizamos cotidianamente. (Schank, 1999).

Quando aliada à nossa rotina escolar, a abordagem Learn by doing oportuniza aos alunos o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que têm aplicação no mundo real. Para alcançar esse objetivo, é essencial identificar tais habilidades e compreender os interesses individuais dos nossos alunos, assim como as suas necessidades específicas para, a partir daí, desenvolvermos um currículo que permita essa prática, criando ambientes que permitam aos educandos colocarem em prática essas habilidades, promovendo um aprendizado mais autêntico e significativo.

3.4 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

Assim como o Learn by doing, o Project Based learning (PBL), ou Aprendizado baseado em projetos (ABP), destaca a importância de se aprender através da prática e da aplicação direta dessas habilidades e conhecimentos do mundo real, fazendo essa ser uma abordagem poderosa na inclusão e promoção dos alunos que estudam em contexto bilíngue e tem níveis de proficiência variados. Segundo Bender (2015), a Aprendizagem Baseada em Problemas é uma das estratégias mais eficazes para envolver os alunos com o conteúdo.

A ABP é uma metodologia sistemática que envolve os alunos na aquisição de conhecimentos e habilidades, através de buscas e questionamentos, desenvolvimento de

atividades práticas, planejadas com o intuito de promover uma aprendizagem eficaz (Vasconcelos & Queiroz, 2020), destacando assim sua natureza orientada para o envolvimento ativo dos alunos.

Essa abordagem reflete a ideia de que o aprendizado se torna mais significativo quando os alunos são desafiados a aplicar seus conhecimentos em situações reais, incentivando-os à pesquisa, a fazer questionamentos e se envolver em atividades práticas, podendo assim vivenciar uma experiência educacional relevante.

Através do ABP, o estudante desenvolve a habilidade de resolver problemas, adquire competências em trabalho colaborativo, além de aprimorar sua relação com o professor, culminando no desenvolvimento do respeito mútuo (Vasconcelos & Queiroz, 2020). Essa abordagem não apenas capacita os alunos a enfrentar desafios práticos, mas também promove valores para a vida em sociedade, desenvolvendo assim, além de habilidades cognitivas, aspectos sociais e emocionais da educação.

Todo projeto sempre parte de um problema e tem como destaque um plano de ação para o enfrentamento do problema (Dias, 2020). Na aprendizagem em uma escola em contexto ambiente bilíngue, se faz relevante que esse desafio seja capaz de despertar a curiosidade e o interesse dos estudantes, uma vez que isso os estimulará a se engajar ativamente nos debates que conduzirão à elaboração do plano de ação. O projeto precisa necessariamente se articular com questões do cotidiano (Dias, 2020), para que seja relevante.

A ABP já recebeu diferentes denominações ao longo do tempo, tais como aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem investigativa, aprendizagem autêntica e aprendizagem por descoberta (Bender, 2015), contudo a essência da abordagem de ensino permanece: estudantes buscando soluções criativas para os problemas propostos.

Segundo a observação de Bender (2015), uma linguagem específica associada à ABP está emergindo, sendo de suma importância que os educadores se familiarizem com ela.

Figura 5

Linguagem associada à Aprendizagem Baseada em Projetos

Âncora- Essa é a base para a pergunta. Ela serve para fundamentar o ensino em um cenário do mundo real.

Artefatos- São itens criados ao longo da execução de um projeto, e que representam possíveis soluções ou aspectos da solução, para o problema.

Desempenho autêntico- Representa a ênfase de que a aprendizagem resultante desses projetos deveria se originar de cenários do mundo real.

Brainstorming- O processo pelo qual os alunos formulam um plano de tarefas, produzindo o máximo de ideias possíveis para a resolução da tarefa, sem descartar, inicialmente, nenhuma delas.

Questão motriz- É a questão principal que fornece a tarefa geral ou a meta declarada do projeto.

Voz e escolha- Expressão que representa o fato de que os alunos devem ter algum poder, senão todo, de decisão.

Web 2.0- Usado para mostrar que ao trabalharem com a tecnologia, os alunos na verdade estão criando conhecimento em vez de simplesmente usar a tecnologia para adquiri-lo.

Fonte: Adaptado de Bender (2015)

Essa linguagem sugere que há muitos elementos em comum entre os projetos (Bender, 2015). É perceptível que a maioria das experiências em ABP compartilha características essenciais, como a busca por aprendizagem autêntica, a promoção do trabalho colaborativo entre os alunos e a criação de produtos ou artefatos para demonstrar as soluções desenvolvidas pelo grupo. (Bender, 2015).

Além disso, é relevante notar que os projetos em ABP podem variar em escopo, podendo ser implementados de forma disciplinar, focando em uma única matéria, ou com uma abordagem multidisciplinar (Dias, 2020). Essa flexibilidade demonstra como a ABP pode ser adaptada para atender às necessidades específicas de diferentes contextos educacionais, incluindo aqui com alunos que estudam em contexto bilíngue, permitindo uma abordagem personalizada para o aprendizado dos alunos.

Nessa abordagem, o papel do professor é redefinido como facilitador e orientador dos alunos (Costa, 2020). Essa mudança na dinâmica de sala de aula tira o professor da posição de ser o único detentor do conhecimento para se tornar um guia e apoiador ativo e coloca o aluno no centro do seu próprio processo de aprendizagem, assumindo o papel de protagonista e responsável por sua construção de saberes.

Assim, a Aprendizagem Baseada em Projetos emerge como uma abordagem educacional que compartilha muitos princípios fundamentais com a abordagem "Learn by doing". Ambas enfatizam a aprendizagem por meio da prática, da aplicação direta de habilidades e do engajamento ativo dos alunos em contextos do mundo real. A ABP demonstra ser relevante para estudantes que vivenciam contextos bilíngues, uma vez que oferece flexibilidade para acomodar diversas proficiências linguísticas, envolvendo os alunos em atividades sistemáticas.

Essa metodologia não apenas promove a aprendizagem duradoura, mas também oferece um caminho inclusivo para alunos com níveis diferentes de proficiência em um ambiente em que o inglês e o português sejam as línguas de instrução, capacitando-os a enfrentar os desafios do mundo real com segurança, competência e criatividade.

3.5 GAMIFICAÇÃO

A gamificação na educação tem se mostrado uma abordagem inovadora para promover a inclusão e a participação de alunos com diferentes níveis de proficiência em escolas em contexto bilíngue. À medida que as salas de aula se tornam cada vez mais diversificadas em termos de habilidades linguísticas e culturais, a gamificação oferece uma solução dinâmica que envolve todos os alunos, independentemente de seu domínio das línguas envolvidas.

Essa estratégia educacional não apenas cria um ambiente de aprendizado mais inclusivo, mas também incentiva a colaboração, a motivação e o engajamento ativo de todos os alunos, promovendo, assim, uma educação mais equitativa.

O primeiro ponto a ser esclarecido é que gamificação é mais do que jogar um jogo. Embora o termo venha do inglês *gamification* e esse venha de *game*, que significa “jogo”, gamificação se refere à “utilização de elementos de jogos em contextos fora de jogos, isto é, da vida real” (Murr e Ferrari, 2020, p.7). É uma metodologia muito mais ligada a motivação, a mudança de comportamento em que se usa elementos dos jogos para engajar as pessoas em um processo (Costa, 2020).

Conforme Busarello et al., (2014) e Gama et al. (2014), a gamificação envolve a ideia de conceber uma situação como um jogo, utilizando as mecânicas do ato de jogar em um contexto fora do jogo. Gama et al. (2014) adiciona que a gamificação cria espaços de aprendizados mediados pelo desafio, prazer e entretenimento. Oliveira e Paiva (2018) dizem que a gamificação envolve a incorporação de elementos dos jogos, como regras, objetivos, metas, rankings e outros atributos, em ambientes que não são tipicamente de jogos, como a sala de aula.

Tais definições nos fazem refletir acerca de como a gamificação pode transformar a maneira como os alunos interagem com o conteúdo, tornando a aula mais divertida. Essa é a essência da gamificação: uma abordagem educacional que incorpora elementos característicos dos jogos em contextos que vão além do jogo em si, com o propósito de promover engajamento, motivação e uma abordagem mais lúdica para a educação.

Um dos maiores desafios da gamificação é obter o equilíbrio entre motivação, recompensas, objetivos e preferências de quem participará das atividades. (Costa,2020) Esse é um processo complexo, pois envolve compreender profundamente as necessidades e interesses dos alunos, bem como adaptar as estratégias de gamificação de acordo com o público e os objetivos educacionais.

Para encontrar esse equilíbrio, é fundamental que o professor conheça os diferentes perfis de “jogadores” presentes em sua turma. Isso se torna ainda mais relevante, quando entendemos que as estratégias de gamificação podem ser mais eficazes quando o educador possui um conhecimento aprofundado sobre seus alunos e seus estilos de aprendizagem.

Os tipos de jogadores podem ser definidos através do estudo de tipologia de jogadores. Existem diversos estudos sobre o tema, que agrupam várias características comuns de jogadores. Oliveira e Carvalho (2020) dizem que os critérios para essa classificação são motivação, preferências ou fatores psicológicos.

Figura 6

Tipos de jogadores

Autores	Base de estudo	Método de Identificação	Tipos de Jogadores Definidos	Jogo Estudado
[Bartle 1996]	Comportamento	Observação do usuário	<i>Killers, Explorers, Socializers, Achievers</i>	<i>Multi-User Dungeon</i>
[Lazzaro 2004]	Comportamento	Questionários	<i>Easy Fun, Hard Fun, Altered States, People Factor</i>	Não especificado
[Whang 2004]	Preferências	Questionários	<i>Single-oriented Player, Community-oriented Player, Off-real World Player</i>	<i>Lineage</i>
[Tseng 2010]	Preferências	Questionários	<i>Agressive Gamer, Social Gamer, Inactive Gamer</i>	Jogos on-line em geral
[Kallio et al. 2011]	Comportamento	Triangulação / Questionários	<i>Social Mentalities, Casual Mentalities, Committed Mentalities</i>	Não especificado
[Stewart 2011]	Comportamento e Preferências	Análise Conceitual	Primários: <i>Guardian/Achiever, Rational/Explorer, Idealist/Socialiser, Artisan/Killer</i> Secundários: <i>Conqueror, Manager, Wanderer, Participant, Hardcore, Casual</i>	Analisa a literatura existente
[Nacke et al. 2013]	Comportamento e Preferências	Questionários	<i>Seeker, Daredevil, Survivor, Mastermind, Conqueror, Socialiser, Achiever</i>	Não especificado
[Marczewski 2014]	Comportamento	Questionários	<i>Socialiser, Free Spirit, Philantropist, Achiever, Player, Disruptor</i>	Sistemas Gamificados

Fonte: Flores et al (2016)

Tomando a tipologia de Bartle (1996) como exemplo, vemos que o seu estudo foi baseado no comportamento dos jogadores, classificando-os em 4 perfis: em Killers (assassinos), Explores (exploradores), Socializers (socializador) e Achievers (conquistadores), conforme podemos ver na figura abaixo.

Figura 7

Tipos de jogadores segundo Bartle

Conquistadores	Esses jogadores são impulsionados por metas no jogo, com o objetivo de se destacarem entre os demais participantes, muitas vezes por meio da acumulação de pontos, que podem incluir pontos de experiência, níveis ou até mesmo cupons de desconto. Eles tendem a ser atraídos por sistemas de recompensas, como a obtenção de distintivos ou troféus em seu inventário.
Exploradores	São motivados pelo desejo de explorar ao máximo o jogo, o que envolve desde a exploração detalhada do ambiente geográfico até a compreensão minuciosa das mecânicas. São naturalmente curiosos e demonstram interesse em entender o motivo e o funcionamento por trás de cada desafio apresentado.
Assassinos	Possivelmente a categoria mais competitiva, os assassinos são impulsionados pelo desejo de dominar e encontram satisfação em causar agonia e ansiedade nos outros jogadores. Em sua busca pela vitória, estão dispostos a fazer com que outros jogadores percam. Eles frequentemente ocupam posições de destaque no topo da classificação.
Socializadores	Mostram interesse pelas pessoas e valorizam suas contribuições. O jogo é apenas um contexto no qual podem interagir e socializar com outros jogadores. Os socializadores se destacam como aqueles que mais comentam sobre o progresso de todos e desempenham um papel motivador nos desafios em equipe.

Fonte: Adaptado de Bartle (1996)

É importante para o professor conhecer os tipos de jogadores em sua turma porque isso permite uma abordagem mais personalizada no planejamento das atividades. Cada aluno é motivado de forma diferente, e compreender essas motivações individuais ajuda o professor a adaptar as estratégias de ensino, incluindo a gamificação nas suas aulas, para manter todos os alunos envolvidos. Além disso, o conhecimento dos perfis de jogador promove a inclusão, garantindo que todos os alunos se sintam valorizados, independentemente de suas

preferências de aprendizado. Também ajuda na gestão de grupo, resolução de conflitos e na manutenção da motivação dos alunos ao longo do tempo. Além disso, permite oferecer feedback mais direcionado.

Conforme Schimitz, Klemke e Specht (2012 como citado em Busarello et al. ,2014), os elementos essenciais do jogo, como personagem, competição e regras, desempenham um papel essencial na aplicação da gamificação na escola. Isso ocorre porque esses elementos têm um impacto direto e significativo no processo de ensino, melhorando significativamente o engajamento dos alunos, a motivação e a eficácia geral do processo de ensino-aprendizagem. Esses elementos promovem uma abordagem mais interativa na sala de aula, tornando o aprendizado mais interessante para os alunos.

A gamificação na educação oferece um arsenal de estratégias e elementos, que têm o potencial de transformar o processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem ganha ainda mais relevância em contextos de educação bilíngue, onde a diversidade de proficiência é uma realidade.

Portanto, ao conhecer os diferentes perfis de jogadores em sua turma, o professor pode personalizar as estratégias de gamificação para atender às necessidades individuais dos alunos com níveis variados de proficiência linguística, o que promove a inclusão e a participação ativa de todos, independentemente de seu domínio do idioma.

3.6 DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Santos e Mendes (2021) declaram que “cada estudante é um indivíduo único, nasce, cresce, e se desenvolve de maneira própria, possuindo pontos fortes, fraquezas, e diferentes tradições culturais.” (2021, p.41)

O aprendizado de um aluno imerso em um ambiente educacional de contexto bilíngue é influenciado por diversos fatores, incluindo seu conhecimento prévio das línguas de instrução, a oportunidade de prática do idioma adicional, a extensão da exposição ao mesmo, e as motivações que o impulsiona a buscar a proficiência nessa língua. Essa afirmação foi corroborada pelas conclusões de Santos e Mendes (2021) que ressaltam que experiências educacionais anteriores, contexto familiar, social, cultural e econômico, podem exercer influência sobre o processo de aprendizagem.

Para abraçar essa diversidade existente nas salas de aula, a diferenciação pedagógica, é um conceito essencial na promoção de um ambiente educacional inclusivo, especialmente em escolas que operam em contextos bilíngues. Em um mundo cada vez mais globalizado, a educação bilíngue se tornou uma necessidade, mas a maneira como abordamos essa educação

pode determinar o sucesso ou a dificuldade que os alunos enfrentam ao navegar por duas línguas e culturas distintas. Barbosa (2023a) afirma que

“A diferenciação pedagógica tem se mostrado uma estratégia eficaz para atender às necessidades específicas de aprendizado de cada aluno, ajudando os mesmos a superar barreiras comunicativas e permitindo assim que todos os alunos participem ativamente do processo de aprendizagem em turmas bilíngues.” (2023a, p. 136)

A diferenciação pedagógica, de acordo com Hollas (2007), amplia as possibilidades de sucesso para um maior número de estudantes. Ela reconhece que alunos têm diferentes estilos de aprendizado, habilidades, interesses e necessidades então, ela pode ser a chave para desbloquear o potencial máximo dos alunos em contextos bilíngues, permitindo-lhes prosperar tanto em sua língua materna quanto na língua adicional, ao mesmo tempo em que desenvolvem uma compreensão profunda de duas culturas distintas. Sempre que um professor varia sua forma de ensinar a fim de melhorar a experiência de aprendizagem dos alunos, ele está aplicando a diferenciação pedagógica, tornando sua sala de aula mais inclusiva.

A diferenciação pedagógica consiste basicamente nos esforços dos professores para responder as diferenças entre os alunos em sala de aula (Tomlinson,1999, 2000, 2017). É adaptar nossas práticas pedagógicas de forma que todos alunos aprendam. (Barbosa,2023a)

Os educadores que aplicam a diferenciação pedagógica compreendem que, embora os alunos tenham vários pontos em comum, são suas diferenças que os tornam indivíduos únicos. (Tomlinson, 1999). Em razão disso, eles demonstram maior flexibilidade ao determinar o tempo necessário que determinado aluno precisa para desenvolver uma atividade específica. Eles também se preparam com uma variedade de estratégias para serem usadas com diferentes alunos. Isso demonstra que a diferença em sala de aula é bem-vinda, respeitada e celebrada.

3.6.1-Princípios da diferenciação pedagógica

A diferenciação pedagógica representa um marco significativo na busca por uma educação que seja acessível a todos, redefinindo a forma como os educadores encaram o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, não existe uma “receita de bolo” que nos diga o que fazer. Essa afirmação vai de encontro com Tomlinson (1999,2017) quando afirma que não existe uma fórmula única para criar uma sala de aula diferenciada. O que existe é tentativa, erro e acertos. Entretanto há princípios fundamentais que alicerçam essa abordagem

e que podem orientar educadores na compreensão da abordagem e sua aplicação em sala de aula.

Figura 8

Princípios da diferenciação pedagógica

Foco no que é essencial	Em vez de sobrecarregar os alunos com uma grande quantidade de informações, os professores se concentram em identificar o que é fundamental para o desenvolvimento acadêmico e aplicação prática. Observar as diferenças entre os alunos é reconhecer a diversidade inerente à sala de aula. Alunos diferem em níveis de habilidade, estilo de aprendizagem, interesse, experiências e necessidades individuais.
Avaliação e instrução são inseparáveis	A avaliação é diagnóstica e contínua. É através dela que asseguramos que o ensino seja adaptado as reais necessidades individuais dos alunos. O objetivo dessas avaliações é fornecer ao professor informações relevantes, dia após dia, sobre o desempenho do aluno e também, sobre seus interesses e habilidades.
Promoção de uma sala de aula respeitosa	O professor entende que não tem como demonstrar respeito pelos alunos ignorando suas diferenças de aprendizagem. O educador tenta compreender quais são as necessidades individuais de cada aluno e oferece opções de aprendizagem adaptativas. Essa atmosfera respeitosa é fundamental para o bem estar emocional dos alunos, pois eles se sentem valorizados e mais propensos a se engajar nas atividades.
Professor e alunos colaboram no aprendizado	Enquanto a função do professor é diagnosticar e, baseado nesse diagnóstico, decidir a variedade de instruções que pode oferecer ao seu grupo, os alunos fornecem informações necessárias para que um bom diagnóstico seja feito, desenvolvem regras de sala de aula e valorizam o tempo enquanto recurso valioso, desenvolvendo assim sua própria autonomia. Quando professor e aluno trabalham juntos, todos se sentem mais encorajados a atuar de forma colaborativa.

	Essa parceria é um dos pilares para o sucesso educacional.
Encontrar o equilíbrio entre as normas individuais e coletivas	Esse é o princípio que mostra a habilidade do professor em gerenciar a dinâmica da sala de aula, considerando tanto as expectativas e normas gerais aplicáveis a todo grupo quanto as necessidades e particularidades individuais de cada aluno. Encontrar esse equilíbrio é fundamental para criar um ambiente de aprendizado que alcance a todos
Professor e alunos trabalham juntos de forma flexível	A sala de aula é composta de indivíduos, vários pequenos grupos e a turma como um todo. O professor precisa estar atento para adaptar suas estratégias em vista de atender às diversas habilidades, estilos e ritmos presentes em sala de aula. Ao aluno, cabe se envolver ativamente no seu processo de aprendizado, fazer perguntas e estar aberto as mudanças propostas pelo professor. Algumas vezes toda turma trabalha juntos, em outras a turma é dividida em pequenos grupos. Alguns alunos terminam suas tarefas dentro do tempo estipulado, enquanto outros precisam de um pouco mais de tempo para completa-las.

Fonte: Adaptada de Tomlinson (1999)

Resumidamente, a diferenciação pedagógica é uma abordagem em que o professor ajusta suas práticas pedagógica para atender às necessidades dos alunos, guiado por princípios como avaliação contínua e diagnóstica, que é considerada por Hollas (2007) o coração da diferenciação pedagógica, ou encontrar um equilíbrio entre as normas individuais e coletivas. Os professores podem diferenciar o conteúdo, o processo e produto, de acordo com a prontidão, interesses e estilos de aprendizado dos estudantes.

3.6.2 Sobre prontidão, interesses e estilos de aprendizagem

Um calçado que serve a uma criança de 10 anos pode não ser adequado para todas as crianças da mesma idade. Da mesma forma, nem todos os adolescentes são atraídos por jogos eletrônicos; alguns preferem livros. Dentro desse grupo dos que preferem livros, há aqueles que têm preferência por romances, enquanto outros inclinam-se para ação ou suspense. Além disso, há aqueles que não se interessam por nenhum desses.

Essa diversidade de preferências reflete a complexidade da vida real, e o ambiente da sala de aula não é diferente. O que funciona para um aluno pode não funcionar para outro, e uma abordagem única não é eficaz na educação. É como uma roupa que é anunciada como "tamanho único", mas que, na realidade, atende apenas a uma parte da população, excluindo outra parcela significativa.

Concordamos com Marin e Braun (2020) que, com tantas tarefas superpostas, é um desafio docente conhecer necessidades, limites e possibilidades dos estudantes, pois na organização de horários por disciplinas, há professores que têm contato com a turma, no máximo, uma vez por semana por 90 minutos, o que é pouco para conhecê-los profundamente.

Porém, é importante que os professores reconheçam essa diversidade e estejam preparados para adaptar suas estratégias de ensino, abraçando e respeitando as diferenças individuais dos alunos, a fim de proporcionar a todos uma oportunidade igual de aprendizado e crescimento.

Na diferenciação pedagógica, ao elaborar o planejamento das aulas, é necessário levar em conta de três elementos característicos do aluno: sua prontidão, seus interesses e seu estilo de aprendizagem. Tomlinson, (2001, 2017) afirma que os alunos aprendem melhor se as tarefas são compatíveis com suas habilidades, se despertam a curiosidade ou paixão do aluno e se as tarefas incentivam o aluno a trabalhar de acordo com seu perfil de aprendizado preferido.

Os alunos têm um melhor desempenho quando as tarefas são ajustadas para corresponder ao seu nível de prontidão, despertam seu interesse e são entregues de acordo com seu perfil de aprendizado preferido. Isso ressalta que a aprendizagem não é um processo uniforme e que os alunos são únicos em suas habilidades e motivações. Ao personalizar o ensino de acordo com esses três elementos - prontidão, interesse e perfil de aprendizado - os educadores podem criar experiências de aprendizado mais envolventes, permitindo que cada aluno alcance seu máximo potencial.

A diferenciação pedagógica demanda a criação de programas de estudo que incorporem uma diversidade de recursos, estratégias personalizadas e adaptações que se integrem de forma natural ao ambiente educacional do dia a dia (Marin & Braun, 2020). Ela é uma abordagem que permite o processo de aprendizagem ser mais empático com o aluno. (Suwastini et al., 2021)

Para concretizar essa personalização do ensino, é necessário entender como o aluno aprende (Tomlinson et al., 2003). Portanto, é imprescindível conhecer três características dos

alunos que direcionam a diferenciação: seus níveis de prontidão, suas áreas de interesses e seus estilos de aprendizagem.

O nível de prontidão está relacionando ao ponto de entrada uma habilidade ou compreensão específica do aluno. (Tomlinson, 1999) Ele representa o ponto de partida de um aluno em uma habilidade ou conceito específico, indicando a necessidade de adaptar o ensino de acordo com seu nível atual. O nível de interesse se refere a afinidade, curiosidade ou paixão do aluno em relação a um tópico ou uma habilidade específica. Já o perfil de aprendizagem fala sobre como aprendemos. Pode ser através de uma inteligência de preferência, gênero, cultura ou estilo de aprendizagem. Ele reconhece que a forma que aprendemos pode variar e por isso há a necessidade de uma abordagem personalizada na educação.

3.6.2.1 Diferenciação pedagógica sob a perspectiva do nível de prontidão

Existem alguns objetivos que os professores precisam considerar quando aplicarem a diferenciação pedagógica baseado no nível de prontidão dos alunos. Devemos entender onde queremos que o aluno chegue.

Figura 9

Objetivos baseados no nível de prontidão dos alunos

Da fundação à transformação	Se o professor apresenta um novo conceito ou esse conceito não se alinha com as áreas de força do aluno, é importante fornecer informações claras e simples, seguidas de prática para construir uma base sólida de compreensão. Por outro lado, quando os alunos já têm clareza sobre um tópico ou têm habilidades fortes nessa área, o ensino deve avançar rapidamente, oferecendo informações detalhadas que os desafiem a explorar e conectar a ideia com outras para promover uma compreensão mais profunda.
Do concreto ao abstrato	A progressão do ensino, começando pelo concreto e avançando para o abstrato é algo muito importante. Os estudantes precisam construir uma base sólida de compreensão em um tópico antes de poderem explorar suas implicações mais profundas e significados abstratos. Isso mostra que o aprendizado é um processo gradual, e os

	educadores devem reconhecer o momento certo para os alunos avançarem de informações concretas para abstrações significativas.
Do simples ao complexo	A aprendizagem é um processo gradual e ir do simples ao complexo de acordo com as necessidades dos alunos, os ajuda a construir uma base sólida de compreensão. À medida que eles se tornam mais proficientes e confortáveis com o assunto estudado, podem explorar aspectos mais complexos, permitindo que avancem gradualmente para níveis mais complexos de aprendizado.
De Uma Faceta para Múltiplas Facetas.	Variar a complexidade das atividades permite que os alunos avancem de acordo com seu nível e sejam desafiados de maneira apropriada. Isso faz com que o aprendizado se torna mais eficaz e envolvente.
Do pequeno passo para um grande salto	É importante desafiar os alunos a avançarem em seu pensamento e aplicação do conhecimento. Atividades que se limitam à absorção e repetição do conhecimento tendem a ter pouco valor a longo prazo. Diferentes estudantes podem estar em estágios diferentes de aplicação e transferência do conhecimento. Alguns podem começar com tarefas simples, antes de progredir para desafios mais complexos. Essa progressão reflete a necessidade de os educadores incentivarem os alunos a dar "saltos mentais" em seu pensamento, passando da simples absorção de informações para sua aplicação significativa e transferência para novos contextos.
Do dependente para o independente	O objetivo para todos os aprendizes é alcançar a capacidade de estudar, pensar e produzir de forma independente. No entanto, o processo de desenvolver a independência no estudo e na produção de pensamento é individual e progressivo, variando de aluno para aluno. Essa independência geralmente acontece dentro de

	<p>quatro estágios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Desenvolvimento de habilidades; 2- Independência estruturada; 3- Independência compartilhada; 4- Independência autoguiada. <p>Esses estágios estão interconectados, pois os alunos avançam gradualmente em direção à autonomia completa, com cada estágio preparando-os para o próximo, promovendo assim um aprendizado progressivamente independente e autônomo.</p>
Do devagar para o rápido	<p>Esse objetivo ressalta a importância da flexibilização no ritmo de aprendizado, reconhecendo que os alunos podem ter necessidades diferentes de velocidade em sua jornada educacional. A estratégia da AED aqui é ajustar o ritmo de aprendizado para atender às necessidades individuais dos alunos. Com isso, é possível permitir que os alunos avancem mais rápido quando estão prontos ou diminuam o ritmo, se necessário. Essa abordagem adaptativa é fundamental para promover um aprendizado eficaz e atender às diferentes capacidades e desafios dos alunos.</p>

Fonte: Adaptado de Tomlinson (1999)

O reconhecimento e a compreensão do nível de prontidão dos alunos desempenham um papel fundamental na diferenciação pedagógica. Compreender que os alunos que entram na sala de aula têm diferentes níveis de prontidão é o primeiro passo para criar um ambiente educacional eficaz e inclusivo.

3.6.2.2 Diferenciação pedagógica sob a perspectiva dos níveis de interesse

Qualquer professor empenhado em estabelecer uma sala de aula que atenda a todos os alunos compreende que o engajamento é um inegociável, como destacado por Tomlinson (1999, 2001, 2017). Para aumentar o envolvimento dos alunos e cultivar uma aula verdadeiramente inclusiva e atrativa, na qual todos estejam genuinamente motivados a

participar, o professor deve estar atento aos interesses individuais dos alunos. Ao fazê-lo, eles estarão mais inclinados a se envolverem ativamente e a se dedicarem às atividades propostas.

A diferenciação pedagógica baseado nos interesses dos alunos tem o objetivo de:

- 1- Ajudar os alunos a perceberem que existe uma correspondência entre a escola e seu próprio desejo de aprender;
- 2- Demonstrar a conexão entre todas as formas de aprendizado;
- 3- Utilizar habilidades ou ideias familiares aos alunos como uma ponte para ideias ou habilidades menos familiares;
- 4- Aumentar a motivação dos alunos para aprender.

Esses quatro objetivos estão intrinsecamente interligados e desempenham um papel chave na criação de um ambiente de aprendizado eficaz. Ao alinhar esses quatro objetivos, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado motivador, onde os alunos se sintam conectados com o conteúdo, percebam sua relevância e estejam dispostos a se esforçar para atingir seus objetivos educacionais.

3.6.2.3 Diferenciação pedagógica sob a perspectiva dos estilos de aprendizagem

De acordo os estudos de Tomlinson (1999, 2001, 2017) os estilos de aprendizagem se referem as formas que os alunos aprendem melhor como indivíduos. Cada aluno tem uma maneira única de aprender. Portanto, reconhecer e compreender esses estilos de aprendizagem permite que o professor adapte suas abordagens pedagógicas para atender às necessidades específicas de cada aluno.

Conforme já visto nesse estudo, não existe uma abordagem única de ensino que seja eficaz para todos os alunos, pois as pessoas aprendem de maneiras diferentes. Ao considerar os estilos de aprendizagem, os professores criam um ambiente educacional mais inclusivo e personalizado, onde cada aluno tem a oportunidade de progredir. Assim, compreender e aplicar os conceitos relacionados aos estilos de aprendizagem é primordial para promover um ensino mais centrado no aluno.

Existem quatro categorias de estilo de aprendizagem, a saber:

- 1-Preferências de estilo
- 2-Preferências de inteligência,
- 3-Preferências de gênero
- 4-Influências culturais.

Alguns alunos podem aprender melhor com abordagens visuais, enquanto outros preferem métodos auditivos (1). Além disso, as inteligências podem variar, com alunos se destacando em áreas distintas, como artes ou matemática (2). As preferências de gênero, como atividades competitivas para meninos e atividades colaborativas para meninas (3) e influências culturais, como não estudar aos sábados em algumas religiões (4).

Portanto, reconhecer e abraçar essa diversidade é fundamental para criar um ambiente educacional onde todos os alunos tenham a oportunidade de aprender de acordo com suas características individuais. Isso exige uma abordagem flexível e adaptável nas práticas pedagógicas, que leve em consideração as múltiplas dimensões da diversidade e busque atender às necessidades variadas de cada estudante.

3.6.3 Diferenciação do conteúdo, processo e produto

Os alunos têm estilos de aprendizagem, níveis de habilidades e interesses diferentes, então é comum que as estratégias pedagógicas usadas pelos professores precisem ser adaptadas de acordo com essas variações. (Santos & Mendes, 2021)

De acordo com Tomlinson (2017), conteúdo é tudo aquilo que o aluno aprende e os materiais e mecanismos usados para isso. Por processo, entende-se as atividades designadas para assegurar que os alunos usem suas habilidades-chave para construir sentido a partir de ideias e de informações. Já o produto se trata dos veículos através dos quais cada estudante demonstra o que aprendeu. Ele é a forma com o que o professor acessa o que o aluno reteve ao longo das aulas.

Figura 10

Diferenciação por conteúdo, processo e produto

Conteúdo	Processo	Produto
Diferenciar os conteúdos, entretanto, não significa necessariamente alterar ou suprimir os conteúdos preestabelecidos pelo currículo padrão, ao contrário, significa organizá-los para que os alunos se apropriem dos	Diferenciar o processo, nada mais é do que propor atividades diferenciadas que sejam, primordialmente, de qualidade.	A diferenciação do produto consiste, portanto, em prover oportunidade de escolha de apoios e de ferramentas segundo as atividades, assim como de modular ou flexibilizar o formato ou tipo de tarefa numa mesma atividade, a

conhecimentos desejados utilizando seu potencial máximo.		fim de que os alunos atinjam os objetivos de conhecimentos e competências almejados.”
--	--	---

Fonte: Adaptado de Tomlinson (2017)

Em uma sala de aula diferenciada, um professor pode apresentar o mesmo conteúdo a todos os alunos, mas oferecer diferentes atividades de processo com base nas necessidades e estilos de aprendizagem individuais. Alguns alunos podem preferir aprender por meio de discussões em grupo, enquanto outros podem se destacar em projetos individuais. Os produtos resultantes dessas atividades variam, mas todos devem refletir a compreensão do conteúdo. Vale ressaltar que um ou mais componentes podem ser adaptados de acordo com as características dos alunos.

Essa abordagem permite que cada aluno tenha a oportunidade de dominar o conteúdo de acordo com seu próprio ritmo, promovendo um ambiente educacional que valoriza a diversidade e otimiza o processo de aprendizagem.

3.6.4- As cinco dimensões da diferenciação

Como já visto anteriormente, podemos fazer a diferenciação do conteúdo, através da personalização do que está sendo ensinado, do processo, adaptando estratégias de ensino e do produto, diferenciando a forma como o aluno demonstra o que aprendeu. (Tomlinson, 1999, 2000, 2001). No entanto, com base na investigação conduzida por Reis e Renzulli (2018), é possível identificar cinco dimensões da diferenciação, a saber: o conteúdo, as estratégias de instrução (que de acordo com a definição, se parece muito com o processo, apresentado por Tomlinson), a sala de aula, o produto e o professor.

Figura 11

As cinco dimensões da diferenciação

Conteúdo	Reconhece que os alunos têm diferentes níveis de habilidade e interesses, e os professores adaptam o conteúdo do currículo para atender às necessidades individuais. Isso permite que cada aluno se envolva e cresça em seu próprio ritmo.
Estratégias de instrução	Envolve a variedade de estratégias de ensino usadas para ajudar os alunos a acessar e processar o conteúdo de maneira eficaz. Alunos podem aprender de maneiras diferentes, e os professores ajustam seus métodos

	para acomodar essas diferenças.
Sala de aula	Envolve a adaptação do ambiente de aprendizado, seja na sala de aula tradicional, no laboratório de informática, na biblioteca ou em excursões. Isso ajuda a criar um ambiente de aprendizado mais envolvente e contextual.
Produto	Reconhece que os alunos podem demonstrar seu aprendizado de maneiras diversas, seja por meio de escrita, tecnologia, projetos ou outras formas de expressão. Isso incentiva a criatividade e permite que os alunos escolham a melhor maneira de comunicar seu conhecimento.
Professor	Refere-se à maneira como os professores organizam e gerenciam a sala de aula para atender às necessidades dos alunos. Isso inclui agrupar alunos de maneira eficaz, fornecer suporte individualizado e oferecer escolhas sempre que possível.

Fonte: Adaptado de Reis e Renzulli (2018)

É importante ressaltar que tanto na diferenciação proposta por Tomlinson quanto a proposta por Renzulli, o objetivo principal é reconhecer e valorizar a diversidade de habilidades presente em sala de aula. Ao diferenciar, um elemento, dois ou vários, o professor aumenta as possibilidades de o aluno atingir seu máximo potencial. A diferenciação pedagógica capacita aos educadores a ajustar o ensino de acordo com as características individuais de seus alunos, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e personalizado.

A diferenciação pedagógica não é apenas uma estratégia; é uma filosofia que coloca o aluno no centro do processo educacional, permitindo que ele trilhe seu próprio caminho para o sucesso acadêmico. Portanto, à medida que avançamos nos estudos e práticas pedagógicas, fica claro que a diferenciação é essencial para criar um ambiente de aprendizado inclusivo, personalizado e eficaz, onde cada aluno recebe, não ferramentas iguais, mas as que ele precisa, para que ele consiga brilhar.

Nesse capítulo, onde construímos as bases para nossa teoria, exploramos diversas estratégias educacionais com o objetivo de promover a participação de todos os alunos em uma escola bilíngue.

Desde a avaliação diagnóstica, uma ferramenta crucial para compreender as necessidades individuais dos alunos e possibilitar um ensino mais personalizado, passando pelo "learn by doing," aprendizagem baseada em projetos, gamificação, diferenciação

pedagógica e chegando no desenho universal para aprendizagem, essas estratégias têm como objetivo tornar o ensino em escolas bilíngues - e em qualquer escola - mais inclusivo e justo, equipando todos os alunos com as ferramentas necessárias para alcançar o sucesso.

Ao aplicar essas abordagens, enriquecemos o processo de aprendizado e asseguramos que todos os alunos tenham a oportunidade de participar ativamente em um ambiente que celebra a diversidade. Essas práticas contribuem para a formação de cidadãos bilíngues mais capacitados e promovem uma sociedade mais equitativa.

4- MARCO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos em detalhes a metodologia empregada no processo de desenvolvimento deste estudo, englobando o tipo de pesquisa adotado, as técnicas de coleta de dados utilizadas, as etapas que conduziram à consecução dos objetivos estabelecidos e a estratégia de planejamento implementada.

4.1- JUSTIFICATIVA

O professor que atua em escolas bilíngues, independente das línguas usadas para a instrução, tem o desafio de transformar sua sala de aula, linguística e academicamente diversa, em um local onde os objetivos de aprendizagem sejam alcançados por todos. No entanto, nesse contexto, há uma grande diversidade de alunos com diferentes origens linguísticas e culturais, trazendo consigo uma riqueza de perspectivas, experiências e saberes.

Embora o processo seletivo adotado por essas instituições leve em consideração o nível de proficiência dos alunos nos idiomas de instrução e seu conhecimento prévio dos conteúdos, persistem situações em que alguns alunos não conseguem progredir da maneira esperada em relação aos objetivos estabelecidos, devido à falta de familiaridade com o idioma de ensino.

Portanto, é fundamental direcionar uma atenção especial a esses estudantes e implementar estratégias que os envolvam no processo de ensino. Nesse contexto, torna-se essencial que os docentes adotem estratégias pedagógicas que fomentem a inclusão e a participação de todos os alunos, independentemente de suas origens e proficiência linguística.

4.2- PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS

A escola bilíngue tem como objetivo oferecer aos alunos a oportunidade de proporcionar uma experiência de aprendizagem em dois idiomas distintos, promovendo assim um ambiente multicultural. De acordo com o Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (2020), atualmente o Brasil conta com 1,2 mil escolas bilíngues em todo o território nacional. No entanto, muitas vezes, a participação dos alunos pode ser afetada por barreiras linguísticas, culturais ou até mesmo sociais.

Levando-se em consideração o contexto de ensino bilíngue na educação regular brasileira, especificamente no ensino fundamental, propõe-se o seguinte problema de pesquisa em termos de pergunta geral: Os professores que atuam no ensino fundamental desenvolvem em sua prática pedagógica estratégias capazes de propiciar a participação de todos os alunos em uma turma bilíngue, na qual o inglês e português sejam as línguas de instrução?

Em termos de perguntas específicas, propõem-se:

a) Qual é o perfil profissional dos professores que atuam no ensino fundamental bilíngue na escola participante da pesquisa?

b) Quais desafios esses professores encontram para promover a participação de todos os alunos em uma turma de ensino bilíngue com níveis de proficiência comunicativa diferentes?

c) Quais estratégias de ensino/aprendizagem os professores que atuam no ensino fundamental da escola bilíngue desenvolvem em sua prática pedagógica para propiciar a participação de todos os alunos em turmas com níveis de proficiência comunicativa diferentes?

d) As estratégias adotadas pelos professores em sua prática pedagógica promovem efetivamente a participação de todos os alunos em turmas com níveis de proficiência linguística diferentes?

4.2.1- Objetivo geral

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores do quinto ano, que atuam em uma escola internacional em contexto bilíngue para promover a participação de todos os alunos.

4.2.2- Objetivos específicos

Em termos de objetivos específicos, delineamos quatro metas:

- 1- Traçar o perfil dos professores que atuam em contexto bilíngue em uma escola internacional no Rio de Janeiro.
- 2- Conhecer os desafios que os professores participantes da pesquisa encontram para promover a participação de todos os alunos em uma turma em contexto bilíngue.
- 3- Descrever as estratégias que esses professores desenvolvem na sua prática para promover a participação de todos os alunos em turmas com níveis de proficiência diversificados.
- 4- Identificar se a prática pedagógica desses professores promove a participação de todos os alunos em turmas com níveis de proficiência diferentes

4.3- DESENHO METODOLÓGICO

Antes de iniciar um estudo, é importante analisar o desenho metodológico, pois ele delineará as estratégias e as etapas a serem seguidas na condução da investigação desejada.

O desenho metodológico deste estudo é caracterizado por ser uma pesquisa de campo, isto é, tem o objetivo de “conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.” (Lakatos & Marconi, 2003, p.186). Portanto, a escolha por uma pesquisa de campo permitiu que os pesquisadores obtivessem dados diretamente do ambiente onde o fenômeno de interesse ocorria (Bortolozzi, 2020), ou seja, na escola internacional em contexto bilíngue em questão. Isso permite uma compreensão mais profunda e contextualizada das práticas pedagógicas dos professores no ensino fundamental.

Esta investigação é de natureza descritiva, pois tem como objetivo principal descrever, detalhadamente, os fenômenos envolvidos no estudo, descrevendo as características da população escolhida (Bortolozzi, 2020), nesse contexto, os desafios enfrentados na promoção da inclusão e participação dos alunos que estudam em escolas de contexto bilíngue.

Ela tem um enfoque qualitativo, que se justifica devido à existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, revelando uma conexão entre o mundo objetivo e a subjetividade do indivíduo que transcende a mera quantificação numérica. (Kauark et al., 2010), (Almeida, 2021), porque ele “baseia-se em coleta sem medição numérica, prioriza

descrições e observações” (Bortolozzi, 2020, p. 9), permitindo assim, uma exploração em profundidade das experiências, percepções e práticas dos professores em ambientes bilíngues.

Além disso, este trabalho consiste em um estudo de caso, pois há a "exploração intensiva de uma unidade de estudo" (Bortolozzi, 2020, p. 9). Nesse contexto, a pesquisa foi conduzida ao longo de um período de três meses, compreendendo os meses de maio, junho e julho de 2023, permitindo assim, uma análise de mudanças e desenvolvimentos ao longo do tempo nas práticas pedagógicas e na inclusão dos alunos nas turmas bilíngues. Essa abordagem amplia a capacidade de capturar tendências que podem não ser aparentes em um único momento. Ela também é interessante pois na maioria das vezes, quando pensamos em inclusão, pensamos em educação especial sem considerar que se um aluno estuda em uma escola onde o inglês é tão importante quanto o português e ele não tem domínio do idioma, ele também vai precisar de estratégias de inclusão para conseguir participar das aulas e alcançar o sucesso acadêmico.

Ao examinar o cenário educacional onde o estudo foi feito de forma contínua, o estudo de caso busca identificar padrões que poderiam ser negligenciados em uma análise pontual, proporcionando assim uma compreensão mais completa e contextualizada do contexto em questão. Como um estudo de caso é caracterizado pelo envolvimento profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento (Kauark et al., 2010), se pode obter uma investigação aprofundada no contexto específico de escola bilíngue, oferecendo uma visão global das dinâmicas e desafios presentes nessa sala de aula tão específica.

Através desse desenho metodológico, os pesquisadores buscaram contribuir para um entendimento mais completo das estratégias pedagógicas utilizadas para promover a inclusão e participação de todos os alunos em uma escola internacional em contexto bilíngue.

4.4- LOCAL

A pesquisa qualitativa foi realizada em uma instituição de ensino internacional situada na cidade do Rio de Janeiro. É relevante observar que, embora seja classificada como uma escola internacional, as línguas de instrução predominantes são o inglês, seguido pelo português. Isso estabelece o contexto bilíngue da escola, tornando-a particularmente adequada para a investigação em questão.

Em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela administração da escola, seu nome será mantido em sigilo e não será divulgado neste estudo.

A escola situa-se na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, especificamente no bairro de Botafogo, e possui uma trajetória de 71 anos desde sua fundação. A instituição tem como público-alvo predominantemente indivíduos pertencentes às classes sociais A e B.

A instituição opera em regime de funcionamento integral, de segunda a sexta-feira, com horário de expediente das 07:30 às 16:30. As atividades de ensino têm início às 08:00 e se encerram às 15:35. A escola é estruturada em quatro distintos segmentos, a saber: educação infantil, ensino fundamental anos iniciais, ensino fundamental anos finais e ensino médio.

O corpo discente da escola é composto por um total de 562 alunos, distribuídos da seguinte forma: 106 alunos na educação infantil, 183 matriculados no ensino fundamental 1, 164 no ensino fundamental 2 e 109 no ensino médio.

Vale destacar que uma característica singular dessa instituição é a estruturação do ensino fundamental 1, que é denominado de "elementary" e abrange os anos do primeiro ao quarto ano. O ensino fundamental 2, conhecido como "middle school," engloba os anos do quinto ao oitavo, enquanto o ensino médio, chamado de "high school," compreende do nono ao décimo segundo ano. A educação infantil também é composta de quatro séries distintas: pre-nursery, destinada a alunos de 2 anos; nursery, voltada para alunos de 3 anos; junior kinder, destinada aos alunos de 4 anos; e senior kinder, voltada para alunos de 5 anos. A partir dos seis anos de idade, os alunos são alocados no segmento elementary."

A equipe docente da escola é composta por um total de 37 professores, distribuídos entre os quatro segmentos, com assistentes presentes em todas as turmas da preschool e elementary. Além disso, na preschool, há ainda uma auxiliar de sala à disposição.

A instituição de ensino possui uma infraestrutura sofisticada, dispendo de um projetor em cada sala de aula, além de instalações específicas, como uma sala de educação digital, um espaço destinado a materiais Lego, um laboratório de ciências, um auditório, duas quadras esportivas, das quais uma é coberta, e uma área coberta especialmente designada para as aulas de educação física da preschool. Além disso, a escola dispõe de uma enfermaria, um refeitório, uma biblioteca e um estúdio dedicado à gravação de áudio e vídeo.

No que se refere à instrução musical, são disponibilizadas duas salas distintas: uma é utilizada pelos alunos da preschool e elementary, enquanto a outra atende aos estudantes do Middle School e High School. Adicionalmente, a instituição dispõe de uma sala de artes muito bem equipada para atividades relacionadas às artes visuais. Todos os professores e assistentes recebem um computador quando ingressam na equipe da escola, garantindo recursos tecnológicos adequados para suas funções.

4.4.1-Learning Resource Center

A instituição mantém um departamento denominado "Learning Resource Center," composto por um coordenador pedagógico, dois docentes, seis auxiliares, um mediador e um estagiário. Este departamento assume a responsabilidade pela inclusão educacional na escola, fornecendo apoio aos alunos que apresentem necessidades específicas, sejam elas de natureza cognitiva, neurológica ou comunicativa.

O processo de admissão à escola também está sob a jurisdição deste departamento. Os candidatos passam por entrevistas com a equipe de coordenação da escola, orientadores educacionais, e a última fase do processo compreende a realização de uma prova de admissão.

Esta avaliação consiste em uma prova oral (speaking), uma prova escrita em inglês, uma em português, bem como uma prova de matemática em inglês. Adicionalmente, os alunos são solicitados a produzir um texto em inglês durante este procedimento. Neste momento, é avaliado o nível de proficiência do aluno, determinando se ele necessitará de aulas de apoio oferecidas pela escola ou, em alguns casos, ministradas por um professor particular providenciado pela família.

4.5- POPULAÇÃO E AMOSTRA

Conforme mencionado anteriormente, a escola abriga um total de 562 alunos e mantém um corpo docente de 37 professores. A escolha da amostra recai sobre os professores que ministram aulas para o quinto ano, caracterizando essa uma amostra não probabilística e por conveniência, por não ser aleatória e os elementos foram escolhidos com base na conveniência. (Bortolozzi, 2020)

Um dos motivos para a escolha dessa série é que ela recebe um fluxo grande de novos alunos procedentes de outras escolas na região, em sua maioria, de origem brasileira. O quinto ano representa também uma série de transição, acolhendo os estudantes que avançam do elementary. Portanto, essa série proporciona uma clara percepção da diversidade de níveis de proficiência dos alunos.

A escola organiza o quinto ano em duas turmas, e a amostra selecionada recaiu sobre a turma 5b, composta por 22 alunos e abrangendo 14 disciplinas, a saber: português, artes, inglês, matemática, ciências, world social studies (história e geografia mundial), religião, Brazilian social studies (história e geografia brasileira), espanhol, educação socioemocional, música, teatro e educação digital. Vale ressaltar que, por se tratar de uma escola internacional da escola, a instrução é ministrada em inglês, com exceção das disciplinas de português e

Brazilian social studies, que são ensinadas na língua portuguesa, e espanhol, ministrado no idioma espanhol.

Uma observação interessante acerca dessa instituição de ensino reside na sincronia de seu calendário escolar com o calendário das escolas norte-americanas. Nesse sentido, o ano acadêmico tem início em agosto e encerra-se em junho do ano subsequente, em contraste com o padrão brasileiro, no qual o ano letivo tem início em fevereiro/março e finda em dezembro.

A amostra foi composta pelos docentes responsáveis pelo ensino em inglês, nas disciplinas de inglês, matemática, ciências e história e geografia em inglês, uma vez que essas matérias envolvem uma interação significativa entre os alunos e um uso intensivo do idioma, o que permitiu uma coleta de dados bem completa e rica em informações.

4.6- TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados tem papel importante no sucesso da pesquisa. É por meio da aplicação de procedimentos alinhados com a fundamentação teórica da técnica escolhida que garantimos a integridade dos dados coletados. Lakatos e Marconi (2003, p.163), afirmam que a “seleção instrumental metodológica está diretamente relacionada com o problema a ser estudado; a escolha dependerá de vários fatores relacionados a pesquisa, ou seja, a natureza dos fenômenos, o objeto da pesquisa e outros que possam surgir.”

Neste estudo, foram empregadas duas técnicas distintas, entrevista e observação de aulas, apoiadas por três instrumentos de coleta de dados específicos. O primeiro instrumento consistiu em um questionário estruturado de perfil profissional, cujo objetivo principal era aprofundar o conhecimento acerca dos professores participantes na pesquisa, conforme delineado por Kauark et al. (2010). O questionário abordou questões de forma aberta, visando a obtenção de informações relevantes, como ano de conclusão da formação inicial e em serviço, experiência docente, período de atuação na escola bilíngue, entre outros aspectos relevantes. Para manter a confidencialidade, os professores foram identificados mediante uma nomenclatura que consistia na letra "P" seguida de um número sequencial, a exemplo de P1, P2, P3, P4, e assim por diante.

O segundo instrumento utilizado foi a entrevista individual semiestruturada, concebida para explorar os desafios que os professores enfrentam ao ministrar aulas a estudantes de uma turma bilíngue, com variados níveis de proficiência comunicativa. Neste contexto, empregou-se um roteiro de entrevista contendo questões específicas, e os dados foram registrados por meio de gravações das conversas. Foram coletadas informações acerca

dos desafios que os professores enfrentam ao lidar com uma sala de aula bilingue, com alunos que tem níveis diferenciados de proficiência.

A técnica de observação das aulas, teve como objetivo principal identificar as estratégias efetivamente utilizadas pelos professores para promover a participação de todos os alunos nas aulas e identificar se essas práticas realmente promovia a participação de todos os alunos. Essas observações ocorreram em intervalos quinzenais ao longo de um período de três meses, sendo os meses de maio, junho e agosto do ano de 2023. Para a observação dessas aulas, foi usada como instrumento uma guia de observação, concebida com o propósito de registrar as estratégias empregadas pelos docentes com o intuito de estimular a participação plena dos alunos em sala de aula.

Figura 12

Instrumentos de coleta de dados e objetivos da pesquisa

Objetivo	Instrumento usado
Traçar o perfil dos professores que atuam em contexto bilíngue em uma escola internacional no Rio de Janeiro.	Questionário de perfil profissional
Conhecer os desafios que os professores participantes da pesquisa encontram para promover a participação de todos os alunos em uma turma de contexto bilíngue.	Entrevista semiestruturada
Descrever as estratégias que esses professores desenvolvem na sua prática para promover a participação de todos os alunos em turmas com níveis de proficiência diversificados.	Observação de aulas
Identificar se a prática pedagógica desses professores promove a participação de todos os alunos em turmas com níveis de proficiência diferentes.	Observação de aulas

Importante destacar que todos os instrumentos de coleta de dados, a saber, as guias de observação, o roteiro da entrevista semiestruturada e o questionário de perfil profissional, foram submetidos a uma validação por um painel de especialistas composto por três doutores

na área da educação. Essa validação assegurou a qualidade e a relevância dos instrumentos utilizados no estudo.

Após concluir a validação do instrumento, procedemos a um teste com um grupo de pessoas que não fazia parte dos professores da escola onde o estudo foi realizado. Esse teste teve o objetivo avaliar o desempenho do instrumento e fazer os ajustes necessários para que a coleta de dados pudesse ser bem-sucedida. Os testes produziram resultados favoráveis, o que nos possibilitou a elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, em seguida, a aplicação do instrumento aos participantes da pesquisa.

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Agora chegamos em uma das etapas mais importantes do nosso estudo: a análise e interpretação dos dados coletados. Aqui, conheceremos as informações obtidas por meio das técnicas de coleta de dados, a fim de desvendar as percepções e padrões que emergem a partir das respostas dos professores participantes e das observações realizadas.

Neste capítulo, os dados serão examinados, categorizados e sintetizados, com o propósito de identificar tendências e relações entre eles. Além disso, a interpretação dos resultados busca conectar as descobertas à fundamentação teórica e aos objetivos do estudo, proporcionando um panorama sobre as questões investigadas.

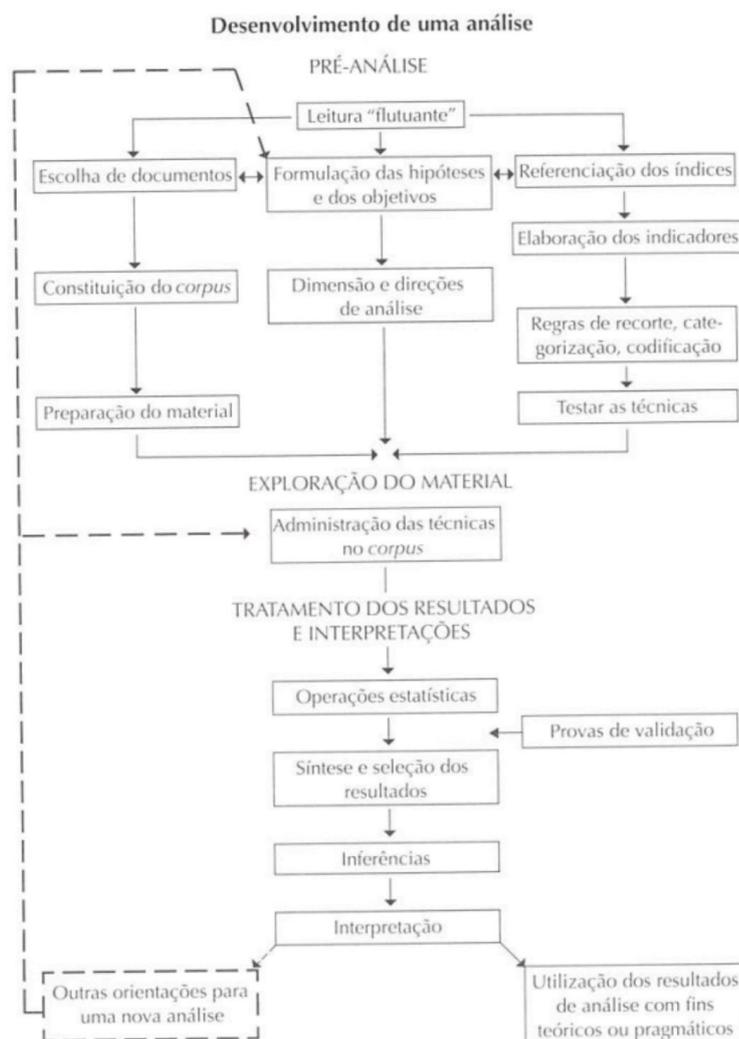
A análise dos dados coletados, seja os do questionário, entrevista ou observação de aulas foi feita utilizando a metodologia da análise de conteúdo, que de acordo com Bardin (2011), trata-se de um conjunto de técnicas de análise e instrumentos metodológicos em constante evolução, que podem ser aplicados a uma ampla variedade de discursos distintos. “A análise de conteúdo é um método empírico, dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende com o objetivo”. (p.30) É uma forma de análise que envolve a utilização de um sistema de categorias elaborado com base no material e orientado pela teoria (Guilherme & Cheron, 2021).

Bardin (2011) descreve a análise de conteúdo em etapas sequenciais, começando pela pré-análise, que se concentra na organização para sistematizar as ideias iniciais. Essa organização envolve leitura flutuante, seleção de documentos, formulação de hipóteses e objetivos, referenciação dos índices, desenvolvimento de indicadores e preparação do material, seguida pela fase de exploração do material, que consiste na aplicação sistemática das decisões feitas durante a pré-análise. Esta etapa envolve operações como codificação, decomposição ou enumeração, seguindo as regras previamente formuladas, e concluindo com a etapa de tratamento dos resultados, na qual esses resultados são processados para tornarem-

se significativos e válidos. A partir desses resultados é possível realizar inferências e adiantar interpretações relacionadas aos objetivos estabelecidos.

Figura 13

Etapas do desenvolvimento da análise de conteúdo



Fonte: Bardin (2011)

Cada seção deste capítulo foi escrita com o objetivo de obter uma compreensão do perfil profissional dos professores da instituição, suas perspectivas, experiências e práticas pedagógicas. A análise dos questionários, entrevistas e observações em sala de aula permitirá

responder os objetivos específicos propostos nesse estudo, na tentativa de construir uma resposta ao objetivo geral desse estudo.

5.1 QUESTIONÁRIO DE PERFIL PROFISSIONAL

A nossa abordagem de análise e interpretação dos dados inicia-se pela avaliação das respostas obtidas a partir do questionário estruturado e aberto, de perfil profissional direcionado aos docentes.

Conforme elucidado por Lakatos e Marconi (2003) o questionário é “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.” (2003, p. 201) Este questionário foi distribuído eletronicamente a todos os professores, de todos os segmentos da instituição escolar. Em um universo de 37 professores abordados, registramos a participação de 21 deles, que efetivamente responderam às indagações apresentadas no instrumento.

O uso desse instrumento apresenta vantagens e desvantagens, conforme podemos ver abaixo:

Figura 14

Vantagens e desvantagens do questionário

Vantagens	Desvantagens
Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados.	Percentagem pequena dos questionários que voltam.
Atinge maior número de pessoas simultaneamente.	Grande número de perguntas sem respostas.
Abrange uma área geográfica mais ampla.	Não pode ser aplicado a pessoas analfabetas.
Economiza pessoal, tanto em adestramento quanto em trabalho de campo.	Impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas.
Obtém respostas mais rápidas e mais precisas.	A dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, leva a uma uniformidade aparente.
Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato.	Na leitura de todas as perguntas, antes de respondê-las, pode uma questão influenciar a outra.
Há mais segurança, pelo fato de as respostas	A devolução tardia prejudica o calendário

não serem identificadas.	ou sua utilização.
Há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador.	O desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos torna difícil o controle e a verificação.
Há mais tempo para responder e em hora mais favorável.	Nem sempre é o escolhido quem responde ao questionário, invalidando, portanto, as questões.
Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento.	Exige um universo mais homogêneo.
Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis.	

Fonte: Adaptado de Lakatos e Marconi (2003)

Este questionário foi elaborado com o propósito de atender ao objetivo de descrever o perfil dos professores que atuam em contexto bilíngue em uma escola internacional na cidade do Rio de Janeiro.

Entre os 21 professores que participaram da pesquisa, 5 são do sexo masculino, enquanto 16 são do sexo feminino, evidenciando que ainda existe a predominância feminina na profissão docente. A faixa etária dos professores varia de 26 a 67 anos.

Ao analisarmos as respostas sobre formação inicial, descobrimos que 20 dos 21 professores respondentes possui formação inicial em educação, com exceção de um docente com graduação em sistemas de informação, outro com formação em administração, mas que possui uma segunda graduação em pedagogia, e um terceiro com formação em engenharia química, que adicionalmente possui uma segunda graduação em química e uma terceira em ciências biológicas, sendo ambas licenciaturas.

Figura 15

Graduações

	Graduação 1	Graduação 2	Graduação 3
P1	Sistemas de Informações		
P2	Teatro	Desenho industrial	Comunicação visual
P3	Engenharia química	Química	Ciências Biológicas
P4	Artes plásticas		

P5	História	Letras	
P6	Matemática		
P7	Letras		
P8	Matemática		
P9	Letras		
P10	Letras	Pedagogia	
P11	Matemática		
P12	Filosofia		
P13	Administração	Pedagogia	
P14	Pedagogia		
P15	Letras		
P16	História	Geografia	
P17	Letras		
P18	Letras		
P19	Pedagogia		
P20	Letras		
P21	Pedagogia		

Dos 21 entrevistados, 8 possuem graduação, e que todos os 21 professores respondentes possuem licenciatura, o que está em consonância com a LDB e com as diretrizes curriculares para a educação plurilíngue.

Na seção de "curso de pós-graduação," tanto de nível *latu sensu* quanto *stricto sensu*, dos 21 professores que responderam, 18 deles têm pelo menos um curso de pós-graduação. Dentro desse grupo de 18, 8 professores possuem pelo menos dois cursos, enquanto 4 docentes têm a notável conquista de três cursos de pós-graduação. As áreas de especialização desses cursos abrangem temas como "ensino de língua inglesa," "psicopedagogia" e "educação religiosa."

É relevante mencionar que apenas dois professores (P6 e P14) possuem um curso de pós-graduação voltado ao bilinguismo, que está alinhado com uma das exigências propostas pelo Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (2020). No entanto, é importante ressaltar que essas diretrizes ainda aguardam homologação para que possam entrar em vigor.

Figura 16

Pós-graduações

	Pós-graduação 1	Pós-graduação 2	Pós-graduação 3
P2	Mestrado em artes cênicas		
P4	Especialização em Ensino de Artes Visuais	Especialização em Saberes e fazeres no Ensino de Artes Visuais	
P5	Mestrado em educação		
P6	Biligualism in Brazilian Education		
P7	Neuro psicopedagogia		
P9	Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa	Mestrado em Estudos da Linguagem	Doutorado em Estudos da Linguagem
P10	Especialização em Língua Portuguesa	Especialização em Educação	Mestrado em Linguística
P11	Programa de Aperfeiçoamento de Professores de Matemática do Ensino Médio	Pós-Graduação em economia	Educação continuada em educação inclusiva
P12	Filosofia		
P13	Psicopedagogia		
P14	Psicopedagogia	Educação Bilingue	
P15	Supervisão Escolar	Gestão Escolar	Educação continuada em educação inclusiva
P16	Mestrado em História social da cultura		
P17	Educação Religiosa - Catolicismo		
P18	Metodologias do ensino da língua portuguesa e	Neuro educação	

	estrangeiras		
P19	Neurociência pedagógica		
P20	Psicopedagogia Clínica e Institucional		
P21	Psicopedagogia	Recursos Humanos	

Caso as diretrizes curriculares já estivessem em vigor, essa instituição precisaria desenvolver um plano de atualização para seus professores, para que, assim a escola estivesse alinhada as novas regulamentações referentes a formação docente.

Seguindo a nossa análise, obtivemos as seguintes respostas na pergunta “Quais idiomas você domina?”

Figura 17

Idiomas

P1	Inglês, Espanhol, Português
P2	Inglês, Português, francês
P3	Inglês, Português
P4	Inglês, Português
P5	Inglês, Espanhol, Português, Francês
P6	Inglês, Português
P7	Inglês, Português
P8	Inglês
P9	Português
P10	Português
P11	Inglês, Português
P12	Inglês, Espanhol, Português, Francês
P13	Inglês, Espanhol, Português
P14	Inglês, Português
P15	Inglês
P16	Português
P17	Inglês, Português
P18	Inglês, Português
P19	Inglês, Português

P20	Inglês, Espanhol, Português
P21	Inglês

No que se refere aos idiomas que os professores dominam, não é surpreendente que a maioria, ou seja, 19 dos professores respondentes, tenha fluência em língua inglesa, considerando o contexto de uma escola internacional. O que causa surpresa é o fato de que 3 professores (P9, P10, P16) não possuam proficiência em inglês, embora estejamos diante de uma escola internacional com contexto bilíngue. É importante lembrar que o Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (2020) estabelece que os professores que atuam em escolas bilíngues precisarão comprovar um nível mínimo de proficiência B2 para trabalhar nas referidas escolas. Portanto, assim que as diretrizes forem homologadas e entrarem em vigor, esses professores precisarão se adaptar.

Outra informação extraída dessas respostas é que alguns professores, mais especificamente P1, P2, P5, P12 e P20, possuem conhecimento em outros idiomas além do inglês. Esses idiomas incluem o espanhol (P1, P5, P12, P20) e o francês (P2, P5, P12). A vantagem para a escola é que, caso haja a matrícula de um aluno que fale, além do inglês, um desses idiomas, a comunicação e a inclusão desse aluno seriam facilitadas.

Em relação a pergunta “Possui alguma certificação específica para o ensino bilíngue? Se sim, quais?” obtivemos as seguintes respostas:

Figura 18

Certificação para o ensino bilíngue

P1	Especificamente para ensino não, tenho diploma de conclusão de curso de inglês
P2	Não
P3	Visible Thinking Course - Harvard University
P4	Não
P5	Não
P6	Não
P7	CAE
P8	Não
P9	Não, uma vez que sou professora de Língua Portuguesa
P10	Não
P11	Não
P12	Sim, formação complementar em bilinguismo

P13	Não
P14	Pós-Graduação
P15	Faculdade
P16	Não
P17	Não
P18	Não
P19	Não
P20	Não
P21	Formação em curso de inglês

Podemos observar, baseado na resposta dos 21 professores, que esta escola estaria, se já fossem válidas as diretrizes, longe da exigência que os professores tivessem cursos de extensão em bilinguismo. Alguns professores sinalizaram o fato de que tem a formação no curso de inglês, o que não faz parte das diretrizes.

As diretrizes curriculares falam sobre um nível mínimo comprovado de proficiência B2, de acordo com o quadro comum europeu. Ao analisar as respostas, essa exigência teria sido cumprida somente pelo P7, por ter o CAE (Certificate of Advanced English) - hoje chamado de C1 Advanced - uma certificação em língua inglesa aplicada pela universidade de Cambridge e que atesta o nível avançado C1. Mais uma vez, para que todos os professores estejam alinhados com essa exigência, prevista nas diretrizes, a escola criar uma política de atualização para que todos os professores sejam certificados.

Vale ressaltar que um dos professores (P3) respondeu que fez o curso “Visible thinking” que, embora não se trate de um curso específico de capacitação para o trabalho em escolas bilíngues, é um curso voltado a capacitação do trabalho do professor. De acordo com o site da Universidade de Havard, o termo “Visible thinking” se trata de uma estrutura conceitual flexível e sistemática baseada em pesquisas, que tem como objetivo integrar o desenvolvimento do pensamento dos alunos com a aprendizagem de conteúdo em diversas disciplinas. (*Visible Thinking | Project Zero*, n.d.). Portanto, ter essa certificação torna o professor mais capacitado para sua atuação pedagógica em geral, mas ainda assim lhe faltará a comprovação de proficiência.

A resposta “Não, uma vez que sou professora de Língua Portuguesa” (P9) nos leva há algumas indagações: será que o professor que leciona língua portuguesa em uma escola em contexto bilíngue, nesse caso uma escola internacional, que recebe alunos de outras

nacionalidades, não precisa realmente ter conhecimento no segundo idioma de instrução? Como seria o atendimento a um aluno que não fala português? Conforme já dito aqui e mencionado no Parecer, as diretrizes falam que os professores que atuam nesse contexto precisam ter nível mínimo B2 e não faz diferenciação das disciplinas lecionadas, então entende-se que, mesmo que o professor leccione língua portuguesa, ele deveria ter o nível de proficiência mínimo exigido, para acolher o aluno estrangeiro e promover sua participação em sala de aula.

No que diz respeito ao tempo de experiência enquanto docente, o tempo de experiência entre os professores dessa escola varia entre 4 e 40 anos. Quando mudamos a pergunta para “quanto tempo de experiência em escolas bilíngues, ou internacionais, as respostas variam entre 2 meses a 32 anos.

Figura 19 Tempo de experiência docente

P1	6 anos
P2	13 anos
P3	4 anos
P4	14 anos
P5	37 anos
P6	18 anos
P7	5 anos e meio
P8	22 anos
P9	15 anos
P10	9 anos
P11	7 anos
P12	7 anos
P13	13 anos
P14	15 anos
P15	28 anos
P16	10 anos
P17	40 anos
P18	5 anos
P19	4 anos
P20	19 anos
P21	24 anos

Figura 20 Tempo de docência bilíngue

P1	1 ano
P2	2 anos
P3	4 anos
P4	12 anos
P5	32 anos
P6	8 anos
P7	4 anos
P8	12 anos
P9	5 anos
P10	2 meses
P11	1 ano e meio
P12	4 anos
P13	10 anos
P14	15 anos
P15	28 anos
P16	6 anos
P17	28 anos
P18	5 anos
P19	3 anos
P20	17 anos
P21	9 anos

Estas duas questões foram analisadas em conjunto, pois se complementam mutuamente. Elas abordam tanto a experiência geral como professor quanto a experiência específica como professor bilíngue. Com base nas respostas fornecidas, observa-se que o professor com menos experiência em sala de aula possui 4 anos de vivência, enquanto aquele com maior experiência acumula 40 anos de prática. No que diz respeito à experiência em escolas bilíngues, os períodos variam de 2 meses a 32 anos. É interessante notar que alguns professores relatam o mesmo período de atuação nas duas categorias, o que indica que sempre estiveram envolvidos em contextos bilíngues.

As diretrizes curriculares para a educação plurilíngue não estabelecem requisitos específicos de experiência para os professores atuarem nesse contexto. Portanto, mesmo que um professor tenha recentemente concluído sua formação, ele está apto a assumir o cargo.

Essa diversidade de experiência é importante dentro da escola, pois permite a combinação de práticas já testadas e aprovadas por professores mais experientes aliadas a novas perspectivas que professores menos experientes podem trazer de seus contextos anteriores. Essa troca dinâmica contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas e promove um ambiente de aprendizado inovador, onde ideias e estratégias se encontram, beneficiando tanto os professores quanto os alunos. É por meio dessa sinergia entre diferentes níveis de experiência que a instituição pode continuar evoluindo e oferecendo uma educação de alta qualidade a todos os seus alunos.

Na última pergunta do questionário “Existe algo mais que você gostaria de compartilhar como professor bilíngue?” obtivemos as seguintes respostas:

Figura 21

Considerações sobre o trabalho enquanto professor bilíngue

P1	Não que me lembre!
P2	Não
P3	Eu sinto que a metodologia ativa está mais presente no ensino da disciplina quando lecionada em inglês, pois precisamos criar mais formas dos alunos não apenas entenderem o conteúdo, como também de compreenderem os termos em inglês.
P4	Não
P5	Não
P6	Educar cidadãos para que se tornem bilíngues é abrir portas para que esses alunos tenham novas e diversas oportunidades.

P7	Não
P8	A quantidade de energia cerebral que gastamos ensinando na nossa segunda língua é, no mínimo, o dobro da que gastaríamos lecionando na nossa primeira língua.
P9	Não me considero professora bilíngue, pois, como dito, sou apenas professora de Língua Portuguesa
P10	Não sou professora bilíngue, mas trabalho em uma escola bilíngue.
P11	A adaptação ao ensino de um conteúdo em inglês foi bem difícil, mesmo tendo o vocabulário acadêmico. O ensino em si em outro idioma é desafiante ao mesmo tempo que recompensador.
P12	Não
P13	Desafiador alfabetizar em 2 idiomas simultaneamente
P14	Ver meus alunos mergulhando em duas línguas, explorando culturas diferentes e desenvolvendo suas habilidades de comunicação em um ambiente de aprendizado enriquecedor me enche de alegria.
P15	O afeto é o sinal verde para a aprendizagem.
P16	Não
P17	É preciso reciclar sempre. O aprendizado é muito dinâmico, nunca podemos parar de aprender.
P18	Não
P19	Considero o ensino bilíngue uma estratégia muito boa para que os estudantes tenham uma bagagem cultural maior, além da proficiência em duas línguas.
P20	Acredito que ser professor bilíngue abre possibilidades não somente relacionadas ao ensino/aprendizagem de outros idiomas, mas também de vivenciar e se aprofundar na cultura, história e tradições de outros países.
P21	Caminho de aprendizado e desafios.

A afirmação " Eu sinto que a metodologia ativa está mais presente no ensino da disciplina quando lecionada em inglês, pois precisamos criar mais formas dos alunos não apenas entenderem o conteúdo, como também de compreenderem os termos em inglês" (P3), destaca a necessidade de atualização contínua e da atenção do professor para discernir se os desafios enfrentados pelos alunos estão relacionados ao conteúdo da disciplina ou à língua de

instrução. Como mencionado por esse professor, o domínio das metodologias ativas desempenha um papel importante na obtenção de resultados positivos.

A resposta dada pelo professor P6 está alinhada com a crença, já mencionada nesse estudo, de que as escolas bilíngues oportunizam aos alunos perspectivas mais favoráveis em relação ao futuro, enfatizando a importância da educação bilíngue ao abrir portas para um leque mais amplo de oportunidades para os alunos. Isso destaca importância do ensino bilíngue na formação de indivíduos que podem navegar com sucesso em um mundo globalizado e multicultural.

“A quantidade de energia cerebral que gastamos ensinando na nossa segunda língua é, no mínimo, o dobro da que gastaríamos lecionando na nossa primeira língua.” (P8), “A adaptação ao ensino de um conteúdo em inglês foi bem difícil, mesmo tendo o vocabulário acadêmico. O ensino em si em outro idioma é desafiante ao mesmo tempo que recompensador.” (P11) e “Desafiador alfabetizar em 2 idiomas simultaneamente” (P13), são respostas muito parecidas e que precisariam de um conhecimento que não foi coberto nesse estudo, porque precisaríamos falar de neuroeducação, alfabetização bilíngue e aquisição de segunda língua. Porém, acreditamos que quanto maior o nível de proficiência do professor na segunda língua, mais confortável ele vai se sentir lecionando nela.

É interessante notar como as respostas dos participantes P14, P19 e P20 ressaltam a importância da dimensão cultural no contexto do ensino bilíngue. Isso indica que esses participantes reconhecem que o aprendizado de um segundo idioma vai além da simples aquisição de vocabulário e gramática; ele também envolve uma compreensão mais profunda das culturas associadas à língua em questão. Essa consciência do aspecto cultural pode enriquecer a experiência de aprendizado dos alunos e promover uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor.

A resposta dada pelo participante P15 enfatiza a importância das emoções e das conexões interpessoais no processo de aprendizado, não só para alunos que estudam em escolas bilíngues, mas para todo o universo escolar. Nesse sentido, “as vivências de crianças e adolescentes, em transição própria ao momento de seu desenvolvimento, são fortalecidas pelo estabelecimento de relações interpessoais, não somente no sentido verticalizado (professor-estudante), mas também no sentido horizontalizado (estudante-estudante)” (Souza et al., 2020, p.385).

Souza et al. (2020) sugerem que o afeto e respeito são a base da relação de confiança entre o professor e o aluno. Assim, é importante ter em mente que devemos, enquanto educadores, criar um ambiente educacional que leve em consideração as necessidades

emocionais e sociais dos alunos, respeitando sempre suas limitações e seus conhecimentos. Quando o afeto está presente, o processo de aprendizado se torna mais significativo.

É interessante observar como as respostas dos participantes P17 e P21 ressaltam a importância do aprendizado contínuo na carreira de professor. De acordo com o artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior foram modificadas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de novembro de 2005

“A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho.” (Brasil,2005, p. 2)

Isso reflete a natureza dinâmica da educação, onde as práticas, métodos e tecnologias estão sempre em processo de evolução. Professores que reconhecem a necessidade de atualização constante estão mais bem preparados para enfrentar os desafios em sala de aula e oferecer aos alunos uma educação de alta qualidade. Assim também, a escola que reconhece a importância do aprendizado contínuo demonstra um compromisso com a melhoria constante e a busca pela excelência no ensino.

Portanto, as respostas dos participantes P17 e P21 destacam uma característica fundamental dos educadores bem-sucedidos: a disposição de aprender e se adaptar ao longo de toda a carreira.

Por meio das respostas obtidas através deste instrumento, conseguimos delinear o perfil profissional dos docentes que atuam nessa escola internacional do Rio de Janeiro, respondendo assim nosso primeiro objetivo específico.

Compreender esse perfil é de suma importância, pois permite à escola elaborar um plano de ação direcionado para um maior alinhamento com as diretrizes curriculares para a educação plurilíngue. Dessa forma, a instituição está melhor preparada para proporcionar uma educação de qualidade e evoluir constantemente em benefício de seus alunos.

Com o intuito de responder o segundo objetivo específico proposto neste estudo- conhecer os desafios que os professores participantes encontram para promover a participação de todos os alunos em uma turma de contexto bilíngue- daremos continuidade à nossa análise de dados, porém agora trataremos das informações coletadas através da entrevista com os professores.

5.2 ENTREVISTAS

Com o propósito de descobrir os desafios que os professores encontram para promover a participação de todos os alunos em uma turma bilingue com níveis de proficiência comunicativos diferentes, optamos pela utilização de entrevistas semiestruturadas, que se caracterizam por ser uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (Laville & Dionne, 1999/2008, p. 188).

Existem vantagens e limitações nesse instrumento de coleta, conforme sugerido nos estudos de Lakatos e Marconi (2003).

Figura 22- Vantagens e limitações das entrevistas

Vantagens	Limitações
Pode ser utilizada com todos os segmentos da população: analfabetos ou alfabetizados.	Dificuldade de expressão e comunicação de ambas as partes.
Fornecer uma amostragem muito melhor da população geral: o entrevistado não precisa saber ler ou escrever.	Incompreensão, por parte do informante, do significado das perguntas, da pesquisa, que pode levar a uma falsa interpretação.
Há maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; especificar algum significado, como garantia de estar sendo compreendido.	Possibilidade de o entrevistado ser influenciado, consciente ou inconscientemente, pelo questionador, pelo seu aspecto físico, suas atitudes, ideias, opiniões etc.
Oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz: registro de reações, gestos etc.	Disposição do entrevistado em dar as informações necessárias.
Dá oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos.	Retenção de alguns dados importantes, receando que sua identidade seja revelada.
Há possibilidade de conseguir informações mais precisas, podendo ser comprovadas, de imediato, as discordâncias.	Pequeno grau de controle sobre uma situação de coleta de dados.
Permite que os dados sejam quantificados e	Ocupa muito tempo e é difícil de ser

submetidos a tratamento estatístico.	realizada.
--------------------------------------	------------

Fonte: Adaptado de Lakatos e Marconi (2003)

Como esse instrumento de coleta de dados se pretende “obter informações do entrevistado sobre determinado assunto ou problema” (Lakatos & Marconi, 2003, p.197), a entrevista foi realizada com os professores de três matérias, que são lecionadas em inglês, a saber: história e geografia (que na escola se chama WSS- World Social Studies), ciências e matemática.

A análise do conteúdo, feita a luz da teoria de Bardin (2011) se deu através da categorização das respostas em grupos de questões consideradas importantes, que proporcionaram uma estrutura lógica para a análise dos resultados.

Antes de iniciarmos a análise das respostas dos professores, é importante que tenhamos conhecimento dessas categorias e das perguntas formuladas para a entrevista. A entrevista foi estruturada em oito categorias, cada uma com duas perguntas associadas, com exceção da última categoria, que tem uma pergunta apenas.

Figura 23

Categorias e perguntas da entrevista

Categoria	Perguntas
Diversidade de proficiência	Como você lida com a diversidade de níveis de proficiência comunicativa dos alunos em sala de aula? Quais estratégias você usa para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e respeitoso, considerando as diferenças linguísticas dos alunos?
Adaptação de materiais e atividades	Como você adapta os materiais didáticos e as atividades para atender as necessidades dos alunos com diferentes níveis de proficiência? Quais são os principais desafios que você enfrenta ao adaptar o conteúdo do currículo para alunos com diferentes habilidades linguísticas?
Engajamento dos alunos	Como você motiva e incentiva o engajamento dos alunos com níveis de proficiência variados nas aulas? Quais estratégias você usa para criar um ambiente

	<p>onde os alunos se sintam à vontade nas aulas?</p> <p>Quais estratégias você usa para criar um ambiente onde os alunos se sintam à vontade para se comunicar em inglês?</p>
Suporte individualizado	<p>Como você oferece suporte individualizado aos alunos que enfrentam dificuldades linguísticas?</p> <p>Existe algum método específico que você utiliza para ajuda-los a acompanhar o restante da turma?</p>
Comunicação e interação	<p>Como você promove a comunicação e interação entre os alunos com diferentes níveis de proficiência?</p>
Avaliação de desempenho	<p>Como você avalia o progresso dos alunos com níveis de proficiência variados nas duas línguas?</p> <p>Quais critérios você utiliza para garantir uma avaliação justa e precisa, considerando suas diferentes habilidades linguísticas?</p>
Formação contínua	<p>A escola oferece formação continuada para os professores lidarem com a diversidade linguística em turmas bilíngues?</p> <p>Quais recursos ou treinamentos você acredita que seriam úteis para aprimorar a sua prática pedagógica?</p>
Considerações finais	<p>Existe algum outro desafio ou aspecto relevante que você gostaria de compartilhar em relação ao ensino em turmas com alunos de diferentes níveis de proficiência em língua inglesa?</p>

Em resumo, essas categorias refletem as áreas-chave que nos mostram quais desafios os professores que atuam na instituição onde o estudo foi feito encontram ao tentar promover a participação de todos os alunos em uma turma bilíngue com níveis de proficiência diferentes.

Inicialmente, vamos categorizar as respostas que foram recebidas e identificar os desafios percebidos em cada uma delas.

Figura 24
Entrevista P1

Categoria	Fala do professor 1	Desafios percebidos
Diversidade de proficiência	"A gente pode fazer um problema da matéria, uma historinha longa, para perguntar algumas coisas. O que a gente costuma fazer com os alunos que não são fluentes em inglês? A gente break it up. A gente faz o que a gente chama do... Como é que é o nome? Já até esqueci, gente. A gente vai falar um negócio. Scaffolding, né? Uma frase e uma pergunta."	Encontrar formas de lidar com alunos que têm níveis diferentes de proficiência em inglês para que a apresentação do conteúdo seja equitativa, garantindo que todos compreendam.
Adaptação de materiais e atividades	"Quando tem alguma palavra que a gente não tem como fugir, aí a gente sublinha, bota asterisco e aqui no cantinho da página bota tradução. Ah, legal! Problema nenhum, entendeu?"	Encontrar estratégias criativas e eficazes para facilitar a compreensão de e garantir que nenhum aluno fique pra trás.
Engajamento dos alunos	"Você pode perguntar em português, não tem problema. Eu vou entender. Levanta a mão. Ah, quero participar. Mas eu não sei falar. Aí eles tentam, tropeçam, vai numa palavra ou vai no outro. Aí eles fazem uma cara assim, pode falar em português, pode falar em português."	Criar um ambiente onde os alunos se sintam à vontade para se comunicar em uma língua que não é a sua nativa. Promover a confiança dos alunos e incentivá-los a superar as barreiras linguísticas, permitindo que eles usem o idioma em que se sentem mais confortáveis, ao mesmo tempo em que promove gradualmente o uso do inglês.
Suporte individualizado	"Eu prefiro que o cara aprenda o conceito da matéria do que não	Equilibrar ensino do conteúdo com a compreensão da língua

	entenda nem o inglês, nem o português, nem a matéria. E aí eu explico primeiro o inglês para a turma, para o grosso da turma e para aqueles dois ou três que estão com dificuldade, a gente vai ali no cantinho e dá um conceito de novo em português."	inglesa.
Comunicação e interação	"O que a gente procura fazer é pair up quem está no mesmo nível. Para não deixar ninguém perdido e também ninguém muito perdido. É uma realidade, mas a gente tem aluno que não fala português também."	Encontrar estratégias para garantir que todos possam se expressar e compreender os colegas.
Avaliação de desempenho	"Eu não avalio o inglês, tá? Eu corrijo na prova quando tem erro gramatical. Quando tem erro de ortografia, quando é uma full sentence, que eles têm que... Eu não tiro ponto de inglês ali. Eu corrijo, mas eu não tiro ponto."	Encontrar o equilíbrio entre a avaliação do conteúdo e a correção dos erros de linguagem.
Formação contínua	"Sobre o inglês especificamente, a gente nunca teve não. A gente tem vários professional development, mas mais assim, para métodos diferentes de ensino, para o nosso inglês, a gente está vendo agora. A gente já teve treinamento para aluno superdotado." "Às vezes eu tenho vontade de misturar os grupos e eu não sei o	A falta de treinamento específico para lidar com alunos bilíngues pode limitar a capacidade do professor de abordar eficazmente os desafios linguísticos em sala de aula. Estar em um ambiente bilíngue e não ter a formação adequada para lidar com as necessidades linguísticas dos alunos.

	que vai dar. Se alguém me falasse assim, faz assim, legal, uma pessoa expert nisso aí pode me ajudar."	
Considerações finais	"Eu acho que a maior dificuldade que a gente enfrenta é fazer com que os alunos falem em inglês, mesmo os que são proficientes, porque eles entendem assim, têm a minha primeira língua, então eu vou falar a minha primeira língua."	Incentivar e manter o uso consistente do inglês, mesmo entre alunos proficientes, para garantir a imersão e o desenvolvimento contínuo da língua inglesa.

Figura 25

Entrevista P2

Categoria	Fala do professor 2	Desafios percebidos
Diversidade de proficiência	"Costumo fazer trabalhos em grupo e junto os alunos que mais falam inglês com aqueles que têm mais dificuldades. Normalmente, eu escolho alunos que gostam de ajudar." "Também dou muitas instruções individuais para esses alunos."	Equilibrar a dinâmica do grupo para garantir que os alunos que têm mais facilidade em inglês não dominem a discussão, mas também não se sintam frustrados. Assegurar que os alunos com mais dificuldades não se sintam sobrecarregados. Encontrar estratégias eficazes para atender às necessidades de diferentes grupos de alunos em um ambiente bilíngue.
Adaptação de materiais e atividades	"Encontro um meio que funcione para eles, por exemplo, um aluno que fala inglês melhor, mas tem menos habilidades escritas, pode me apresentar suas 'anotações' oralmente. Outros preferem vídeo. Alguns ainda fazer as apresentações individualmente sem	Encontrar um equilíbrio entre oferecer opções flexíveis de avaliação que se adequem aos estilos de aprendizagem e habilidades individuais dos alunos, garantindo ao mesmo tempo que os critérios de avaliação sejam justos e

	ninguém ver.	alinhados com os objetivos de ensino.
Engajamento dos alunos	"Minha aula tem muita energia e isso costuma aumentar o engajamento. Eu fico sentado por dois, cinco minutos em uma aula. Os alunos estão constantemente envolvidos e recebem conteúdo de diferentes formas."	O desafio é manter esse nível de envolvimento constante dos alunos durante toda a aula, garantindo que eles permaneçam motivados e focados em diferentes atividades e abordagens de ensino.
Suporte individualizado	"Instrução individual durante a aula, enviando a lição com ou sem modificações com antecedência por e-mail e utilizar períodos extras para conversar com eles sobre as tarefas de forma tranquila e calma."	Garantir que os alunos recebam a atenção e o suporte necessários de forma individualizada, o que pode ser uma tarefa complexa em uma sala de aula com vários alunos. Além disso, o professor precisa gerenciar seu tempo efetivamente para atender às necessidades de cada aluno, adaptando o ensino de acordo com suas capacidades e requisitos específicos.
Comunicação e interação	"Manter os alunos envolvidos parece mantê-los 'na linha'. Se um aluno se sente excluído ou negligenciado, muitas vezes ficará para trás devido à falta de motivação ou medo de fracassar. Criar um ambiente de aprendizado seguro ajuda muito com isso." Juntar alunos que saibam mais com outros que tenham mais dificuldades.	Encontrar estratégias eficazes para garantir que todos os alunos se sintam valorizados e envolvidos, independentemente de seu nível de proficiência ou habilidades. Equilibrar os grupos para que todos possam se beneficiar do aprendizado mútuo.

Avaliação de desempenho	<p>“Cada aluno é avaliado no início do ano e seguimos a partir daí. Sou um grande fã da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky.”</p> <p>"Aqui é onde as modificações entram em jogo. Isso envolve modificações personalizadas, reuniões particulares e conversas individuais durante a aula."</p>	<p>Aplicar modificações e estratégias personalizadas para atender às necessidades específicas de cada aluno ao longo do ano e garantir que essas modificações sejam eficazes e que cada aluno receba o suporte necessário para progredir em seu próprio ritmo.</p>
Formação contínua	<p>“Temos reuniões semanais para discutir situações dos alunos e como melhorar a experiência do deles,</p> <p>“seminários e treinamentos práticos seriam úteis para melhorar a prática de ensino nesse contexto.”</p>	<p>Encontrar oportunidades de formação e desenvolvimento profissional que sejam específicas para o contexto de sala de aula diversificada, de modo a capacitar os professores a enfrentar os desafios únicos que essa diversidade apresenta.</p>
Considerações finais	<p>"Ser responsável por 155 alunos torna difícil conhecer a necessidade individual de cada um.”</p> <p>"O conteúdo. Como eu passo a matéria uma forma significativa e de fácil compreensão?"</p>	<p>Gerir uma grande quantidade de alunos e à necessidade de atender às necessidades individuais de cada um.</p> <p>Encontrar abordagens pedagógicas eficazes para tornar o conteúdo acessível.</p>

Figura 26

Entrevista P3

Categoria	Fala do professor 3	Desafios percebidos
Diversidade de proficiência	<p>"Eu tento criar diferenciação entre eles, de nível básico, intermediário e avançado. Além disso, eu tenho que destacar as informações principais. É uma forma de</p>	<p>Lidar com alunos em diferentes níveis de proficiência, criando uma abordagem de ensino eficaz para cada grupo.</p>

	diferenciar até para a pessoa pelo contexto e entender o que eles estão pedindo."	
Adaptação de materiais e atividades	"Eu sou uma pessoa muito visual, então eu tento criar coisas mais visuais porque eu acho que é o que me ajuda a entender melhor."	Personalizar materiais de ensino para atender às preferências e necessidades de aprendizado visual dos alunos, enquanto também atende a outras preferências de aprendizado
Engajamento dos alunos	"Eu sempre tento mesclar os alunos, mas sempre respeitando também. Diferentes níveis também para o grupo não ficar muito avançado ou muito básico, tentar uma mesclada."	Manter o engajamento dos alunos com diferentes níveis de proficiência, equilibrando a complexidade das atividades para que nenhum grupo se sinta sobrecarregado ou entediado.
Suporte individualizado	"Naqueles grupos que às vezes sempre têm uma maior dificuldade, eu coloco eles juntos. Se tem um maior gap, eu coloco eles juntos."	Identificar as necessidades individuais dos alunos e fornecer suporte adequado, seja em grupos pequenos ou individualmente.
Comunicação e interação	"Eu sempre deixo claro que não é opcional que falar inglês é obrigatório, que não é uma regra do Mr. Resende, mas sim uma regra da escola."	Estabelecer um ambiente em que os alunos se sintam à vontade para se comunicar em inglês, mesmo que não seja sua língua nativa, e superar a resistência à fala em inglês.
Avaliação de desempenho	"O tempo todo está trabalhando em inglês, então acho que em inglês eles vão traduzir."	Avaliar o desempenho dos alunos levando em consideração a compreensão do conteúdo científico, mesmo que ocorram

		erros de gramática ou tradução.
Formação contínua	"Agora a gente está tendo a aula focada. Eu acho que é mais complexo do que parece, porque às vezes é uma barreira assim, com mais tempo de casa, a gente consegue entender se é diferente."	Identificar e acessar treinamentos específicos para melhorar a capacidade de lidar com a diversidade linguística em sala de aula.
Considerações finais	"O desafio mesmo é qual ferramenta utilizar? Porque antigamente a gente via as turmas como se fosse uma coisa homogênea."	Encontrar métodos e ferramentas eficazes para atender às diversas necessidades dos alunos, considerando a diversidade de níveis de proficiência, habilidades cognitivas e barreiras linguísticas.

Ao analisarmos as respostas obtidas durante a entrevista com os professores, fica claro que, apesar dos desafios enfrentados, todos estão dedicados a atender, na medida do possível, as necessidades individuais dos alunos e a promover a participação de todos nas aulas, levando em consideração o contexto em que atuam.

Técnicas como scaffolding, tradução, permitir o uso do português e atividades em pares ou grupos são algumas das estratégias mencionadas pelos professores para estimular a participação de todos em sala de aula. No entanto, apesar dos esforços dos professores, eles enfrentam diariamente vários desafios. Fazer ajustes que atendam a heterogeneidade de proficiências presentes no cotidiano de uma escola internacional não é tarefa fácil. Entretanto elas precisam ser feitas, pois, como Ainscow (1999) enfatiza, as necessidades específicas dos alunos não podem ser vistas como obstáculos e sim como oportunidades. Tal perspectiva reflete uma abordagem inclusiva em relação à diversidade de proficiências encontradas na sala de aula bilíngue. Tomlinson (2001), citada por Barbosa (2023a) afirma que

“Reconhecer que os alunos aprendem em diferentes velocidades e que diferem amplamente em suas capacidades de pensar abstratamente ou compreender ideias complexas é como reconhecer que os alunos em qualquer idade não são todos da mesma altura: não é uma declaração de valor, mas da realidade.” (2023a, p. 144)

Ou seja, reconhecer a diversidade em uma turma bilíngue, na realidade em qualquer sala de aula, é o caminho para o sucesso acadêmico do aluno.

O uso das teorias mencionadas em nosso arcabouço teórico, isto é, desenho universal para a aprendizagem, diferenciação pedagógica, gamificação, learn by doing e aprendizagem baseada em projetos, podem diminuir as lacunas presentes em sala, promovendo a inclusão e participação dos alunos. Essas ferramentas podem capacitar o professor a aumentar a equidade em turmas proficientemente diversas, reduzindo assim as barreiras para a aprendizagem e participação (Booth & Ainscow, 2002), nas turmas, não só da instituição onde o estudo foi conduzido, mas também em qualquer contexto educacional. Elas podem balançar a sala de aula (Tomlinson, 2001). Isso, por sua vez, contribui para a diminuição das lacunas presente nessas aulas e proporciona uma nova perspectiva aos professores.

Em relação aos desafios, cada fala do professor levantou, conforme mostrado nas figuras 24, 25 e 26, são vários. Porém alguns, embora escritos de forma diferente, se assemelham bastante. Após comparar as três listas de desafios e eliminar os itens repetidos, chegamos a uma nova lista de desafios que fazem parte do dia a dia de trabalho do professor que atua em contexto bilíngue. Portanto, esses são os desafios que integram nossa lista final:

- Encontrar formas de lidar com alunos que têm níveis diferentes de proficiência em inglês para que a apresentação do conteúdo seja equitativa, garantindo que todos compreendam, criando um ambiente onde os alunos se sintam à vontade para se comunicar em uma língua que não é a sua nativa, promovendo gradualmente o uso do inglês.
- Equilibrar o ensino do conteúdo com a compreensão da língua inglesa.
- Garantir que todos os alunos possam se expressar e compreender e interagir com os colegas.
- Encontrar um equilíbrio entre oferecer opções flexíveis de avaliação que se adequem aos estilos de aprendizagem e habilidades individuais dos alunos, garantindo ao mesmo tempo que os critérios de avaliação sejam justos e alinhados com os objetivos de ensino.
- Manter o engajamento constante dos alunos durante toda a aula, garantindo que eles permaneçam motivados e focados usando diferentes atividades e abordagens de ensino, equilibrando a complexidade das atividades para que nenhum grupo se sinta sobrecarregado ou entediado.

- Garantir que os alunos recebam a atenção e o suporte necessários de forma individualizada, adaptando o ensino de acordo com suas capacidades e requisitos específicos.
- Equilibrar os grupos para que todos possam se beneficiar do aprendizado mútuo.
- Aplicar modificações e estratégias personalizadas para atender às necessidades específicas de cada aluno ao longo do ano e garantir que essas modificações sejam eficazes.
- Encontrar oportunidades de formação e desenvolvimento profissional específicas para o contexto de sala de aula diversificada, capacitando os professores a enfrentar os desafios únicos dessa diversidade.
- Personalizar materiais de ensino para atender às preferências e necessidades de aprendizado visual dos alunos, enquanto também atende a outras preferências de aprendizado.
- Identificar as necessidades individuais dos alunos e fornecer suporte adequado, seja em grupos pequenos ou individualmente.
- Avaliar o desempenho dos alunos levando em consideração a compreensão do conteúdo científico, mesmo que ocorram erros no uso da língua inglesa.

Os desafios inferidos com base nas falas dos professores são muitos. Se a escola está a caminho de resolver, não temos como responder com esse estudo, porém a flexibilidade demonstrada pelos professores aponta em direção de uma escola que coloca seu aluno no centro das suas práticas e reflete o compromisso dos professores em promover um ambiente de sala de aula inclusiva, no qual todos os alunos tenham acesso as ferramentas necessárias para participação, independentemente de seus níveis de proficiência ou habilidades individuais.

Agora, surge a questão: Será que as declarações dos professores se alinham com suas práticas reais em sala de aula e, mais importante, essas práticas estão realmente promovendo a participação dos alunos? Na próxima seção, realizaremos a análise das aulas observadas com o intuito de responder a esses questionamentos.

5.3 OBSERVAÇÕES DE AULA

As observações das aulas constituíram o terceiro e último instrumento empregado na coleta de dados. Durante um período de três meses, foram realizadas observações de aulas em intervalos quinzenais, com a finalidade de abordar os objetivos 3 e 4 deste estudo, que se propõem à, respectivamente:

- Descrever as estratégias que esses professores desenvolvem na sua prática para promover a participação de todos os alunos em turmas com níveis de proficiência linguística diversificados.
- Identificar se a prática pedagógica desses professores promove a participação de todos os alunos em turmas com níveis de proficiência linguística diferentes.

Uma observação tem o objetivo de responder as perguntas feitas que através da coleta de dados pelo pesquisador nos ambientes naturais em que ocorrem. (Guilherme & Cheron, 2021). De acordo com a pesquisa de Lakatos e Marconi (2003), a observação auxilia o pesquisador na identificação e obtenção de evidências relacionadas a objetivos que podem não estar conscientes para os indivíduos, mas que influenciam seu comportamento. Com ela foi possível adentrar nas salas de aula e fazer uma coleta de dados contextualizada.

Aqui também apresentamos algumas vantagens e limitações apontados por Lakatos e Marconi (2003) sobre a coleta de dados pela observação.

Figura 27

Vantagens e limitações das observações

Vantagens	Limitações
Possibilita meios diretos e satisfatórios para estudar uma ampla variedade de fenômenos.	O observado tende a criar impressões favoráveis ou desfavoráveis no observador.
Exige menos do observador do que as outras técnicas.	A ocorrência espontânea não pode ser prevista, o que impede, muitas vezes, o observador de presenciar o fato.
Permite a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais típicas.	Fatores imprevistos podem interferir na tarefa do pesquisador.
Depende menos da introspecção ou da reflexão.	A duração dos acontecimentos é variável: pode ser rápida ou demorada e os fatos podem ocorrer simultaneamente; nos dois

	casos, torna-se difícil a coleta dos dados.
Permite a evidência de dados não constantes do roteiro de entrevistas ou de questionários.	Vários aspectos da vida cotidiana, particular, podem não ser acessíveis ao pesquisador.

Fonte: Adaptado de Lakatos e Marconi (2003)

Para a finalidade desse estudo, optamos por observar os professores de quatro disciplinas que são ensinadas em inglês, a saber inglês, matemática, estudos sociais mundial - história e geografia, e ciências. A escolha dessas disciplinas se deu pois nelas é possível observar uma maior interação entre os alunos e os professores, possibilitando perceber os níveis diferenciados de proficiência e as estratégias usadas pelos professores para promover a participação de todos os alunos em uma sala de aula de uma escola internacional e também, perceber se os alunos efetivamente participam com essas estratégias.

A ficha de observação das aulas foi constituída por um conjunto de 8 categorias. Com o propósito de realizar uma análise de conteúdo, optamos por organizar os itens observados de acordo com categorias, perguntas e professores. Dentro de cada categoria, iniciamos com a apresentação dos dados, seguida pela realização de uma interpretação conjunta das informações correspondentes a essa categoria, buscando direcionar nossa análise em consonância com os objetivos específicos delineados para este estudo.

Sobre a turma que foi observada, trata-se de um grupo de estudantes do quinto ano do ensino fundamental. É relevante destacar que, na escola onde a pesquisa foi conduzida, o quinto ano faz parte do middle school, que corresponde ao ensino fundamental. Este grupo é composto por 22 alunos com idades entre 10 e 11 anos. É importante mencionar que não há uma sala de aula fixa para essa turma: eles mudam de sala de aula de acordo com a disciplina, já que cada professor possui sua própria sala na instituição. Nessa turma existem dois alunos que não foram alfabetizados em português, porém eles conseguem se comunicar bem em português. Um dos professores observados é americano e os outros três são brasileiros. Uma última informação que precisa ser dada é que esta instituição não aplica testes de proficiência, ou seja, cabe ao professor reconhecer em qual nível o aluno se encontra e fazer as adaptações baseado nas suas impressões.

Nossa análise seguirá o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2011) e começará agora.

Categoria 1- Contexto da aula

Figura 28

Descreva o ambiente da sala de aula, o arranjo dos alunos e qualquer fator relevante para o contexto da aula.

P1	Nesta matéria, é comum os estudantes permanecerem em pares nas fileiras durante a maioria das aulas. No entanto, em certas ocasiões, eles se espalham pelo espaço da sala para realizar as tarefas sugeridas.
P2	Nesta disciplina, os estudantes costumam se agrupar em equipes de quatro colegas durante as aulas. Devido à empolgação após a aula de música, ocasionalmente, eles chegam agitados, o que requer algum tempo para o professor recuperar a atenção deles. Ele regularmente precisa reiterar as regras da turma e busca sugestões dos alunos para garantir uma aula mais fluida e harmoniosa. Em uma das ocasiões, ele reorganizou os grupos com base nos níveis de proficiência em inglês.
P3	Nesta disciplina, os estudantes se acomodam em três fileiras, sentados em pares.
P4	Alunos estão sentados em pares, um par atrás do outro.

O arranjo na sala de aula organizada pelos professores, oferece uma dinâmica interessante para o grupo. Embora eles sentem em formato tradicional, os alunos frequentemente se sentam em pares nas fileiras, promovendo a interação. Além disso, a flexibilidade de permitir que eles se movam pela sala em algumas ocasiões enriquece a experiência de aprendizado.

Essa dinâmica na sala de aula nos remete aos estudos de Reis e Ranzulli (2018) e as cinco dimensões da diferenciação. Alterar o ambiente educacional é uma das dimensões propostas por eles, e ela desempenha um papel essencial na criação de um espaço onde a diversidade de estilos de aprendizado, interesses e habilidades dos alunos é reconhecida.

A organização de sala também pode engajar o aluno, o que nos remete a outra teoria, o desenho universal para a aprendizagem. Conforme já visto, com o DUA é possível proporcionar múltiplas formas de engajamento, de representação e de ação e expressão. (CAST, 2018). A disposição das carteiras e os agrupamentos feitos pelo professor, estão dentro do princípio do engajamento, pois ele proporciona essa flexibilidade vista nas observações de aula.

O formato em grupos, como feito pelo P2 fomenta a colaboração e interação entre os alunos. A reorganização com base nos níveis de inglês personaliza o ensino, voltando aqui

aos conceitos de diferenciação propostos tanto por Tomlinson (1999) quanto por Reis e Renzulli (2018), e mostrando as diferenciações feitas no processo ou nas estratégias de instrução, a depender do estudioso que se referencia, sendo adaptados para aumentar a participação dos alunos.

A forma com que os professores organizam a sala de aula contribui para a criação de um ambiente educativo inovador. Figueiroa e Monteiro (2018) definem um ambiente educativo inovador como sendo um espaço planejado e projetado para promover o desenvolvimento de aprendizagem ativa, com foco no envolvimento dos alunos. Ele desempenha um papel fundamental na promoção de uma educação centrada no aluno. Quando o espaço escolar, a sala de aula, é cuidadosamente planejada, ela se torna um ambiente que incentiva o aluno a participar de seu próprio processo de aprendizado.

A disposição das carteiras proporciona novas formas de interação entre os alunos e entre os alunos e professor. Os estudantes continuamente expostos à mesma disposição de assentos geralmente desenvolvem negatividade (Norazman et al, 2019), ou seja, quando os alunos ficam presos a uma única disposição de assentos por um longo período, pode levar ao desenvolvimento de sentimentos negativos, comprometendo assim o engajamento que eles possam ter em relação as aulas.

A eficácia desses formatos depende de como o professor lida com os desafios e como os alunos respondem. Quando bem gerenciado, pode ser uma maneira valiosa de promover a aprendizagem colaborativa.

As diferentes disposições de sala de aula organizadas pelos professores observados apresentam vantagens e desafios distintos em relação à promoção da interação e do aprendizado dos alunos. O arranjo dos P1 e P3, com os alunos sentados em pares nas fileiras e a flexibilidade para movimentação, oferece uma dinâmica interessante. O formato de grupos do P2 estimula a colaboração, mas também pode apresentar desafios de gerenciamento. A disposição em três fileiras do P4 cria um ambiente organizado e colaborativo, mas sua eficácia depende da dinâmica da turma e do estilo de ensino.

Assim, a escolha do arranjo da sala de aula deve levar em consideração as necessidades e características dos alunos, bem como a abordagem pedagógica do professor. Cada disposição oferece oportunidades únicas para promover a interação e o aprendizado, desde que seja implementada e gerenciada de maneira eficaz. O importante é adaptar o ambiente de ensino para melhor atender aos objetivos educacionais e às dinâmicas específicas da turma, buscando sempre proporcionar uma experiência de aprendizado enriquecedora.

Categoria 2- Início da aula

Figura 29

Como o professor inicia a aula e estabelece a expectativa de participação de todos os alunos, independente dos níveis de proficiência em inglês?

P1	O professor costumava iniciar suas aulas com a rotina, a qual já estava registrada no quadro quando os alunos chegavam à sala de aula. Em algumas ocasiões, as atividades seriam realizadas por meio da plataforma educacional da escola, enquanto em outras, utilizavam os livros didáticos. Assim que todos os alunos estavam presentes na sala, o professor explicava as tarefas do dia, verificava se todos haviam compreendido as instruções e, em seguida, permitia que eles iniciassem as atividades.
P2	Na primeira aula observada, o professor compartilhou as expectativas para o que seria realizado durante a lição do dia. Ele incentivou todos a se comunicarem em inglês durante toda a aula, oferecendo ajuda com o vocabulário necessário. Em uma ocasião, ela teve que relembrar as regras da turma devido à agitação dos alunos. Em outra aula observada, ela decidiu reorganizar os grupos para melhorar a produtividade. Ela sempre solicitava sugestões para garantir o bom andamento da aula. Em uma aula haveria uma apresentação, então ela iniciou fornecendo instruções claras sobre as tarefas a serem executadas.
P3	Na primeira aula observada, a classe estava notoriamente agitada, então o professor primeiro estabeleceu a ordem na sala antes de iniciar a aula propriamente dita. Em todas as aulas que acompanhei, ele enfatizou a importância de manter a comunicação em inglês o tempo todo. Em uma ocasião diferente, ele começou a aula relembrando as regras da turma e organizou os alunos em grupos com base em seus níveis de proficiência.
P4	O professor iniciou a aula lembrando aos alunos da importância de trazer os materiais necessários para todas as aulas, ao mesmo tempo que reforçava algumas regras da turma. Em outra aula, ele começou incentivando os alunos a levantarem a mão caso tivessem dúvidas durante a aula, enfatizando a comunicação constante em inglês. Ele deu início à lição fazendo uma revisão do conteúdo abordado nas aulas anteriores, utilizando perguntas para verificar o quanto os alunos tinham retido.

Analisando as observações feitas, podemos ver que alguns pontos em comum nas aulas incluem o compartilhamento de expectativas no início das aulas, ênfase na comunicação em inglês e na disponibilidade para auxiliar com o vocabulário. Em algumas ocasiões, houve a necessidade de relembrar as regras da turma devido à agitação dos alunos, demonstrando a importância do estabelecimento de uma atmosfera de aprendizado controlada.

Definir expectativas claras com os alunos desempenha um papel fundamental no processo educacional, uma vez que lhes proporciona uma compreensão nítida do que se espera deles e como podem alcançar o sucesso na disciplina. A falta dessa clareza pode levar à ansiedade e ao estresse entre os estudantes, especialmente aqueles que têm diferenças no processo de aprendizagem (Sathy & Hogan, 2019). Isso não apenas ajuda os alunos a entenderem o que se espera deles, mas também cria uma estrutura confiável em torno de prazos e critérios de sucesso.

A reorganização de grupos para melhorar a produtividade também foi uma estratégia em comum, assim como a busca por sugestões dos alunos para garantir o bom desenvolvimento da aula. Mais uma vez aqui, vemos como os princípios da diferenciação pedagógica foram usados para promover a participação dos alunos. Além disso, em algumas aulas, houve instruções claras sobre as tarefas a serem executadas, e em outras, uma revisão do conteúdo anterior foi feita, através de perguntas para avaliar a retenção dos alunos. No geral, essas estratégias demonstram o compromisso do professor em proporcionar uma experiência educacional onde o aluno é o protagonista do seu processo de aprendizagem.

Figura 30

O professor utiliza alguma atividade ou dinâmica inicial para engajar os alunos no início da aula?

P1	Nas aulas que foram observadas, não houve uma atividade inicial específica para envolver os alunos. Entretanto, em uma das aulas, eles estavam organizados em trios e começaram imediatamente a realizar a tarefa do dia, demonstrando entusiasmo em relação ao processo.
P2	Na maioria das aulas não havia uma dinâmica inicial, mas na primeira aula observada ela conduziu uma discussão sobre o livro para verificar a compreensão do vocabulário. Em outra aula, ela promoveu um bate-papo sobre o mesmo livro, incentivando a participação dos alunos.

P3	Dentro das aulas observadas dessa matéria, não foi implementada nenhuma dinâmica inicial.
P4	Em todas as aulas que foram observadas, o professor começou a lição revisando o conteúdo previamente abordado e estabelecendo conexões com o tópico do dia.

Em relação às diferentes observações de modo geral, não houve uma atividade inicial específica para envolver os alunos na maioria das aulas. No entanto, em três dos quatro professores observados, é possível identificar alguns aspectos significativos. Nas aulas observadas do P1, a organização em trios gerou entusiasmo e engajamento- um dos princípios da DUA- o que tornou a aula mais dinâmica.

Na primeira aula observada do P2, ele conduziu uma discussão sobre um livro que eles estavam lendo para verificar a compreensão do vocabulário, enquanto em outra aula, esse mesmo professor incentivou a participação dos alunos em um bate-papo relacionado ao mesmo livro. Já o P4, embora não tenha feito uma dinâmica, iniciou a aula revisando o material da aula anterior e a conectou com o tópico do dia. O professor P3 não fazia nenhuma dinâmica ou atividade inicial, pois ele iniciava a aula diretamente no assunto do dia.

É interessante notar que embora não tenha havido uma atividade inicial, P1, P2 e P4 demonstraram criatividade ao implementar estratégias diversas para engajar os alunos corroborando assim com a afirmação encontrada no site do CAST (2018), que diz que o “afeto representa um elemento crucial para a aprendizagem, e os aprendizes diferem marcadamente nas maneiras pelas quais podem ser envolvidos ou motivados a aprender.”

Ao identificar as estratégias que se adequam à sua turma, o professor demonstra que possui uma observação atenta de seus alunos, seguindo não apenas os princípios do desenho universal para aprendizagem, mas também da diferenciação pedagógica, buscando, através deles, promover a participação de todos.

Categoria 3- Adaptação da linguagem

Figura 31

Como o professor adapta sua linguagem para tornar o conteúdo acessível a alunos com diferentes níveis de proficiência em inglês?

P1	A primeira aula observada foi centrada nas atividades da plataforma de exercícios da escola, então não houve muita interação do professor com a turma. Quando necessário, o professor se esforçava para se comunicar de forma acessível, usando
----	---

	um ritmo que facilitasse a compreensão de todos. Além disso, utilizou o quadro como suporte para suas explicações, empregando vocabulário e estruturas adequadas à idade e série dos alunos. Em todas as aulas o professor usou um ritmo apropriado para se comunicar e que os alunos pudessem acompanhar e entender.
P2	Em todas as aulas, pôde-se notar que o ritmo de fala, bem como o vocabulário e as estruturas utilizadas pelo professor, estavam em sintonia com os níveis, idades e séries dos alunos, permitindo a participação de todos, mesmo que alguns por pouco tempo.
P3	Na primeira aula, o professor falou rapidamente, tornando, por vezes, difícil compreender o que ele estava dizendo. No entanto, nas demais aulas observadas, seu ritmo de discurso foi acessível a alunos de todos os níveis de proficiência encontrados na turma. Os alunos demonstraram compreensão do que ele estava comunicando, sendo capazes de responder a todas as instruções fornecidas por ele.
P4	Nas aulas assistidas, o professor utilizou seu corpo, expressões faciais e gestos para explicar o conteúdo, ajustando seu ritmo de fala com os diferentes níveis de proficiência encontrados na sala. A linguagem usada foi apropriada e adequada a idade e série dos alunos e o ritmo da fala estava acessível aos diferentes níveis linguísticos presentes.

Até esse ponto da nossa análise, essa categoria obteve os resultados mais consistentes. Todos os professores fizeram esforços para empregar vocabulário e estruturas que fossem acessíveis a todos os alunos, garantindo, desse modo, a participação de todos nas aulas.

A adaptação do discurso, com o aumento ou a diminuição do ritmo de fala do professor, bem como o uso de estruturas mais ou menos complexas de acordo com a audiência, algo que foi observado em todas as aulas assistidas, demanda, antes de tudo, empatia por parte do professor e um conhecimento aprofundado dos níveis dos alunos e nos remete ao princípio das múltiplas formas de representação, que faz parte do desenho universal para a aprendizagem.

“Os alunos variam em sua habilidade com diferentes formas de representação, tanto linguísticas quanto não linguísticas... Uma estratégia instrucional importante é garantir que representações alternativas sejam fornecidas não apenas para acessibilidade, mas também para clareza e compreensibilidade para todos os alunos.”

(CAST,2018)

Essa prática demonstra uma sensibilidade pedagógica por parte dos professores, pois reconhecem a diversidade de proficiências presentes entre os alunos e trabalham para atender a todos, o que contribui para um ambiente de aprendizado mais inclusivo, onde cada aluno tem a oportunidade de participar das aulas e desenvolver suas habilidades.

Figura 32

Ele utiliza recursos visuais ou gestuais para facilitar a compreensão?

P1	Ao longo de todas as aulas observadas, o professor empregou expressões corporais e faciais como ferramentas para tornar mais acessível a compreensão dos alunos em relação ao conteúdo discutido. Em algumas das aulas observadas, ele também fez uso de recursos visuais projetados com o propósito de auxiliar na compreensão tanto do tema abordado quanto do idioma empregado.
P2	Na primeira aula observada, o professor distribuiu folhas de papel contendo partes dos livros que seriam discutidos e utilizou um slide para a apresentação. Nas demais aulas, o professor continuou fazendo uso do PowerPoint como recurso visual. Além disso, em todas as aulas, ele empregou expressões faciais e corporais para auxiliar na comunicação.
P3	Em todas as aulas observadas, o professor utilizou slides como suporte para sua apresentação e recorreu ao quadro para auxiliar os alunos na compreensão do tópico. Além disso, sempre que necessário, ele usava expressões faciais e corporais durante sua exposição.
P4	Na primeira aula observada, o professor utilizou figuras e um vídeo para ilustrar os conceitos. Esse mesmo método foi aplicado em todas as aulas, onde ele também recorria ao quadro para visualmente complementar suas explicações. O professor adotou uma abordagem pedagógica que começava com exemplos simples e familiares aos alunos, usando-os como base para introduzir conceitos mais complexos. Por exemplo, em uma aula, ele explicou o termo "bullet points" usando a analogia de uma pizza e, em seguida, demonstrou como criar "bullet points" sobre a pizza. Posteriormente, os alunos foram orientados a aplicar essa técnica ao processo evolutivo. Importante ressaltar que ele enfatizou que não existiam respostas erradas nesse tipo de exercício, promovendo um ambiente de aprendizado livre de julgamentos. Além disso, em todas as aulas, o professor recorreu a gestos e expressões faciais e corporais para auxiliar os alunos na compreensão dos conceitos apresentados.

As informações obtidas nessa parte das observações corroboram com o princípio das múltiplas formas de representação. Os professores, ao utilizarem gestos, expressões faciais, recursos visuais, como slides e quadro, e exemplos simples e familiares, demonstram um compromisso em tornar o conteúdo mais acessível. Em uma escola em contexto bilíngue, isso implica em utilizar esses recursos para facilitar a compreensão do conteúdo.

Harmer (2007) menciona que, além das modificações no discurso, os professores frequentemente recorrem a movimentos físicos, como gestos, expressões faciais e mímicas, para auxiliar os alunos na compreensão do que se quer ser comunicado, prática essa que foi observada em todas as aulas assistidas, mostrando que os professores estão alinhados com as estratégias para se comunicar com os alunos dentro do contexto de ensino em que estão inseridos.

Harmer (2007) também afirma que o uso de elementos visuais desempenha um papel chave não apenas na compreensão de palavras, mas também na compreensão do contexto geral, do conteúdo e de diversos outros conceitos.

Essas práticas contribuem para a compreensão dos alunos e ajudam a criar um ambiente de aprendizado que propicia a participação. Além disso, a ênfase em afirmar que não existem respostas erradas promove uma atmosfera de confiança e colaboração na sala de aula.

Em resumo, as estratégias observadas estão alinhadas com as recomendações de Harmer e com os princípios do DUA e demonstram um esforço constante dos professores em atender às necessidades de seus alunos.

Categoria 4- Uso de pares ou grupos

Figura 33

O professor divide os alunos em pares ou grupos para atividades colaborativas em inglês?

P1	<p>Na primeira aula observada, os alunos utilizaram computadores e a plataforma educacional da escola, optando por se organizar em grupos por conta própria. No entanto, é importante notar que o português foi utilizado como língua de comunicação predominante nesses grupos. Embora o professor tenha mencionado a estratégia de "peer tutoring", que envolve alunos auxiliando outros alunos, essa abordagem específica não foi observada durante essa aula.</p> <p>Ao longo das 6 aulas observadas, em 3 delas, os alunos foram divididos em trios.</p>
----	---

	Em uma das aulas, os alunos se auto-organizaram em pequenos grupos dentro da sala de aula. Além disso, em uma ocasião, o professor organizou a turma em pequenos grupos para trabalhar na resolução das atividades propostas.
P2	Na primeira aula, foi observado que os alunos foram organizados em pequenos grupos de quatro alunos, embora acabassem trabalhando em pares. O professor visitava esses grupos para explicar a proposta da atividade. Esse padrão de formação de grupos de quatro alunos foi mantido em todas as aulas. No entanto, em algumas delas, apesar de estarem dispostos nesse formato, os alunos trabalharam de forma individual ou em pares. Em uma aula específica, os alunos foram agrupados em grupos de 3, 4 e 5 alunos.
P3	Na primeira aula, inicialmente estava previsto que a turma seria dividida em trios, mas o professor mudou de ideia e optou pelo trabalho individual. Posteriormente, ele reconsiderou sua decisão e decidiu que a atividade seria realizada em pares. No entanto, mesmo após anunciar que a atividade seria em duplas, ele projetou o conteúdo no quadro, leu o que estava escrito e pediu que alguns alunos compartilhassem suas hipóteses. Quando faltavam apenas 4 minutos para o final da aula, ele instruiu os grupos a realizarem a atividade. Em outra aula, no início da aula, o professor rearranjou alguns alunos, formando novas duplas. Embora os alunos tivessem a oportunidade de debater a atividade, o resultado dessa discussão deveria ser registrado individualmente nas folhas de atividade. Nas demais aulas, a turma foi dividida em grupos de quatro alunos para a execução da atividade.
P4	Apenas em uma das aulas, o professor organizou a turma em grupos de três alunos e apresentou uma atividade relacionada à divisão de trabalho. Nas demais aulas observadas, não houve subdivisão em grupos.

Nessa categoria foi possível se observar uma diversidade de agrupamentos. Alguns deles foram sugeridos pelos professores e outros feitos pelos próprios alunos. A organização das carteiras na sala de aula revela as preferências do professor em relação à dinâmica da aula, mas essa disposição não impede que o professor, durante a aula, forme diferentes agrupamentos, conforme seus objetivos em atividades específicas.

Em algumas aulas os professores optavam por trabalhar com toda a turma, adotando uma abordagem mais centrada nele, como em aulas expositivas, ou organizar pequenos

grupos ou pares, e até mesmo oferecer suporte individualizado, focando nas necessidades de cada aluno (Harmer, 2007, 2015).

Em grupos ou em pares, o professor pode promover a colaboração e estimular a participação de todos os alunos, pois alguns podem se sentir mais à vontade em grupos menores. Trabalhar em pares também tem a vantagem de aumentar o tempo de participação dos alunos (Harmer, 2015), pois eles estão constantemente interagindo, todos realizando a mesma atividade.

No entanto, é importante estar ciente do risco de os alunos utilizarem o português quando deveriam estar se comunicando em inglês, de acordo com as regras da escola, como aconteceu em todas as aulas observadas, quando a aluno só falava inglês quando o professor estava próximo. Então, o professor precisa circular pela sala enquanto os alunos estão em grupos ou pares, não apenas para auxiliar os alunos que possam encontrar alguma dificuldade, mas também para monitorar e encorajar o uso do idioma.

No entanto, ao permitir que os alunos utilizem o português, evidenciam-se as adaptações no produto de aprendizagem, conforme descrito por Tomlinson (1999) e Reis e Renzulli (2018). Isso possibilita que o aluno se expresse da maneira que lhe seja mais confortável naquele momento (CAST, 2018), demonstrando a aplicação da diferenciação pedagógica e do conceito de desenho universal para a aprendizagem no planejamento dos professores, mesmo que essas ações ocorram de forma não intencional.

Ao formar grupos ou pares, o professor cria oportunidades para a prática e interação em inglês, ajudando os alunos a desenvolver suas habilidades linguísticas de maneira mais eficaz. Essa organização da sala de aula em um contexto bilíngue deve ser flexível e estratégica, visando maximizar a exposição ao idioma e aumentar a participação de todos os alunos.

Figura 34

Como ele assegura que a interação ocorra de forma equilibrada, incluindo os alunos com diferentes níveis de proficiência?

P1	<p>Na primeira aula observada, prevalecia o uso do português para interação dentro dos grupos, com o inglês sendo empregado apenas quando o professor oferecia assistência. Essa aula se concentrou em atividades na plataforma educacional, com os professores circulando pela sala para fornecer auxílio quando necessário, resultando em uma interação limitada.</p> <p>Em duas das aulas observadas, os alunos trabalharam de forma individual,</p>
----	---

	<p>eliminando qualquer forma de interação entre eles. Entretanto, a partir da segunda aula em diante, o professor criou um cartaz e afixou na sala de aula dizendo que os alunos só poderiam se comunicar em inglês, e começou a reforçar essa norma com os alunos no início de cada aula.</p> <p>Nas demais aulas observadas, a interação em inglês ocorreu principalmente quando o professor se aproximava dos grupos.</p>
P2	<p>Embora o professor estivesse supervisionando os grupos, houve ocasiões em que os alunos acabaram se comunicando em português quando ele não estava próximo. Em um grupo composto por três alunas, as duas que estavam sentadas lado a lado estavam debatendo sobre a atividade, enquanto a terceira permanecia quieta e não participava. Quando o professor se aproximou desse grupo, ele orientou as alunas envolvidas na discussão, deixando de lado a que não havia participado. Cada grupo teve a oportunidade de decidir como realizaria suas apresentações, que posteriormente foram feitas para toda a turma.</p> <p>Em todas as aulas, o professor circulava pela sala monitorando o progresso dos alunos e tentando desencorajar o uso do português. Em uma das aulas, o professor caminhou pela sala e fez correções quando necessário, inclusive auxiliando um aluno com dificuldades de vocabulário ou estrutura de frases, embora em alguns casos tenha acabado por completar as frases por eles (por exemplo, "A: Ms, I didn't... P: You didn't read the book").</p> <p>Na terceira aula observada, os alunos discutiram o capítulo 2 do livro que estava sendo trabalhado e juntos responderam a cinco questões propostas pelo professor. Além disso, eles escreveram cartas para um dos personagens do livro, imaginando o que fariam se tivessem uma máquina de dever de casa, com base na história que estavam lendo. Todos os alunos apresentaram suas produções.</p> <p>Foi observado que, em todas as aulas, o professor se esforçou para envolver todos os alunos na participação, oferecendo sugestões de frases úteis para que eles não precisassem recorrer ao português. Na última aula, os alunos tiveram a liberdade de expressar seu conhecimento de diversas maneiras, resultando em algumas apresentações de jogos, vídeos e slides, proporcionando uma variedade de abordagens criativas para a matéria.</p>
P3	<p>Em todas as aulas, o professor circulou entre os alunos, verificando o progresso das atividades e oferecendo assistência quando necessário. Em uma das aulas, foi</p>

	necessário reorganizar os pares de trabalho para garantir que todos pudessem colaborar de acordo com suas habilidades individuais.
P4	Em todas as aulas, o professor utilizou perguntas para avaliar a compreensão dos alunos em relação as matérias dadas e incentivar a participação de todos, garantindo que cada aluno tivesse a oportunidade de responder e explicar seu entendimento.

Mais uma vez vimos o uso do português quando o inglês que deveria prevalecer. Isso acontece porque embora a escola onde o estudo foi conduzido seja internacional e o idioma predominante seja o inglês, (ou deveria ser) os alunos residem no Brasil, onde o português é a língua oficial. Isso significa que, mesmo passando a maior parte do tempo na escola, das 8h às 15h35, com quase 70% desse período dedicado a aulas em inglês, sua exposição ao português ainda é significativamente maior. O português é, portanto, o idioma mais natural para a maioria dos alunos, já que é sua língua materna.

É comum observar os alunos se comunicando em português entre si e apenas mudando para o inglês quando estão sob supervisão dos professores. Essa dinâmica foi notada em todas as aulas assistidas. Sem supervisão, os alunos geralmente recorrem ao português, seja para realizar atividades atribuídas pelos professores ou para interagir com os colegas sobre assuntos não relacionados à aula. A situação chegou a um ponto em que um dos professores, o P1, teve que produzir um cartaz para a sala de aula indicando que apenas o inglês deveria ser falado ali, e teve que reforçar essa regra em todas as aulas subsequentes.

Portanto, para tentar diminuir o uso da língua materna nas aulas, é essencial que o professor motive os alunos de forma contínua, enfatizando a importância da comunicação em inglês, tanto em um contexto global quanto dentro da sala de aula, já que suas interações em inglês, demonstrando o conhecimento da matéria dada, são avaliadas.

Outro aspecto que chamou a atenção foi o fato do professor P2, ao tentar auxiliar um aluno, acabou por completar a frase por ele. O problema é as vezes não damos tempo ao aluno para ele formular a resposta na cabeça deles, talvez porque não consideramos o silêncio como algo positivo. Sathy and Hogan (2019) afirmam que os alunos necessitam de tempo para estruturar suas ideias e elaborar suas respostas, ou seja, é papel do professor criar oportunidades para que os alunos tenham esse tempo e espaço, contribuindo assim para o desenvolvimento de suas habilidades de pensamento crítico e comunicação.

Categoria 5- Uso de tecnologia e multimídia

O professor utiliza recursos tecnológicos e multimídia para apoiar a compreensão e a participação dos alunos?

Como já citado anteriormente, todas as salas de aula dispõem de projetor e todos os professores recebem um computador ao serem contratados. Em todas as aulas observadas, os professores fizeram uso desses recursos para ajudar os alunos na compreensão e aumentar a participação dos alunos.

Conforme mencionado por Silva et al. (2022), as tecnologias têm o potencial de desempenhar um papel significativo no processo de ensino e aprendizagem, atuando como valiosas ferramentas na educação quando utilizadas de maneira eficaz. Assim, é relevante explorar e integrar adequadamente a tecnologia na educação para proporcionar experiências de aprendizado mais eficazes.

Entenda que não se trata apenas de ter computadores com acesso à internet na sala de aula, mas sim de contar com uma equipe de professores capacitados e habilitados para utilizar as tecnologias digitais como recursos pedagógicos (Silva et al. 2022). Isso enfatiza a importância do desenvolvimento profissional dos educadores para a integração eficaz da tecnologia no processo educacional.

Ao utilizar recursos visuais, como imagens, slides e jogos educativos, para facilitar a compreensão do conteúdo, os professores demonstram estar em consonância com Harmer (2007), que afirma que o uso de elementos visuais desempenha um papel chave não apenas na compreensão de palavras, mas também na compreensão do contexto geral, do conteúdo e de diversos outros conceitos. Além disso, mais uma vez, a utilização das tecnologias também está alinhada tanto com os princípios da diferenciação pedagógica quanto com os princípios do desenho universal para a aprendizagem.

Oferecer múltiplas formas de representação aos alunos é uma estratégia de diferenciação do processo, tornando a aprendizagem mais acessível, o que é especialmente importante em um ambiente bilíngue, onde os alunos podem encontrar desafios na compreensão dos conteúdos ensinados em inglês.

Figura 35

Como esses recursos são aplicados para atender aos diferentes níveis de proficiência?

P1	Em todas as aulas observadas, a tecnologia foi empregada como um suporte para o ensino. Em uma das aulas, os alunos tiveram a oportunidade de utilizar o Google Tradutor como uma ferramenta auxiliar.
----	--

P2	Em todas as aulas observadas, o professor utilizou projeções para apresentar o conteúdo, solicitando que os alunos fizessem anotações. No entanto, essa abordagem levou alguns alunos a copiarem as informações enquanto a professora explicava, resultando em uma possível falta de atenção durante a explicação. A projeção foi útil para auxiliar os alunos com níveis mais baixos de compreensão a entender o contexto da aula. Além disso, em uma das aulas, o professor usou o jogo online Kahoot como uma ferramenta para reforçar o conteúdo.
P3	O professor usou um projetor em todas as aulas para apresentar o conteúdo. Na última aula observada, ele também utilizou um microfone, o que resultou em uma melhora na clareza de sua voz.
P4	O projetor foi utilizado em todas as aulas observadas, não apenas para apresentar o conteúdo, mas também como suporte visual para esclarecer dúvidas dos alunos em relação à língua inglesa.

A conclusão deste critério nos leva à reflexão de que, em geral, o projetor utilizado por todos os professores não é empregado com o objetivo de facilitar a compreensão dos alunos que têm níveis de proficiência diferentes do restante da turma. Em vez disso, é utilizado como um suporte para a explicação do conteúdo. Apenas um professor, o P4, utilizou o projetor também com o propósito de esclarecer dúvidas dos alunos em relação à língua inglesa.

Um outro recurso tecnológico utilizado pelo professor P2 e que normalmente engaja os alunos é o uso do aplicativo Kahoot. Barbosa (2023b) explica o Kahoot como sendo uma plataforma gamificada bem simples e que costuma engajar bastante os alunos fazendo com que prestem atenção nas perguntas e respondendo com rapidez. Ele é conhecido por manter os alunos envolvidos e atentos, já que eles competem entre si para responder rapidamente às perguntas.

No entanto, é importante observar que essa ferramenta pode ter duplo efeito. Enquanto alguns alunos se envolvem facilmente e se beneficiam da competição, aqueles com níveis de proficiência mais baixos podem se sentir desencorajados a participar, pois podem ter dificuldade em acompanhar o ritmo do jogo. Portanto, cabe ao professor decidir como usar essa ferramenta de forma a promover o aprendizado e não desmotivar os alunos, adaptando-a de acordo com as necessidades da turma.

Categoria 6- Feedback individualizado

Figura 36

Como o professor fornece feedback para alunos com diferentes níveis de proficiência? Ele oferece correções e orientações específicas para o desenvolvimento de habilidades linguísticas?

P1	Em todas as aulas observadas, ficou evidente que o professor estava atento aos alunos e oferecia ajuda individual quando surgiam dificuldades em relação ao conteúdo. No entanto, quando os alunos cometiam erros no uso do idioma, esses erros eram geralmente deixados sem correção.
P2	O professor prontamente fornecia assistência quando solicitado, além de estar sempre atento para fazer correções quando os alunos cometiam erros no uso do inglês. As correções eram realizadas no momento em que os erros ocorriam, seja durante atividades em grupos ou com toda a turma.
P3	Durante as aulas observadas ministradas por esse professor, as correções eram direcionadas exclusivamente ao conteúdo da matéria. Os erros no idioma não eram alvo de correção. No entanto, em uma das aulas, o professor chamou a atenção de alguns alunos que estavam apontando os erros de seus colegas.
P4	Este professor sempre corrigia os erros relacionados ao uso do idioma. Sempre que um aluno falava uma frase incorreta, o professor a parafraseava na forma correta. Além disso, ele fornecia explicações sobre as palavras que julgava serem mais desafiadoras para os alunos no momento em que elas surgiam e, ocasionalmente, fazia traduções para facilitar o entendimento.

Durante todas as aulas observadas, ficou evidente que os professores estavam atentos em relação aos erros dos alunos e prontos para oferecer assistência quando necessário, dessa forma, fornecendo o feedback necessário para orientar as práticas dos alunos. Falando sobre feedback, Paiva et al. (2021) conceituam feedback como “uma ferramenta que auxilia no processo de ensino e de aprendizagem, destacando-se por sua importância nas relações interpessoais que ocorrem entre o aluno e o professor, devendo ser praticado de forma contínua e sendo sempre aprimorada.” (2021, p. 89)

O feedback ajuda no processo de ensino e aprendizagem e deve ser incorporado de maneira constante e aprimorado ao longo do tempo. Em relação a feedback então, mesmo que

o foco de alguns professores não fossem os níveis de proficiência, todos eles usaram a correção como uma forma de feedback.

No entanto, algumas ações merecem destaque: o professor P2 realizava correções imediatas no momento em que os erros ocorriam; o professor P4 optava por reformular as falas dos alunos, usando a paráfrase, para fazer as correções e, ocasionalmente, recorria à tradução; quanto aos professores P1 e P3, embora não fizessem correções do uso da língua inglesa, eles estavam sempre atentos às necessidades dos alunos no contexto do conteúdo ensinado, oferecendo orientação e auxílio quando necessário. Além disso, o professor P3, apesar de não ter realizado correções do idioma, tinha o cuidado de evitar situações de bullying em relação aos alunos com níveis mais baixos de proficiência.

De acordo com Scrivener (2005, 2011), os erros são indícios de que o progresso está ocorrendo, de que os alunos estão aprendendo. Erros são uma parte natural do processo de aquisição de habilidades. Eles indicam que os alunos estão se esforçando para aplicar novos conceitos e regras que estão aprendendo.

Erros também podem servir como oportunidades de aprendizado, pois quando são identificados e corrigidos de maneira construtiva, os alunos têm a chance de compreender melhor e evitar os erros no futuro. Ur (2012) afirma que o propósito da correção é evitar que o erro se torne duradouro ou permanente, ou seja, que o aluno internalize algo que não está correto e isso se torne verdade para ele.

Os professores desempenham um papel importante ao identificar e corrigir erros de maneira apropriada, o que ajuda os alunos a entenderem onde estão cometendo equívocos e a melhorar suas habilidades. No entanto, é importante lembrar que a correção deve ser realizada de forma construtiva e adequada ao objetivo da atividade. O equilíbrio entre correção e encorajamento é essencial para criar um ambiente de aprendizado positivo.

Scrivener (2011) nos alerta para a importância de os professores considerarem o objetivo da atividade ao decidir tipo de correção que será feita. Se o objetivo for aprimorar o uso do inglês, a correção imediata pode ser benéfica. Porém, se o objetivo for melhorar a fluência, o professor deve explorar alternativas de correção, pois uma correção imediata pode prejudicar o aluno mais do que ajudar. Dentre as sugestões apresentadas por Scrivener (2011) para correção de erros, destacam-se o uso de expressões faciais, gestos, a repetição da frase até que o erro seja percebido pelo aluno e permitir que o aluno faça a autocorreção, entre outras estratégias.

Ur (2012) afirma que correções públicas são aceitáveis desde que sejam feitas de maneira objetiva e centradas no erro, em vez de direcionadas para o aluno, ou seja, o foco da

correção tem que ser o erro em si e não o aluno, pois o mesmo pode se sentir constrangido e não participar mais. Quando conduzidas de forma objetiva e direcionada para o erro, as correções públicas podem ser um meio eficaz para evidenciar áreas de aprimoramento, auxiliar os alunos na percepção das diferenças entre os dois idiomas e demonstrar que a sala de aula é um ambiente respeitoso e acolhedor. Nesse espaço, os alunos têm a liberdade de cometer erros, com a certeza de que o professor estará presente para oferecer ajuda e apoio sempre que necessário.

Categoria 7- Participação ativa

Figura 37

Como o professor incentiva e valoriza a participação ativa de todos os alunos, independente de seu nível de proficiência?

P1	Em uma das aulas, o professor utilizou “peer tutoring”, o que se revelou uma estratégia muito interessante. Quando os alunos concluía suas tarefas, eles voluntariamente se ofereciam para auxiliar aqueles que precisavam de assistência.
P2	Em todas as aulas, o professor circulava entre os grupos e formulava perguntas para estimular a participação ativa dos estudantes. Quando alguns alunos não demonstravam uma participação tão ativa, o professor os selecionava para responder às perguntas. Em uma das aulas, o professor introduziu um tema relacionado a animais de estimação, e os alunos estavam engajados, compartilhando informações sobre seus próprios animais de estimação. Enquanto os alunos falavam sobre seus bichinhos, os demais faziam anotações e formulavam perguntas, que foram feitas ao final das apresentações. Todos os alunos tinham que fazer pelo menos uma pergunta sobre cada apresentação.
P3	Nas aulas, era comum o professor se movimentar pela sala, fazendo perguntas relacionadas à atividade em questão. Em uma ocasião, houve um momento em que uma aluna parecia não compreender a pergunta do professor, que repetiu a mesma pergunta três vezes antes de responder por ela. O professor frequentemente lançava várias perguntas relacionadas ao conteúdo da matéria e se esforçava para incluir todos os alunos, garantindo que todos tivessem a oportunidade de participar. Em uma das aulas, o professor propôs uma atividade na qual os alunos deveriam criar uma história utilizando massinha. Enquanto os alunos estavam envolvidos na

	atividade, o professor visitava os grupos, fazendo perguntas relacionadas ao desenvolvimento do projeto de cada um.
P4	Durante todas as aulas, o professor mantinha os alunos envolvidos por meio de perguntas, que eram feitas ao longo de toda a apresentação da matéria. Quando percebia que um aluno estava menos confiante, o professor oferecia reforço positivo e auxiliava o aluno com dúvidas em relação ao idioma. Além disso, ele sempre estava disponível para ajudar os alunos que enfrentavam desafios com o idioma, oferecendo suporte personalizado quando necessário.

Os professores observados usaram diversas estratégias para promover a participação na sala de aula e todas elas conseguiram engajar os alunos.

O P1 usou a estratégia de peer tutoring ou tutoria entre pares. De acordo com Thurston et al. (2020), a tutoria entre pares se baseia em abordagens construtivistas de aprendizado e parte da ideia de que a aquisição de conhecimento ocorre como uma atividade social. Ao oferecer ajuda para outros colegas, o aluno tem a oportunidade não só de rever a matéria como de praticar o idioma alvo da aula, no caso o inglês, porque ela oferece aos alunos a oportunidade de atuarem tanto como tutores quanto como aprendizes (Thurston et al., 2020), (Thurston et al., 2021).

Essa estratégia promove a interação entre os colegas, ao mesmo tempo em que estimula a autonomia e a responsabilidade na tomada de decisões (Marins & Lourenço, 2021). É um recurso didático que enfatiza a cooperação mútua entre os alunos e o respeito pelas diferenças. Essa estratégia é ainda mais relevante quando consideramos alunos com diferentes níveis de proficiência que estão na sala de aula. Ela permite que os alunos mais proficientes atuem como tutores, apoiando aqueles que possuem menor proficiência, criando assim um ambiente inclusivo.

Por outro lado, os professores P2, P3 e P4 escolheram adotar uma abordagem na qual faziam perguntas ao longo da aula, garantindo, assim, a participação de todos os alunos. Além de oferecerem assistência quando necessário, esses professores também forneciam encorajamento, como no caso do professor P4, com o objetivo de manter os alunos motivados e evitar desmotivação.

Sobre encorajamento, Nelsen et al. (2017) nos diz que ele “passa a mensagem para os alunos de que o que eles fazem é diferente de quem eles são e de que eles são valorizados por sua individualidade única sem julgamento.” (2017, p. 31) Pela ausência de julgamento, o

encorajamento cria um ambiente positivo que promove a confiança dos alunos, incentivando-os a se arriscarem, aprenderem com os erros e se desenvolverem de maneira mais completa.

A atividade conduzida pelo professor P3, na qual os alunos foram solicitados a criar uma história utilizando massinha, evoca as abordagens "Learn by doing" e aprendizagem baseado em projetos, e enfatiza que os alunos tendem a se sentir mais envolvidos e inclinados a participar quando estão envolvidos em atividades práticas e hands-on (atividades que eles tenham que colocar a “mão na massa”).

Capacitar os alunos a desempenharem um papel ativo na sala de aula resulta em uma compreensão mais profunda e promove a motivação. (Nelsen et al., 2017), ou seja, quando os alunos têm a oportunidade de participar ativamente da aula, seja por meio de discussões, projetos práticos ou outras atividades, eles não apenas adquirem um entendimento mais profundo do conteúdo, mas também desenvolvem uma motivação para aprender e interagir, aumentando assim, seu engajamento nas atividades propostas e consequentemente, seu resultado em sala de aula.

Categoria 8- Encerramento da aula

Figura 38

Como o professor encerra a aula e destaca a importância da participação de todos os alunos?

P1	Em todas as aulas, quando o sinal tocava, ele avisava que a aula havia acabado e dispensava os alunos.
P2	Em umas das aulas ele terminou a aula lembrando qual livro tinha sido decidido para ser trabalhado ao longo do bimestre. Porém nas outras aulas, eles foram dispensados quando o sinal tocou.
P3	O professor sempre terminava a aula agradecendo a participação de todos e enfatizava a importância da participação em todas as atividades.
P4	Esse professor sempre terminava as aulas dando reforço positivo para seus alunos, enfatizando o quanto a aula tinha sido excelente e que a participação dos alunos tinha sido ótima.

Mais uma vez vemos aqui o professor P4 usando de encorajamento para motivar seus alunos. Conforme afirmado pela Dra. Jane Nelsen (2016), promover o encorajamento entre os alunos é essencial, uma vez que essa é a maneira mais eficaz de induzir a mudança de

comportamento. E qual comportamento se quer atingir quando encorajamos um aluno que estuda em uma escola em contexto bilíngue? Que eles usem o inglês a maioria do tempo.

"O encorajamento oferece oportunidades para as crianças desenvolverem percepções como 'Eu sou capaz, eu posso contribuir e eu posso influenciar o que acontece comigo ou como eu vou responder'" (Nelsen, 2016, p. 172). É responsabilidade do professor fornecer esse encorajamento, e ele deve ser incorporado em todas as aulas, a fim de manter os alunos energizados e motivados a buscar um aprendizado contínuo.

Categoria 9-Considerações finais

Figura 39

Existe alguma estratégia específica que você tenha observado e considerado particularmente eficaz para promover a participação de todos os alunos com níveis de inglês variados?

P1	Em uma das aulas, a professora lançou um desafio aos alunos: se 15 deles acertassem (enquanto trabalhavam em grupos, mas precisavam apresentar os resultados individualmente), ela ofereceria atividades mais complexas.
P2	O professor fala inglês a aula inteira, porém consegue usar vocabulário e estrutura que são apropriados para a idade e série que os alunos se encontram.
P3	Na aula 3, uma atividade altamente criativa foi implementada, resultando em uma participação ativa de todos os alunos. Eles demonstraram entusiasmo em compartilhar suas produções e narrar suas histórias para os colegas. Essa observação indica que a atividade foi envolvente e estimulou o interesse dos alunos, contribuindo para um ambiente de aprendizado positivo e participativo.
P4	Todas as aulas foram bem dinâmicas, incentivando a participação dos alunos. Foi notável a quantidade de mãos levantadas durante grande parte da aula, com alunos se voluntariando para falar. O uso da língua portuguesa entre os alunos foi mínimo, uma vez que o professor os manteve constantemente engajados. Ele enfatizou a importância de expressar dúvidas no momento e não as levar para casa, destacando que a sala de aula é o lugar ideal para fazer perguntas. Os alunos participaram bastante das aulas, demonstrando grande empolgação. O professor não hesita em admitir seus próprios erros, criando um ambiente onde os alunos se sentem à vontade para cometer erros também. Sua energia positiva contribuiu para o sucesso das aulas, mantendo um ambiente de aprendizado produtivo. O professor valoriza todas as respostas dos alunos, mesmo aquelas que estão incorretas, e usa essas respostas

<p>erradas como oportunidades de correção, sem constranger o aluno. Esse ambiente de conforto na sala de aula parece encorajar uma participação ativa dos alunos. Na formação dos grupos, o professor utilizou uma abordagem numérica, agrupando os alunos em grupos de acordo com seus números de identificação. Além disso, ele criou uma música para explicar as regras de submissão e, após cantá-la, verificou se os alunos compreenderam as instruções. Sempre que um aluno tentava responder, o professor valorizava sua coragem. Quando a resposta estava correta, ele aplaudia, e quando estava incorreta, ele solicitava a ajuda dos outros alunos para complementar a informação e ainda aplaudia o esforço pela coragem demonstrada.</p>
--

Finalizamos nossa análise das aulas observadas com evidências que respondem ao nosso último objetivo específico: identificar se a prática pedagógica dos professores promove a participação de todos os alunos em turmas com diferentes níveis de proficiência. A resposta é sim. Embora os alunos não utilizem o inglês o tempo todo, e talvez precisem de mais tempo para que a língua inglesa se torne tão natural quanto o português para eles, nos momentos em que o professor solicitava a participação, ela ocorria.

Nessa categoria, destacamos os momentos mais marcantes das aulas observadas, começando pelo professor P4. Ele demonstrou habilidade ao envolver o grupo, mantendo-os ocupados durante toda a aula e incentivando-os a falar sempre que necessário.

Alguns pontos a serem destacados das observações desse professor:

1. Dinamismo e Engajamento: As aulas foram dinâmicas e os alunos estavam bastante engajados, sendo esse um indicativo de que a abordagem que o professor utilizou para manter os alunos interessados e motivados funcionou.

2. Uso da Língua: Mesmo com os alunos falando português em vários momentos, o professor conseguiu que, durante as aulas, eles falassem em inglês. Sempre que os alunos apresentavam alguma dificuldade o professor estava pronto para auxiliar.

3. Incentivo à Participação e Perguntas: O professor enfatizou a importância de os alunos expressarem suas dúvidas durante a aula, promovendo um ambiente onde as perguntas são incentivadas e onde os alunos se sentiam seguros para fazê-las.

4. Aceitação de Erros: O professor criou um ambiente onde os alunos se sentiam confortáveis para cometer erros. Isso é importante para reduzir o medo de errar e incentivar a participação ativa dos alunos.

5. Ambiente Positivo e Valorização: A energia positiva do professor contribuiu para um ambiente de aprendizado produtivo. Ele valorizou as respostas dos alunos, incluindo

aquelas incorretas, e usou essas respostas como oportunidades de correção, sem constranger os alunos, criando assim um ambiente de apoio.

O professor P4 conseguiu criar um ambiente de aprendizado inclusivo, promovendo a confiança dos alunos e os incentivando a participarem ativamente das aulas.

Em relação ao P2 podemos fazer os seguintes destaques:

1. Imersão: O professor sempre ministrava as aulas inteiramente em inglês promovendo uma exposição ao idioma necessário para o aluno ter sucesso, pois eles tiveram a oportunidade de ouvir, praticar e se acostumar com o inglês em contextos reais de comunicação.
2. Adequação do discurso: O professor usa vocabulário e estrutura apropriados para a idade e série dos alunos, desta forma o conteúdo fica mais acessível para os alunos.

Assim, a abordagem do professor P2 de conduzir aulas exclusivamente em inglês demonstra ser eficaz para o contexto que os alunos se encontram. Essa estratégia expõe os alunos ao idioma desde o início até o fim das aulas, buscando promover uma imersão que visa tornar o inglês uma parte natural da vida dos alunos.

Os destaques do P3 aconteceram na terceira aula observada, quando uma atividade que estimulou a criatividade foi implementada, resultando na participação de todos os alunos. Eles demonstraram entusiasmo em compartilhar suas produções e narrar suas histórias para os colegas, demonstrando assim que a abordagem “Learn by doing” e aprendizagem baseada em projetos são estratégias eficazes na promoção da participação do aluno que estuda em contexto bilíngue.

Já o P1 trouxe elementos de gamificação para sua aula. Ao propor um desafio com recompensas, estabelecendo regras claras, definindo um tempo para realizar as atividades e aumentando a complexidade com base no desempenho dos alunos (atingir 15 perguntas corretas), ele incorporou elementos semelhantes aos encontrados em jogos. Essa abordagem não apenas aumentou o engajamento dos alunos na aula, mas também proporcionou oportunidades de participação a todos, independentemente de seus níveis de proficiência. Ao fazê-lo, o P1 criou um ambiente de aprendizado mais dinâmico, no qual os alunos se sentiram estimulados a se esforçarem, colaborarem e superarem desafios, características comuns em jogos e que contribuiriam para uma experiência de aprendizado mais envolvente.

As atividades e estratégias empregadas pelos professores demonstraram que é possível engajar todos os alunos e fomentar sua participação, mesmo diante da heterogeneidade dos níveis de proficiência na sala de aula. Cabe aos professores encontrar o

equilíbrio que permita aos alunos sentirem-se confortáveis, ao mesmo tempo em que os motive a buscar aprimoramento e superação.

Ao longo das observações, notamos a importância de um ambiente de sala de aula acolhedor, onde os alunos se sentem à vontade para expressar suas dúvidas e cometer erros. Nelsen et al. (2017) destacam a importância de uma sala de aula sem julgamentos, e os professores observados desempenharam um papel fundamental na construção desse ambiente, incentivando e motivando os alunos.

“Para desenvolver uma crença nas suas próprias capacidades pessoais, os jovens precisam de um clima seguro no qual eles possam explorar as consequências de suas escolhas e comportamentos sem julgamentos sobre sucesso ou fracasso – sem culpa, vergonha ou dor.” (Nelsen et al., 2017, p.3)

Além disso, as estratégias utilizadas, como o uso do inglês de maneira contextualizada, a criação de atividades dinâmicas e interativas, a valorização das respostas dos alunos e a correção construtiva dos erros, contribuíram para um aprendizado mais efetivo.

Assim, as observações de aula revelaram que, com abordagens pedagógicas apropriadas e um ambiente favorável, é possível promover a participação de todos os alunos, independentemente de suas diferenças de níveis de proficiência em inglês. A adaptação das práticas de ensino para atender às necessidades individuais dos estudantes em contextos bilíngues e heterogêneos mostrou-se eficaz para cumprir esse objetivo.

No próximo capítulo, apresentaremos as conclusões finais deste estudo e discutiremos suas implicações para a educação bilíngue e inclusiva, bem como possíveis direções para futuras pesquisas nesta área.

6. CONCLUSÕES E PROPOSTAS

O capítulo de conclusão desta dissertação representa o ponto culminante desta investigação que teve como objetivo geral analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores que atuam em uma escola internacional para promover a participação de todos os alunos. O tema abordado é de grande importância, uma vez que reflete não apenas a

complexidade da diversidade de proficiências presentes em uma sala de aula de uma escola internacional, mas também o compromisso com a equidade e inclusão.

De acordo com Harmer (2007), é função do professor criar um ambiente no qual os alunos percebam que suas experimentações e indagações são acolhidas com positividade e encorajamento. Ao longo desta pesquisa, e durante a coleta de dados, diversas estratégias e abordagens foram observadas, as quais estão em consonância com essa perspectiva de Harmer, pois elas visavam estabelecer um ambiente escolar que incentivasse a participação de todos os alunos, independente de seus níveis de proficiência.

Exploramos teorias relacionadas à diferenciação pedagógica, desenho universal para aprendizagem, os elementos de gamificação, os conceitos de aprendizagem baseada em projetos e *learn by doing*, todos com o objetivo de tornar a sala de aula mais inclusiva, pensando nas necessidades específicas de cada aluno, na tentativa de maximizar sua participação e por consequência seu aprendizado.

Por meio das respostas obtidas pelo questionário, foi possível atender ao primeiro objetivo específico- traçar o perfil dos professores que atuam em contexto bilíngue em uma escola internacional no Rio de Janeiro.

A pesquisa revelou que a maioria do corpo docente da escola é composto por mulheres com mais de 26 anos de idade. Eles têm entre 2 meses e 32 anos de experiência e, embora a maioria tenha graduação em educação e alguns possuam pós-graduação, apenas dois professores têm formação específica em estudos sobre bilinguismo, o que está em desacordo com as diretrizes curriculares para a educação plurilíngue, que exigem que os professores em escolas bilíngues tenham um curso de extensão em bilinguismo, pós-graduação na mesma área ou mestrado reconhecido no Brasil (Brasil, 2020).

Os resultados da pesquisa também mostram que a maioria dos professores possui algum nível de conhecimento em inglês, embora dois deles tenham declarado não ter fluência no idioma. No entanto, é importante notar que, apesar de os professores terem afirmado ter conhecimento em inglês, apenas um deles relatou possuir um certificado de proficiência no idioma. À medida que a escola se adapta às diretrizes curriculares em vigor, surge a necessidade de desenvolver estratégias que garantam que todos os professores alcancem o requisito mínimo de proficiência de nível B2, conforme estabelecido por essas diretrizes. Isso requer iniciativas de formação e capacitação que possam elevar o nível de proficiência linguística dos professores, garantindo que estejam adequadamente preparados para o contexto da escola.

A compreensão desse perfil é importante, uma vez que oferece à escola uma base para a elaboração de um plano de ação direcionado, visando um maior alinhamento com as diretrizes curriculares para a educação plurilíngue. Dessa forma, a instituição se capacita para proporcionar uma educação de qualidade sempre em benefício dos seus alunos.

Com o intuito de responder ao segundo objetivo específico estabelecido neste estudo - conhecer os desafios que os professores participantes da pesquisa encontram para promover a participação de todos os alunos em uma turma em contexto bilíngue- foi usada entrevista com os professores e suas respostas ofereceram informações valiosas sobre os desafios encontrados para criar um ambiente inclusivo, adaptar materiais e atividades, motivar o engajamento dos alunos e fornecer suporte individualizado, mas principalmente, promover a participação de todos os alunos. Cada professor trouxe sua perspectiva única para lidar com a diversidade de níveis de proficiência em suas salas de aula e promover a participação dos alunos.

Um dos temas presentes na entrevista foi a importância do respeito mútuo e da promoção de um ambiente livre de bullying. Nelsen et al. (2017) afirma que “muitas famílias e profissionais da educação estão, sem querer, reforçando o treinamento vítima-agressor por causa da maneira como lidam com as crianças quando ocorrem brigas ou bullying.” (2017, p. 128). Pelas respostas dos professores, foi possível perceber que eles estavam atentos em criar um clima de respeito e aceitação, onde cada aluno se sentia valorizado independente de seu nível de proficiência.

A adaptação de materiais e atividades foi outra estratégia comum mencionada pelos professores. Eles destacaram a necessidade de abordar o conteúdo de maneira visual e lúdica, permitindo que os alunos utilizassem suas habilidades individuais para compreender e se envolver com o material. Sass (2020) afirma que “a flexibilização e a adaptação curricular são ações necessárias para que a mudança na aplicabilidade do currículo aconteça e permita a aprendizagem de todos os estudantes” (2020, p. 47). Sendo assim, é seguro afirmar que a diferenciação feita em sala de aula foi fundamental, e permitiu que cada aluno progredisse em seu próprio ritmo.

No que diz respeito ao engajamento dos alunos, os professores enfatizaram a importância de criar atividades desafiadoras, mas acessíveis, que permitissem que os alunos utilizassem suas habilidades de forma produtiva. A colaboração entre alunos de diferentes níveis de proficiência também foi incentivada, promovendo a troca de conhecimentos.

A comunicação em inglês foi um tópico abordado por todos os professores, que enfatizaram a necessidade de estabelecer expectativas claras e incentivar os alunos a se

expressarem no idioma. A abordagem era sensível às dificuldades individuais, permitindo que os alunos expressassem suas dúvidas e pensamentos em um ambiente seguro e, algumas vezes, no seu próprio idioma.

Quanto ao suporte individualizado, os professores mencionaram a importância de agrupar os alunos com base em suas necessidades e oferecer ajuda adicional quando necessário. A diferenciação de níveis e o uso de recursos como o Learning Resource Center, em parceria com os professores, foram estratégias usadas para atender às necessidades dos alunos, pois, de acordo com Sass (2020) “os professores de atendimentos especializados devem colaborar com o professor da sala de aula, ajudando no planejamento, adaptando materiais que servirão para todos os alunos.” (2020, p. 30)

A avaliação do progresso dos alunos foi abordada com um foco na compreensão do conteúdo em vez da perfeição linguística. Os professores reconheceram que cada aluno estava em um estágio único de desenvolvimento e adaptaram suas avaliações de acordo.

Por fim, os professores expressaram a necessidade de treinamento contínuo e recursos adicionais para enfrentar os desafios da diversidade de níveis em suas turmas. Eles destacaram a complexidade dessa tarefa e a importância de receber suporte específico para aprimorar suas práticas pedagógicas.

O terceiro instrumento para coleta de dados teve o objetivo de atender aos dois últimos objetivos específicos: 3-descrever as estratégias que esses professores desenvolvem na sua prática para promover a participação de todos os alunos em turmas com níveis de proficiência diversificados; 4-identificar se a prática pedagógica desses professores promove a participação de todos os alunos em turmas com níveis de proficiência diferentes.

Quanto ao terceiro e quartos objetivos, eles estão entrelaçados e o quarto depende do terceiro. Com o observar das aulas, pudemos perceber as práticas dos professores tais quais desenho universal para aprendizagem, diferenciação pedagógica, aprendizagem baseada em projetos, gamificação e a busca pela educação inclusiva, princípios teóricos norteadores desse estudo.

Os professores demonstraram uma variedade de estratégias que, resultaram na promoção da participação de todos os alunos, independentemente de seus níveis de proficiência em inglês.

O professor P1 adotou uma abordagem que incorporou elementos de gamificação às suas aulas, transformando o processo de aprendizado em um desafio recompensador. Essa estratégia está em consonância com o princípio de tornar a educação mais motivadora, o que

é uma das premissas fundamentais da gamificação, como destacado por Oliveira e Paiva (2018).

O professor P2 conduziu suas aulas inteiramente em inglês, promovendo um ambiente de imersão para os alunos. Essa estratégia muito importante para o desenvolvimento da proficiência em uma língua estrangeira.

O professor P3 implementou uma atividade que estimulou a criatividade dos alunos e incentivou a participação de todos. Essa estratégia está alinhada com o conceito de aprendizagem baseada em projetos (Carvalho et al., 2022), onde os alunos são engajados em tarefas práticas e significativas.

Esses princípios adotados orientaram as práticas pedagógicas dos professores, resultando em um ambiente de aprendizado inclusivo onde todos os alunos tiveram a oportunidade de participar e desenvolver suas habilidades, tanto em inglês, quanto na matéria abordada, cumprindo assim os objetivos três e quatro, propostos para esse estudo.

Podemos concluir que o objetivo geral deste estudo foi alcançado por meio da análise dos objetivos específicos conseguindo analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores que atuam em uma escola internacional em contexto bilíngue para promover a participação de todos os alunos. Durante esta pesquisa, examinamos as estratégias pedagógicas empregadas pelos professores, estratégias essas que incorporaram princípios do Desenho Universal para Aprendizagem, diferenciação pedagógica, aprendizagem baseada em projetos, gamificação e educação inclusiva, com o intuito de fomentar a participação de todos os alunos e chegamos à conclusão que elas estão alinhadas com estudos voltados a promover uma sala de aula para todos.

A seguir, apresentam-se algumas recomendações decorrentes das conclusões baseadas nos objetivos previamente estabelecidos nesta pesquisa.

6.1 RECOMENDAÇÕES

Nesta seção, elaborada com base nas conclusões e nos objetivos da pesquisa, destacamos algumas orientações para aprimorar a prática pedagógica em ambientes bilíngues e heterogêneos. Estas recomendações visam apoiar os educadores na promoção da participação de todos os alunos, independentemente de seus níveis de proficiência em inglês. Conforme já mencionado, a resolução CNE/CP nº 1, de 17 de novembro de 2005 (Brasil, 2005), reforça a importância da formação continuada como componente de sua profissionalização. Dito isso, seguem algumas recomendações com o objetivo de promover o desenvolvimento profissional do professor que atua na escola onde o estudo aconteceu:

- Implementar programas de formação em educação bilíngue para os professores que ainda não possuem essa formação específica. Isso pode incluir cursos, workshops e orientação de mentores com experiência em educação bilíngue.
- Promover o desenvolvimento profissional continuado, incentivando os docentes a se manterem atualizados com as melhores práticas em educação bilíngue e plurilíngue.
- Oferecer apoio específico aos professores que não possuem proficiência em língua inglesa, como cursos de aprimoramento e recursos didáticos adaptados, para que possam ministrar aulas eficazes em ambientes bilíngues.
- Estabelecer fóruns e grupos de discussão nos quais os professores possam compartilhar suas experiências e melhores práticas em educação bilíngue. Isso promoverá a colaboração entre docentes e o desenvolvimento de estratégias eficazes.
- Desenvolver estratégias específicas para promover a participação de todos os alunos em uma sala de contexto bilíngue, considerando as diferentes habilidades linguísticas e necessidades de aprendizado. Isso pode envolver a criação de recursos de apoio, materiais adaptados e estratégias de ensino diferenciadas.
- Implementar um sistema de avaliação e monitoramento para acompanhar o progresso dos alunos em ambientes bilíngues e identificar áreas que requerem intervenção ou adaptação.
- Fomentar uma maior integração entre os currículos bilíngues e plurilíngues, garantindo que os conteúdos e métodos de ensino estejam alinhados com as diretrizes curriculares para a educação plurilíngue. Isso pode envolver revisões curriculares e colaborações interdisciplinares.

Essas propostas visam melhorar a qualidade do trabalho do docente que atua na educação bilíngue na escola onde o estudo ocorreu, visando o acesso de todos os alunos à, não somente uma educação bilíngue de alto padrão, mas também que os docentes se alinhem as orientações propostas pelo ministério da educação.

No que diz respeito à promoção da participação de todos os alunos na sala de aula, independentemente de seus níveis de proficiência, e alinhado com as ideias de Mel Ainscow (1999, 2001) sobre a redução das barreiras para a aprendizagem, apresentamos as seguintes recomendações:

- Desenvolver workshops, oferecer cursos online e promover a colaboração entre os professores, a fim de compartilhar melhores práticas e aprimorar suas competências em diferenciação pedagógica.

- Criação de materiais de ensino acessíveis norteados pelos conceitos do desenho universal para a aprendizagem.
- Incentivar o uso de elementos de gamificação, tais como a criação de jogos educacionais, desafios e recompensas para motivar os alunos a se envolverem mais profundamente com o conteúdo.

Temos ciência de que a escola bilíngue abrange não somente o ensino de dois idiomas, mas também a cultura dos países em que essas línguas são faladas (Megale, 2021). Por essa razão, sugerimos a promoção de eventos culturais, palestras e workshops como estratégia para fomentar a compreensão intercultural entre os alunos.

Com o intuito de fomentar a interação entre os alunos e cultivar um senso de comunidade na sala de aula, propomos a implementação de um programa de mentoria entre os alunos, no qual os mais proficientes atuariam como mentores para seus colegas que enfrentam maiores dificuldades.

Disponibilizar sessões de tutoria suplementar para alunos que enfrentam desafios, agendadas após o horário escolar, acompanhadas de feedback personalizado.

A escola deve estar disposta a avaliar continuamente suas práticas e fazer ajustes conforme necessário. Para isso, é importante ouvir o feedback dos professores, dos alunos e de seus responsáveis e fazer melhorias com base nessas informações.

Lidar com a diversidade de níveis de proficiência em uma escola bilíngue é um desafio complexo, mas também oferece oportunidades para promover um ambiente de aprendizado inclusivo. Ao adotar abordagens diferenciadas, investir em formação contínua e priorizar o bem-estar dos alunos, as escolas podem ajudar todos os alunos a alcançar seu potencial máximo em um ambiente bilíngue.

REFERÊNCIAS

Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Falmer Press.

- Ainscow, M. (2001). *Understanding the Development of Inclusive Schools Some notes and further reading*. <https://www.oas.org/Pt/>; University of Manchester.
- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: Como esta tarefa deve ser conceituada? In *Tornar a educação inclusiva* (pp. 11–23). Unesco.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184683>
- Almeida, Í. D. (2021). *Metodologia do trabalho científico*. UFPE.
<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/49435/1/METODOLOGIA%20DO%20TRABALHO%20CIENCIA%20E%20TECNOLOGIA.pdf>
- Almeida, L., & Flores, C. (2017). Bilinguismo. In *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 275–304). Language Science Press. <https://langsci-press.org/catalog/book/160>
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5th ed.). Multilingual Matters LTD.
- Barbosa, A. L. G. (2023a). O poder da diferenciação pedagógica na promoção da inclusão comunicativa em turmas de escolas bilíngues que tem o inglês e o português como línguas de instrução. In *Horizontes da produção acadêmica* (pp. 135–147). Pembroke Collins.
- Barbosa, A. L. G. (2023b). The class is on! Uma análise das ferramentas digitais usadas em aulas de inglês no formato remoto síncrono. In *Olhares plurais da Educação* (pp. 53–69). Pembroke Collins.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans.; 1st ed.). Edições 70.
- Bartle, R. (1996). *Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs*. ResearchGate.
https://www.researchgate.net/publication/247190693_Hearts_clubs_diamonds_spades_Players_who_suit_MUDs

- Bender, W. N. (2015). *Aprendizagem baseada em projetos: Educação diferenciada para o século XXI*. Penso Editora.
- Bettio, C. D. B., Miranda, A. C. A., & Schmidt, A. (2021). Desenho universal para a aprendizagem e ensino inclusivo na educação infantil. In *www.livrosabertos.sibi.usp.br*. Portal de Livros Abertos da USP.
<https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/646>
- Bilinguismo no Brasil | ABEBI*. (n.d.). *Www.abebi.com.br*. Retrieved September 8, 2023, from <https://www.abebi.com.br/bilinguismo-no-brasil/>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion : developing learning and participation in schools*. Centre For Studies On Inclusive Education.
- Bortolozzi, A. (2020). *Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa Elaboração, aplicação e análise de conteúdo*. Pedro e João Editores.
<https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/01/manual-didaticoebook-1.pdf>
- _____. (1996) Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Retrieved September 10, 2023, from https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil. (2005). *Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n° 1, de 17 de novembro de 2005, altera a Resolução CNE/CEB n° 2, de 19/04/1999, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Diário Oficial da União, Brasília, 23 nov.
- Brasil. (2020). *Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. Do parecer no tocante às diretrizes curriculares nacionais para a oferta da Educação Plurilíngue. Parecer n° 2, de 9 de julho de 2020. Relator: Ivan*

- Claudio Pereira Siqueira*. Portal.mec.gov.br; Ministério da Educação.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192
- Busarello, R. I., Ulbricht, V. R., & Fadel, L. M. (2014). A gamificação e a sistemática do jogo: Conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In *Gamificação na educação* (pp. 12–37). Pimenta Cultural.
- Carvalho, P. R., Rosa, V. S., & Moraes Filho, A. V. de. (2022). Metodologias ativas: Aprendizagem baseada em projetos nas áreas de ciências da natureza. *Revista Acadêmica Educação E Cultura Em Debate*, 303–321.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. Cast.org.
https://udlguidelines.cast.org/?utm_source=castsite&lutm_medium=web&utm_campaign=none&utm_content=aboutudl&_gl=1
- Coelho, J. R. D., & Góes, A. R. T. (2021). Geometria e Desenho Universal para Aprendizagem: uma revisão bibliográfica na Educação Matemática Inclusiva. *Educação Matemática Debate*, 5(11), 1–26. <https://doi.org/10.46551/emd.e202122>
- Corrêa, R. J., Vosgerau, D. S. R., & Martins, P. L. O. (2020). Learning by doing e complexidade: um diálogo entre a teoria e a prática. *Revista Teias*, 21(63), 383–391.
<https://doi.org/10.12957/teias.%y.47184>
- Costa, H. C. O. (2020). Entendendo e aplicando a gamificação: o que é, para que serve, potencialidades e desafios. In *Metodologias e práticas de ensino: (re)construções contemporâneas*. (pp. 109–118). Instituto Ideia.
- Costa, M. T. (2018). *Formação docente para a diversidade* (2nd ed.). IESDE BRASIL S/A.
- Dalton, E. (2017). Beyond Universal Design for Learning: Guiding principles to reduce barriers to digital & media literacy competence. *Journal of Media Literacy Education*, 9, 17–29. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1160465>

Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil. (2014). In *britishcouncil.org.br*.

https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagem_pesquisacompleta.pdf

Dias, J. C. S. P. (2020). Aprendizagem Baseada em Projetos- Project based learning-PBL. In *Inovação e renovação acadêmica: Guia prático de utilização de metodologias ativas* (pp. 38–41). Editora FERP.

Edify traz pesquisa inédita sobre o panorama do ensino bilíngue no Brasil. (2023, April 6).

[Www.edifyeducation.com.br](http://www.edifyeducation.com.br). <https://edifyeducation.com.br/blog/conheca-o-panorama-da-vertente-educacional-bilingue-no-brasil/>

EF EPI 2022 – O Índice de Proficiência em Inglês da EF. (2022). [Www.ef.com.br](http://www.ef.com.br).

<https://www.ef.com.br/epi/>

Exams and tests | Cambridge English. (n.d.). [Www.cambridgeenglish.org](http://www.cambridgeenglish.org). Retrieved

November 23, 2023, from <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/>

Fettes, M., & Karamouzian, F. M. (2018). Inclusion in education: Challenges for linguistic policy and research. In M. Siiner, F. M. Hult, & T. Kupisch (Eds.), *Language policy and language acquisition planning*. (pp. 219–235). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-75963-0%E2%82%813>

Figuerola, A., & Monteiro, A. (2018). *Ambientes educativos inovadores e competências dos estudantes para o século XXI. Research in Education and Community Intervention* (1st ed.). Whitebooks.

Flores, T. H., Klock, A. C. T., & Gasparini, I. (2016). Identificação dos tipos de jogadores para a gamificação de um ambiente virtual de aprendizagem. *Renote*.

Franquia Maple Bear - Portal do Franchising - ABF. (n.d.). Portal Do Franchising. Retrieved October 11, 2023, from <https://franquias.portaldofranchising.com.br/franquia-maple-bear/>

Gama, L. R., da Silva, M. R., & Cruz, M. V. (2014). Gamificação: Diálogos com a educação.

In *Gamificação na educação* (pp. 75–97). Pimenta Cultural.

Guilherme, A. A., & Cheron, C. (2021). *Guia prático de pesquisa em Educação*. EDUCS

pesquisa.

https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/21196/2/Guia_prtico_de_pesquisa_em_Educao.pdf

Harmer, J. (2007). *How to teach English*. Pearson/Longman.

Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5th ed.). Pearson.

Harmers, J. F., & Blanc, M. H. A. (2004). *Bilinguality and bilingualism*. (2nd ed.).

Cambridge University Press. (Original work published 2000)

Hollas, B. (2007). *Differentiating instruction in a whole-group setting: taking the easy first steps into differentiation, grades 7-12*. Crystal Springs Books.

Kauark, F. da S., Manhães, F. C., & Medeiros, C. H. (2010). *Metodologia da pesquisa: Um guia prático*. Via Litterarum Editora.

Kranz, C. R. (2022). Prefácio. In *Desenho Universal e Desenho Universal para a Aprendizagem: Fundamentos, práticas e propostas para a educação inclusiva* (1st ed., Vol. 1). Pedro e João Editores.

Lakatos, E. M., & Marconi, M. de A. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica* (5^a ed.). Editora Atlas S.A.

Laville, C., & Dionne, J. (2008). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Artmed Editora S.A. (Original work published 1999)

Marin, M., & Braun, P. (2020). Currículo e diferenciação pedagógica - uma prática de exclusão? *Revista Exitus*, 10, pp.1-27. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0id1154>

- Marins, K.-H. C. de, & Lourenço, G. F. (2021). Avaliação de um programa de tutoria por pares na perspectiva da educação inclusiva. *Cadernos de Pesquisa*, 51, pp.1-20.
<https://doi.org/10.1590/198053147218>
- Megale, A. (2014). A Formação de Professores para a Educação Infantil Bilíngue. In *Bilinguismo E Formação Docente* (Issue 15, pp. 12–15). Pátio Educação Infantil.
- Megale, A. (2019). Bilinguismo e educação bilíngue. In *Educação Bilíngue no Brasil* (pp. 15–27). Richmond.
- Megale, A. (2020). Saberes necessários para a docência em escolas bilíngues no Brasil. In *Desafios e práticas da educação bilíngue* (pp. 13–27). Richmond.
- Megale, A. (2021). Como implementar a multiculturalidade. In *Educação bilíngue: como fazer?* (pp. 15–27). Richmond.
- Michaelis Online. (n.d.). *Bilinguismo*. Michaelis On-Line. Retrieved October 4, 2023, from <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=bilinguismo>
- Michaelis online. (n.d.). *Proficiência*. Michaelis On-Line. Retrieved October 5, 2023, from <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/proficiencia/>
- Murr, C., & Ferrari, G. (2020). *Entendendo e aplicando a gamificação: o que é, para que serve, potencialidades e desafios*. UFSC.
<https://sead.paginas.ufsc.br/files/2020/04/eBOOK-Gamificacao.pdf>
- Nelsen, J. (2016). *Disciplina Positiva* (3rd ed.). Manole.
- Nelsen, J., Lott, L., & Glenn, H. S. (2017). *Disciplina Positiva em sala de aula: Como desenvolver o respeito mútuo, a cooperação e a responsabilidade em sala de aula*. (4th ed.). Manole.
- Norazman, N., Ismail, A. H., Ja'afar, N. H., Khoiry, M. A., & Che Ani, A. I. (2019). A review of seating arrangements towards the 21st century: Classroom approach in

- schools. *Malaysian Journal of Sustainable Environment*, 6(2), 21–46.
<https://doi.org/10.24191/myse.v6i2.8684>
- Oliveira, F., & Paiva, D. (2018). Ensino, aprendizagem, e a inclusão escolar pelo método de gamificação. *V Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão*, 1-9.
- Oliveira, L. W., & Carvalho, S. T. (2020). Gamificação adaptativa: uma abordagem para incentivar o engajamento. *Simp Bras Jogos e Entretenimento Digital*, 155-164.
- Paiva, R. C. G. de, Pereira, A. N., & Borsagli, J. C. R. (2021). A importância do feedback como ferramenta do ensino e aprendizagem. *NATIVA - Revista de Ciências, Tecnologia E Inovação*, 1(1), 89–93.
<https://jiparana.emnuvens.com.br/riacti/article/view/386>
- Pedrochi, O., & Buriasco, R. L. C. de. (2019). A Avaliação como Fio Condutor da Prática Pedagógica. *Revista de Ensino, Educação E Ciências Humanas*, 20(4), 370–377.
<https://doi.org/10.17921/2447-8733.2019v20n4p370-377>
- Pinheiro, D., Abreu, J., & Rebouças, S. (2018). *A importância da avaliação diagnóstica no projeto de nivelamento matemático com discentes do ensino médio integrado*. Editora Realize.
https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA13_ID1179_17092018235053.pdf
- Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR) | British Council*. (n.d.).
Britishcouncil.org.br. Retrieved November 24, 2023, from
<https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>
- Rapp, W. H. (2014). *Universal design for learning in action : 100 ways to teach all learners*. Brookes Publishing.

- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2018). The Five Dimensions of Differentiation. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 6, 87–94.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1296874>
- Santos, K. da S., & Mendes, E. G. (2021). Ensinar a todos e a cada um em escolas inclusivas: a abordagem do ensino diferenciado. *Revista Teias*, 22(66), pp.40-50.
<https://doi.org/10.12957/teias.2021.57138>
- Sass, M. C. M. (2020). *Currículo escolar em uma perspectiva inclusiva*. IESDE.
- Sathy, V., & Hogan, K. (2019). *How to Make Your Teaching More Inclusive How to Make Your Teaching More Inclusive Advice Guide Advice Guide NIEN-KEN ALEC LU FOR THE CHRONICLE I ADVICE*. <https://tadp.ucr.edu/sites/default/files/2020-10/How%20to%20Make%20Your%20Teaching%20More%20Inclusive.pdf>
- Schank, R. C. (1999). *Dynamic memory revisited*. Cambridge University Press.
- Schutz, R. E. (2019). *Escolas internacionais no Brasil- List of international K-12 schools in Brazil*. <https://www.sk.com.br/sk-intsch.html>
- Scrivener, J. (2005). *Learning teaching: A guidebook for English language teacher* (2nd ed.). Macmillan.
- Scrivener, J. (2011). *Learning teaching- the essencial guide to English language teaching*. (3rd ed.). Macmillan.
- Sebastián-Heredero, E. (2020). Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(4), pp.733-768.
<https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>
- Sebastián-Heredero, E., Prais, J. L. de S., & Vitaliano, C. R. (2022). *Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): uma abordagem curricular inclusiva* (1st ed.). Editora de Castro.

- Silva, J. R. da, Salles, R. S., & Silva, M. G. da. (2022). Utilização de novas tecnologias em sala de aula: uma análise dos desafios e possibilidades na ótica da gestão escolar. *Brazilian Journal of Development*, 8(1). <https://doi.org/10.3411/bjdv8n7-025>
- Souza, J. C., Hickmann, A. A., Asinelli-Luz, A., & Hickmann, G. M. (2020). A influência das emoções no aprendizado de escolares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 101(258), 382–403. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4279>
- Storto, A. C. (2015). *Discursos sobre bilinguismo e educação bilíngue: a perspectiva das escolas*. Repositorio.unicamp.br.
<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/950003>
- Suwastini, N. K. A., Rinawati, N. K. A., Jayantini, G. A. S. R. J., & Dantes. G. R. (2021). Differentiated instruction for EFL classroom. *TELL-US Journal*, 7(1), 14–41.
<https://doi.org/10.22202/tus.2021.v7i1.4719>
- Thurston, A., Cockerill, M., & Chiang, T.-H. (2021). Assessing the Differential Effects of Peer Tutoring for Tutors and Tutees. *Education Sciences*, 11(3), 97.
<https://doi.org/10.3390/educsci11030097>
- Thurston, A., Roseth, C., Chiang, T.-H., Burns, V., & Topping, K. J. (2020). The influence of social relationships on outcomes in mathematics when using peer tutoring in elementary school. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100004.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100004>
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD-Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2000). *Differentiation of Instruction in the Elementary Grades*. ERIC Digest. Ed.gov; for full text: <http://ericece.org>. <https://eric.ed.gov/?id=ED443572>
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-ability Classrooms* (2nd ed.). ASCD-Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). Association for Supervision & Curriculum Development.

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119–145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>

Understand your English level. (n.d.). LearnEnglish. Retrieved November 24, 2023, from <https://learnenglish.britishcouncil.org/english-levels/understand-your-english-level#:~:text=The%20Common%20European%20Framework%20of>

Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Ur, P. (2012). *A course in English language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Vasconcelos, J. S., & Queiroz, J. P. de. (2020). Manual para a aplicação da metodologia aprendizagem baseada em projetos de maneira interdisciplinar. In *Educapes*. <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/582027/3/MANUAL%20PARA%20APLICAC%C3%87%C3%83O%20DA%20METODOLOGIA%20APRENDIZAGEM%20BASEADA%20EM%20PROJETOS%20DE%20MANEIRA%20INTERDISCIPLINAR.pdf>

Visible Thinking / Project Zero. (n.d.). Pz.harvard.edu. <https://pz.harvard.edu/projects/visible-thinking>

APÊNDICES

Apêndice 1- Carta de apresentação

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Rio de Janeiro/RJ

02 de maio de 2023

Assunto: Coleta de dados para dissertação de Mestrado

Senhor (a) Diretor(a),

Eu, Andrea Lina Gomes Barbosa professora, solicito autorização para acesso a esta unidade escolar para convidar os professores a uma entrevista por meio de questionário escrito, entrevista semiestruturada e observação de aulas, como parte integrante de pesquisa de Mestrado em andamento na Universidad Autónoma de Asunción (UAA), Assunção/Paraguai, com abordagem nas estratégias para a promoção da participação de todos os alunos, mais precisamente nas turmas de 5º ano do ensino fundamental.

Uma vez deliberado o acesso, serão fornecidos os esclarecimentos pertinentes às ações previstas.

Att.

Andrea Lina Gomes Barbosa

Apêndice 2- Termo de consentimento Livre e esclarecido

TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN MESTRADO
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Andrea Lina Gomes Barbosa
Orientador: Dr. Javier Numam Caballero Merlo
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Caro(a) Professor (a)

Estamos convidando você a participar como voluntário (a) da pesquisa cujo tema é: “Análise das estratégias usadas pelos professores de uma internacional americana bilíngue no Rio de Janeiro para promover a participação de todos os alunos.”, que é o projeto de mestrado da pesquisadora Andrea Lina Gomes Barbosa, sobre orientação do professor Dr. Javier Numam Caballero Merlo, no programa Mestrado em Ciências da Educação.

Nesse sentido, é importante salientar que a pesquisa que pressupõe coleta de dados por meio de questionário e observações, representa alguma forma de risco, tais como: desconforto, constrangimentos, incômodo e possibilidade de dano. Vale ressaltar que ao responder o questionário o (a) participante pode sentir desconforto devido ao tempo para fazer leituras e responder às questões solicitadas e que alguns indivíduos podem se sentir

constrangidos e/ou até mesmo intimidados pelo teor dos questionamentos. Os questionários serão encaminhados e respondidos de forma digital pelo Google formulários.

Com relação aos benefícios, esta pesquisa favorecerá o debate sobre a temática nos encontros pedagógicos e poderá culminar em ações práticas; possibilitar uma rede de trocas de experiências entre os (as) colegas com o objetivo de melhorar a aprendizagem de todos os alunos. Além de despertar o interesse dos (as) docentes por formação continuada específica para atender melhor esta demanda.

A pesquisa se torna pertinente tendo em vista que poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção da participação de todos os alunos em uma sala de aula multilíngue de uma escola internacional além de favorecer o processo de formação continuada dos professores dessa modalidade de ensino.

O (a) participante da pesquisa será orientado (a) no sentido de que pode solicitar esclarecimentos sobre o estudo em qualquer fase da pesquisa. Será alertado (a) de que a sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome será mantido em sigilo. Podendo recusar-se a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e, se desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo, pois a sua participação é voluntária. A pesquisa não prevê qualquer forma de gasto e os (as) participantes tampouco serão remunerados (as) pela participação na pesquisa. Contudo, caso ocorra qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, o (a) participante será ressarcido (a). Ou de igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da participação no estudo, o (a) participante será devidamente indenizado (a), conforme determina a lei.

O presente TCLE foi impresso em duas vias iguais, sendo que uma via é destinada ao participante. Em caso de dúvidas, em qualquer momento do estudo a (o) participante poderá entrar em contato com a pesquisadora Andrea Lina Gomes Barbosa, pelo telefone Tel. (21) 964196183 ou pelo e-mail: andrealinarj@gmail.com.

Apêndice 3- Questionário de perfil profissional

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
QUESTIONÁRIO PARA APRESENTAÇÃO DO PERFIL PROFISSIONAL DO
PROFESSOR

Prezado(a) professor(a):

Este questionário é um instrumento de pesquisa para a dissertação de mestrado cujo tema é “Análise das estratégias usadas pelos professores de uma escola internacional americana bilíngue no Rio de Janeiro, para promover a participação de todos os alunos.”

Leia com atenção todas as questões e escolha a que melhor se adequa a sua realidade. Queira respondê-lo por gentileza. Acreditamos não exigir mais do que 10 minutos para ser respondido. Asseguramos o anonimato do respondente.

Agradecemos sua colaboração.

1-Dados pessoais:

Nome: (opcional) _____

Idade: _____

Gênero: _____

2-Formação acadêmica:

Qual seu nível e área de formação acadêmica?

Cursos de graduação:

1° _____ Ano de conclusão: _____

2° _____ Ano de conclusão: _____

3° _____ Ano de conclusão: _____

Cursos de pós-graduação:

1° _____ Ano de conclusão: _____

2° _____ Ano de conclusão: _____

3° _____ Ano de conclusão: _____

4° _____ Ano de conclusão: _____

3- Idiomas

Quais idiomas você domina?

- Português:

- Inglês:

- Espanhol:

- Outros:

4- Certificações

Possui alguma certificação específica para o ensino bilíngue? Se sim, quais?

5-Experiência profissional:

Tempo total de experiência docente:

Tempo de experiência docente em escola bilíngue/Internacional:

6- Considerações finais:

Existe algo mais que você gostaria de compartilhar como professor bilíngue?

Apêndice 4- Guia de entrevista

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Guia de entrevista semiestructurada

Diversidade de proficiência:

- a- Como você lida com a diversidade de níveis de proficiência comunicativa dos alunos em sua sala de aula?
- b- Quais estratégias você usa para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e respeitoso, considerando as diferenças linguísticas dos alunos?

1- Adaptação de materiais e atividades:

- a- Como você adapta os materiais didáticos e as atividades para atender às necessidades dos alunos com diferentes níveis de proficiência?
- b- Quais são os principais desafios que você enfrenta ao adaptar o conteúdo do currículo para alunos com diferentes habilidades linguísticas?

2- Engajamento dos alunos:

- a- Como você motiva e incentiva o engajamento dos alunos com níveis de proficiência variados nas aulas?
- b- Quais estratégias você usa para criar um ambiente onde os alunos se sintam à vontade para se comunicar em inglês/português?

3- Suporte individualizado

- a- Como você oferece suporte individualizado aos alunos que enfrentam dificuldades linguísticas?
- b- Existe algum método específico que você utiliza para ajuda-los a acompanhar o restante da turma?

4- Comunicação e interação:

- a- Como você promove a comunicação e interação entre os alunos com diferentes níveis de proficiência linguística?
- b- Quais estratégias você usa para criar um ambiente onde os alunos se sintam à vontade para se comunicar em ambas as línguas?

5- Avaliação do desempenho:

- a- Como você avalia o progresso dos alunos com níveis de proficiência variados nas duas línguas?
- b- Quais critérios você utiliza para garantir uma avaliação justa e precisa, considerando suas diferentes habilidades linguísticas?

6- Formação contínua:

- a- A escola oferece formação contínua para os professores lidarem com a diversidade linguística em turmas bilíngues?
- b- Quais recursos ou treinamentos você acredita que seriam úteis para aprimorar sua prática pedagógica nesse contexto?

7- Considerações finais:

- a- Existe algum outro desafio ou aspecto relevante que você gostaria de compartilhar em relação ao ensino em turmas com alunos de diferentes níveis de proficiência em língua inglesa?

Apêndice 5- Guia de observação de aula

Guia de observação de aulas**1- Informações gerais:**

- a- Nome do professor:
- b- Data e horário da aula observada:
- c- Disciplina ou assunto da aula:

2- Contexto da aula:

- a- Descreva o ambiente da sala de aula, o arranjo dos alunos e qualquer fator relevante para o contexto da aula.

3- Diversidade de níveis de proficiência em inglês:

- a- Observar a variação nos níveis de proficiência em inglês entre alunos.
- b- Identificar alunos que possuem alto, médio e baixo nível de proficiência.

4- Estratégias de pré-aula:

- a- Como o professor se prepara para lidar com a diversidade de níveis de proficiência em inglês na turma?

d- Ele utiliza recursos visuais ou gestuais para facilitar a compreensão?

5- Início da aula:

a-Como o professor inicia a aula e estabelece a expectativa de participação de todos os alunos, independente dos níveis de proficiência em inglês?

b) Ele utiliza alguma atividade ou dinâmica inicial para engajar os alunos logo no início da aula?

6-Adaptação da linguagem:

a-Como o professor adapta sua linguagem para tornar o conteúdo acessível a alunos com diferentes níveis de proficiência em inglês?

b- Ele utiliza recursos visuais ou gestuais para facilitar a compreensão?

7- Uso de pares ou grupos:

a- O professor divide os alunos em pares ou grupos para atividades colaborativas em inglês?

b- Como ele assegura que a interação ocorra de forma equilibrada, incluindo os alunos com diferentes níveis de proficiência?

8- Uso de tecnologia e multimídia:

a- O professor utiliza recursos tecnológicos e multimídia para apoiar a compreensão e a participação dos alunos?

b- Como esses recursos são aplicados para atender aos diferentes níveis de proficiência?

9-Feedback individualizado:

a-Como o professor fornece feedback para alunos com diferentes níveis de proficiência?

b- Ele oferece correções e orientações específicas para o desenvolvimento de habilidades linguísticas?

10-Participação ativa:

a-Como o professor incentiva e valoriza a participação ativa de todos os alunos, independente de seu nível de proficiência?

b- Ele reconhece o esforço dos alunos em se expressarem em inglês, mesmo que cometam erros?

11- Variedade de atividades:

a-Como o professor varia as atividades em sala de aula para engajar todos os alunos com diferentes níveis de proficiência?

b- Ele inclui atividades que permitam aos alunos demonstrar seu conhecimento de diferentes maneiras?

12-Intervenções e suporte:

a- Em que momentos o professor intervém para ajudar alunos com baixo nível de proficiência a se engajarem na aula?

b- Ele fornece suporte adicional quando necessário?

13- Encerramento da aula:

a-Como o professor encerra a aula e destaca a importância da participação de todos os alunos?

b- Ele faz uma revisão do conteúdo e destaca o progresso de cada aluno em relação à sua proficiência em inglês?

14-Considerações finais:

a-Existe alguma estratégia específica que você tenha observado e considerado particularmente eficaz para promover a participação de todos os alunos com níveis de inglês variados?

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO

MESTRANDA: Andrea Lina Gomes Barbosa

ORIENTADOR: Prof. Dr. Javier Numan Caballero Merlo

Prezado (a) professor (a) Doutor(a)

Este formulário destina-se à 1ª fase da validação do instrumento que será utilizado na coleta de dados de minha pesquisa de campo de curso Mestrado em Ciências de la Educación pela Universidad Autónoma de Asunción – UAA, cujo tema é: **“Análise das estratégias usadas pelos professores de uma escola internacional para promover a participação de todos os alunos”**. Os instrumentos de coleta de dados serão questionário estruturado para professores do quinto ano, guia de entrevista semiestruturada com os mesmos professores e guia de observação de aulas. Esta pesquisa tem como objetivo geral: Analisar as estratégias pedagógicas utilizadas por professores no ensino fundamental em turmas de uma escola internacional (inglês e português) para promover a participação inclusiva de todos os alunos

E como objetivos específicos:

- 1-Traçar o perfil dos professores que atuam no ensino fundamental bilingue em uma escola brasileira;
- 2- Conhecer os desafios que os professores participantes da pesquisa encontram para promover a participação de todos os alunos em uma turma bilingue;
- 3-Descrever as estratégias que esses professores desenvolvem na sua prática para promover a participação de todos os alunos em turmas com níveis de proficiência linguística diferentes;
- 4-Identificar se a prática pedagógica desses professores promove a participação de todos os alunos em turmas com níveis de proficiência linguística diferentes.

Para tanto, solicito sua análise no sentido de verificar se há adequação entre as questões formuladas e os objetivos referentes a cada uma delas, além da clareza na construção dessas mesmas questões. Caso julgue necessário, fique à vontade para sugerir melhorias utilizando para isso o campo "Observações". As colunas com "COERÊNCIA" E "CLAREZA" devem ser assinaladas com UMA PONTUAÇÃO ENTRE 1 E 5. Sem mais para o momento, antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

Objetivo específico 1

Traçar o perfil dos professores que atuam no ensino fundamental bilingue em uma escola brasileira;

QUESTIONÁRIO PERFIL PROFISSIONAL	COERÊNCIA 1-5	CLAREZA 1-5	OBSERVAÇÃO
1-Dados pessoais: Nome: (opcional) _____ Idade: _____ Gênero: _____	5	5	Sugestão: Nome do professor (a): Adicionar o artigo a.
2-Formação acadêmica: Qual seu nível e área de formação acadêmica? Cursos de graduação: 1º _____ Ano de conclusão: _____ 2º _____ Ano de conclusão: _____ 3º _____ Ano de conclusão: _____ Cursos de pós-graduação: 1º _____ Ano de conclusão: _____ 2º _____ Ano de conclusão: _____	5	5	

3° Ano de conclusão: _____ 4° Ano de conclusão: _____			
3- Idiomas Quais idiomas você domina? <ul style="list-style-type: none"> • Português: • Inglês: • Espanhol: • Outros: 	5	5	Sugestão: Quais idiomas você domina? <input type="checkbox"/> Português: <input type="checkbox"/> Inglês: <input type="checkbox"/> Espanhol: <input type="checkbox"/> Outros:
4- Certificações A- Possui alguma certificação específica para o ensino bilíngue? Se sim, quais? B-Possui alguma certificação em língua inglesa? Se sim, quais?	4	4	A- Possui alguma certificação específica para o ensino bilíngue? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> Não B-Possui alguma certificação em língua inglesa? Se sim, quais? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> Não
5-Experiência profissional: A- Tempo total de experiência docente: B-Tempo de experiência docente em escola bilíngue/Internacional:	5	5	A- Tempo total de experiência docente: <input type="checkbox"/> 1 a 5 anos <input type="checkbox"/> 5 a 10 anos <input type="checkbox"/> mais de 10 anos B-Tempo de experiência docente em escola bilíngue/Internacional: <input type="checkbox"/> 1 a 5 anos

			<input type="checkbox"/> 5 a 10 anos <input type="checkbox"/> mais de 10 anos
6- Considerações finais: Existe algo mais que você gostaria de compartilhar como professor bilíngue?	3	3	Como seu questionário é estruturado necessita de respostas alternativas para que o questionado possa escolher. Sugiro que reformule essa pergunta.

Objetivo específico 2: Conhecer os desafios que os professores participantes da pesquisa encontram para promover a participação de todos os alunos em uma turma bilíngue;
--

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	COERÊNCIA 1-5	CLAREZA 1-5	OBSERVAÇÃO
1- Diversidade de proficiência: a-Como você lida com a diversidade de níveis de proficiência	5	5	Sugestão: Como você administra os níveis de proficiência comunicativa dos alunos em sua sala de aula?

<p>comunicativa dos alunos em sua sala de aula?</p> <p>b- Quais estratégias você usa para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e respeitoso, considerando as diferenças linguísticas dos alunos?</p>	5	4	<p>Sugestão: Quais estratégias você utiliza desenvolver uma aprendizagem inclusiva, respeitando os diferentes níveis linguísticos dos alunos?</p>
<p>2- Adaptação de materiais e atividades:</p> <p>a- Como você adapta os materiais didáticos e as atividades para atender às necessidades dos alunos com diferentes níveis de proficiência?</p> <p>b- Quais são os principais desafios que você enfrenta ao adaptar o conteúdo do currículo para alunos com diferentes habilidades linguísticas?</p>	5	5	
<p>3- Engajamento dos alunos:</p> <p>a- Como você motiva e incentiva o engajamento dos alunos com níveis de proficiência variados nas aulas?</p>	5	4	<p>Sugestão: Você utiliza alguma estratégia para motivar e incentivar o engajamento dos alunos com níveis diferentes de proficiência em suas aulas?</p> <p>Sugestão: Quais estratégias você utiliza para propiciar um ambiente favorável a comunicação inglês/português em suas aulas?</p>

<p>b- Quais estratégias você usa para criar um ambiente onde os alunos se sintam à vontade para se comunicar em inglês/português?</p>			
<p>4- Suporte individualizado</p> <p>a- Como você oferece suporte individualizado aos alunos que enfrentam dificuldades linguísticas?</p> <p>b- Existe algum método específico que você utiliza para ajuda-los a acompanhar o restante da turma?</p>	5	3	<p>Sugestão: Você oferece suporte individualizado aos alunos que enfrentam dificuldades linguísticas?</p> <p>Sugestão: Você utiliza alguma metodologia diferente com os alunos que não apresentam dificuldades linguísticas?</p>
<p>5- Comunicação e interação:</p> <p>a- Como você promove a comunicação e interação entre os alunos com diferentes níveis de proficiência linguística?</p> <p>b- Quais estratégias você usa para criar um ambiente onde os alunos se sintam à vontade para se comunicar em ambas as línguas?</p>	5	5	<p>Sugestão: Quais estratégias você usa para criar um ambiente onde os alunos se sintam à vontade para se comunicar em ambas as línguas? (Descartar essa pergunta), pois a pergunta 3b, já apresenta esse questionamento.</p>
<p>6- Avaliação do desempenho:</p> <p>a- Como você avalia o progresso dos alunos com níveis de proficiência variados nas duas línguas?</p>	4	4	

b- Quais critérios você utiliza para garantir uma avaliação justa e precisa, considerando suas diferentes habilidades linguísticas?			Sugestão: Quais critérios são utilizados para avaliar as habilidades linguísticas dos alunos?
7- Formação contínua: a- A escola oferece formação contínua para os professores lidarem com a diversidade linguística em turmas bilíngues? b- Quais recursos ou treinamentos você acredita que seriam úteis para aprimorar sua prática pedagógica nesse contexto?	5	5	
8- Considerações finais: a- Existe algum outro desafio ou aspecto relevante que você gostaria de compartilhar em relação ao ensino em turmas com alunos de diferentes níveis de proficiência em língua inglesa?	5	5	

Objetivo específico 3 e 4

<p>3-Descrever as estratégias que esses professores desenvolvem na sua prática para promover a participação de todos os alunos em turmas com níveis de proficiência linguística diferentes;</p> <p>4-Identificar se a prática pedagógica desses professores promove a participação de todos os alunos em turmas com níveis de proficiência linguística diferentes.</p>
--

GUIA DE OBSERVAÇÃO DE AULA	COERÊNCIA 1-5	CLAREZA 1-5	OBSERVAÇÃO
1-Informações gerais: a- Nome do professor: b- Data e horário da aula observada: c- Disciplina ou assunto da aula:	5	5	Sugestão: a- Nome do professor (a): Adicionar o artigo a.
2-Contexto da aula: a- Descreva o ambiente da sala de aula, o arranjo dos alunos e qualquer fator relevante para o contexto da aula.	5	4	Sugestão: Reelaborar a questão. Descreva o ambiente da sala de aula, os recursos disponíveis, a quantidade média de alunos e os principais aspectos relevantes ao ensino aprendizagem em sala de aula.
3-Diversidade de níveis de proficiência em inglês: a- Observar a variação nos níveis de proficiência em inglês entre alunos. b- Identificar alunos que possuem alto, médio e baixo nível de proficiência.	5	5	

4-Estratégias de pré-aula: a-Como o professor se prepara para lidar com a diversidade de níveis de proficiência em inglês na turma? d- Ele utiliza recursos visuais ou gestuais para facilitar a compreensão?	5	5	
5- Início da aula: a-Como o professor inicia a aula e estabelece a expectativa de participação de todos os alunos, independente dos níveis de proficiência em inglês? b) Ele utiliza alguma atividade ou dinâmica inicial para engajar os alunos logo no início da aula? 6-Adaptação da linguagem: a-Como o professor adapta sua linguagem para tornar o conteúdo acessível a alunos com diferentes níveis de proficiência em inglês? b- Ele utiliza recursos visuais ou gestuais para facilitar a compreensão?	5	5	
7- Uso de pares ou grupos: a- O professor divide os alunos em pares ou grupos para atividades colaborativas em inglês? b- Como ele assegura que a interação ocorra de forma equilibrada, incluindo	5	5	

os alunos com diferentes níveis de proficiência?			
8- Uso de tecnologia e multimídia: a- O professor utiliza recursos tecnológicos e multimídia para apoiar a compreensão e a participação dos alunos? b- Como esses recursos são aplicados para atender aos diferentes níveis de proficiência?	5	5	
9-Feedback individualizado: a-Como o professor fornece feedback para alunos com diferentes níveis de proficiência? b- Ele oferece correções e orientações específicas para o desenvolvimento de habilidades linguísticas?	5	5	
10-Participação ativa: a-Como o professor incentiva e valoriza a participação ativa de todos os alunos, independente de seu nível de proficiência? b- Ele reconhece o esforço dos alunos em se expressarem em inglês, mesmo que cometam erros?	5	5	
11- Variedade de atividades:	5	5	

a-Como o professor varia as atividades em sala de aula para engajar todos os alunos com diferentes níveis de proficiência? b- Ele inclui atividades que permitam aos alunos demonstrar seu conhecimento de diferentes maneiras?			
12-Intervenções e suporte: a- Em que momentos o professor intervém para ajudar alunos com baixo nível de proficiência a se engajarem na aula? b- Ele fornece suporte adicional quando necessário?	5	5	
13- Encerramento da aula: a-Como o professor encerra a aula e destaca a importância da participação de todos os alunos? b-Ele faz uma revisão do conteúdo e destaca o progresso de cada aluno em relação à sua proficiência em inglês?	5	5	
14-Considerações finais: a-Existe alguma estratégia específica que você tenha observado e considerado particularmente eficaz para promover a participação de todos os alunos com níveis de inglês variados?	5	5	

--	--	--	--

DADOS DO AVALIADOR

Nome completo: Faruk Maracajá Napy Charara.

Formação: Doutor em Ciências da Educação.

Instituição de Ensino: Universidad Autónoma de Asunción.

Assinatura do Avaliador: _____

Sugestões:

1. No questionário estruturado se faz necessário colocar alternativas de resposta, pois se trata de dados quantitativos.
2. Sobre o guia de observação de aula, sugiro que coloque alternativas de respostas, facilitando a obtenção de dados e também o tratamento desses dados em fase posterior da pesquisa, podendo mesclar de acordo com a necessidade de cada pergunta.

Apêndice 7- Validação 2

11/10/2023, 13:51

Gmail - Formulário para validação



andrea lina gomes barbosa <andrealinarj@gmail.com>

Formulário para validação

Ana Luiza Machado <analuiza_tinoco@hotmail.com>
Para: andrea lina gomes barbosa <andrealinarj@gmail.com>

10 de outubro de 2023 às 09:27

Cara Andrea,

Envio esse e-mail como forma de validação do questionário de sua pesquisa. Sugiro, no entanto, que faça uma breve revisão ortográfica antes de aplicá-lo.
Caso necessite de qualquer informação, pode contar comigo.

Atenciosamente,

Ana Luiza Henriques Tinoco Machado
Pós-doc UFRJ - Linguística
Professora - Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro
(21)99745-1902

De: andrea lina gomes barbosa <andrealinarj@gmail.com>
Enviado: terça-feira, julho 25, 2023 1:07 PM
Para: analuiza_tinoco@hotmail.com <analuiza_tinoco@hotmail.com>
Assunto: Formulário para validação

[Texto das mensagens anteriores oculto]

Apêndice 8- Validação 3

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO

MESTRANDA: Andrea Lina Gomes Barbosa

ORIENTADOR: Prof. Dr. Javier Numan Caballero Merlo

Prezado (a) professor (a) Doutor(a)

Este formulário destina-se à 1ª fase da validação do instrumento que será utilizado na coleta de dados de minha pesquisa de campo de curso Mestrado em Ciencias de la Educación pela Universidad Autónoma de Asunción – UAA, cujo tema é: **“Análise das estratégias usadas pelos professores de uma escola internacional para promover a participação de todos os alunos”**. Os instrumentos de coleta de dados serão questionário estruturado para professores do quinto ano, guia de entrevista semiestruturada com os mesmos professores e guia de observação de aulas. Esta pesquisa tem como objetivo geral: Analisar as estratégias pedagógicas utilizadas por professores no ensino fundamental em turmas de uma escola internacional (inglês e português) para promover a participação inclusiva de todos os alunos

E como objetivos específicos:

- 1-Traçar o perfil dos professores que atuam no ensino fundamental bilingue em uma escola brasileira;
- 2- Conhecer os desafios que os professores participantes da pesquisa encontram para promover a participação de todos os alunos em uma turma bilingue;
- 3-Descrever as estratégias que esses professores desenvolvem na sua prática para promover a participação de todos os alunos em turmas com níveis de proficiência linguística diferentes;
- 4-Identificar se a prática pedagógica desses professores promove a participação de todos os alunos em turmas com níveis de proficiência linguística diferentes.

Para tanto, solicito sua análise no sentido de verificar se há adequação entre as questões formuladas e os objetivos referentes a cada uma delas, além da clareza na construção dessas mesmas questões. Caso julgue necessário, fique à vontade para sugerir melhorias utilizando para isso o campo “Observações”. As colunas com “COERÊNCIA” E “CLAREZA” devem ser assinaladas com UMA PONTUACÃO ENTRE 1 E 5. Sem mais para o momento, antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

Objetivo específico 1

Traçar o perfil dos professores que atuam no ensino fundamental bilingue em uma escola brasileira;

QUESTIONÁRIO PERFIL PROFISSIONAL	COERÊNCIA 1-5	CLAREZA 1-5	OBSERVAÇÃO
1-Dados pessoais: Nome: (opcional) _____ Idade: _____ Gênero: _____	5	5	
2-Formação acadêmica: Qual seu nível e área de formação acadêmica? Cursos de graduação: 1º _____ Ano de conclusão: _____ 2º _____ Ano de conclusão: _____ 3º _____ Ano de conclusão: _____ Cursos de pós-graduação: 1º _____ Ano de conclusão: _____ 2º _____ Ano de conclusão: _____	5	5	

3º _____ Ano de conclusão: _____ 4º _____ Ano de conclusão: _____			
3- Idiomas Quais idiomas você domina? <ul style="list-style-type: none"> • Português: • Inglês: • Espanhol: • Outros: 	5	5	
4- Certificações A- Possui alguma certificação específica para o ensino bilingue? Se sim, quais? B-Possui alguma certificação em língua inglesa? Se sim, quais?	5	5	
5-Experiência profissional: A- Tempo total de experiência docente: B-Tempo de experiência docente em escola bilingue/Internacional:	5	5	
6- Considerações finais: Existe algo mais que você gostaria de compartilhar como professor bilingue?	5	5	

Objetivo específico 2:
 Conhecer os desafios que os professores participantes da pesquisa encontram para promover a participação de todos os alunos em uma turma bilíngue;

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	COERÊNCIA 1-5	CLAREZA 1-5	OBSERVAÇÃO
1- Diversidade de proficiência: a- Como você lida com a diversidade de níveis de proficiência comunicativa dos alunos em sua sala de aula? b- Quais estratégias você usa para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e respeitoso, considerando as diferenças linguísticas dos alunos?	5	5	
2- Adaptação de materiais e atividades:	5	5	

a- Como você adapta os materiais didáticos e as atividades para atender às necessidades dos alunos com diferentes níveis de proficiência? b- Quais são os principais desafios que você enfrenta ao adaptar o conteúdo do currículo para alunos com diferentes habilidades linguísticas?			
3- Engajamento dos alunos: a- Como você motiva e incentiva o engajamento dos alunos com níveis de proficiência variados nas aulas? b- Quais estratégias você usa para criar um ambiente onde os alunos se sintam à vontade para se comunicar em inglês/português?	5	5	
4- Suporte individualizado a- Como você oferece suporte individualizado aos alunos que enfrentam dificuldades linguísticas?	5	5	

b- Existe algum método específico que você utiliza para ajuda-los a acompanhar o restante da turma?			
5- Comunicação e interação: a- Como você promove a comunicação e interação entre os alunos com diferentes níveis de proficiência linguística? b- Quais estratégias você usa para criar um ambiente onde os alunos se sintam à vontade para se comunicar em ambas as línguas?	5	5	
6- Avaliação do desempenho: a- Como você avalia o progresso dos alunos com níveis de proficiência variados nas duas línguas? b- Quais critérios você utiliza para garantir uma avaliação justa e precisa, considerando suas diferentes habilidades linguísticas?	5	5	
7- Formação contínua: a- A escola oferece formação contínua para os professores	4	5	A primeira pergunta independe do participante, não? Ela é para a ESCOLA. Não são todos os participantes da mesma escola?

lidarem com a diversidade linguística em turmas bilíngues? b- Quais recursos ou treinamentos você acredita que seriam úteis para aprimorar sua prática pedagógica nesse contexto?			
8- Considerações finais: a- Existe algum outro desafio ou aspecto relevante que você gostaria de compartilhar em relação ao ensino em turmas com alunos de diferentes níveis de proficiência em língua inglesa?	5	5	

Objetivo específico 3 e 4

3-Descrever as estratégias que esses professores desenvolvem na sua prática para promover a participação de todos os alunos em turmas com níveis de proficiência linguística diferentes;

4-Identificar se a prática pedagógica desses professores promove a participação de todos os alunos em turmas com níveis de proficiência linguística diferentes.

GUIA DE OBSERVAÇÃO DE AULA	COERÊNCIA 1-5	CLAREZA 1-5	OBSERVAÇÃO
1-Informações gerais: a- Nome do professor: b- Data e horário da aula observada: c- Disciplina ou assunto da aula:	5	5	
2-Contexto da aula: a- Descreva o ambiente da sala de aula, o arranjo dos alunos e qualquer fator relevante para o contexto da aula.	5	5	
3-Diversidade de níveis de proficiência em inglês: a- Observar a variação nos níveis de proficiência em inglês entre alunos. b- Identificar alunos que possuem alto, médio e baixo nível de proficiência.	5	5	
4-Estratégias de pré-aula: a- Como o professor se prepara para lidar com a diversidade de níveis de proficiência em inglês na turma? d- Ele utiliza recursos visuais ou gestuais para facilitar a compreensão?	5	5	
5- Início da aula: a- Como o professor inicia a aula e estabelece a expectativa de participação	5	5	

de todos os alunos, independente dos níveis de proficiência em inglês? b) Ele utiliza alguma atividade ou dinâmica inicial para engajar os alunos logo no início da aula?			
6-Adaptação da linguagem: a- Como o professor adapta sua linguagem para tornar o conteúdo acessível a alunos com diferentes níveis de proficiência em inglês? b- Ele utiliza recursos visuais ou gestuais para facilitar a compreensão?			
7- Uso de pares ou grupos: a- O professor divide os alunos em pares ou grupos para atividades colaborativas em inglês? b- Como ele assegura que a interação ocorra de forma equilibrada, incluindo os alunos com diferentes níveis de proficiência?	5	5	
8- Uso de tecnologia e multimídia: a- O professor utiliza recursos tecnológicos e multimídia para apoiar a compreensão e a participação dos alunos? b- Como esses recursos são aplicados para atender aos diferentes níveis de proficiência?	5	5	

9-Feedback individualizado: a-Como o professor fornece feedback para alunos com diferentes níveis de proficiência? b- Ele oferece correções e orientações específicas para o desenvolvimento de habilidades linguísticas?	5	5	
10-Participação ativa: a-Como o professor incentiva e valoriza a participação ativa de todos os alunos, independente de seu nível de proficiência? b- Ele reconhece o esforço dos alunos em se expressarem em inglês, mesmo que cometam erros?	5	5	
11- Variedade de atividades: a-Como o professor varia as atividades em sala de aula para engajar todos os alunos com diferentes níveis de proficiência? b- Ele inclui atividades que permitam aos alunos demonstrar seu conhecimento de diferentes maneiras?	5	5	
12-Intervenções e suporte: a- Em que momentos o professor intervém para ajudar alunos com baixo	5	5	

nível de proficiência a se engajarem na aula? b- Ele fornece suporte adicional quando necessário?			
13- Encerramento da aula: a-Como o professor encerra a aula e destaca a importância da participação de todos os alunos? b-Ele faz uma revisão do conteúdo e destaca o progresso de cada aluno em relação à sua proficiência em inglês?	5	5	
14-Considerações finais: a-Existe alguma estratégia específica que você tenha observado e considerado particularmente eficaz para promover a participação de todos os alunos com níveis de inglês variados?	5	5	

Rogério Casanovas Tilio

Doutor em Letras- PUC/RJ

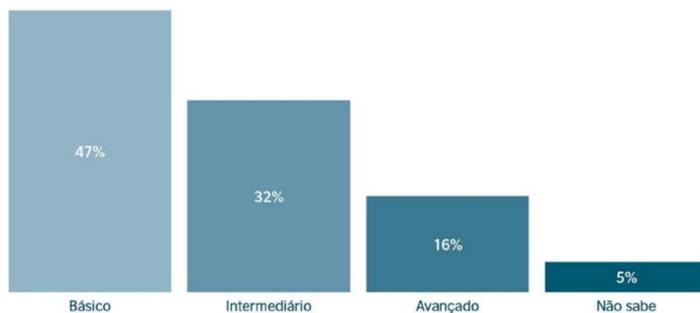
<http://lattes.cnpq.br/4176886574555470>

ANEXOS

Anexo 1- Nível de conhecimento declarado do idioma

NÍVEL DE CONHECIMENTO DECLARADO DO IDIOMA

Entre a população que tem conhecimento de inglês



Anexo 2- Ranking do Índice de proficiência em língua inglesa na América Latina



Anexo 3- Tipos de jogadores

Autores	Base de estudo	Método de Identificação	Tipos de Jogadores Definidos	Jogo Estudado
[Bartle 1996]	Comportamento	Observação do usuário	<i>Killers, Explorers, Socializers, Achievers</i>	<i>Multi-User Dungeon</i>
[Lazzaro 2004]	Comportamento	Questionários	<i>Easy Fun, Hard Fun, Altered States, People Factor</i>	Não especificado
[Whang 2004]	Preferências	Questionários	<i>Single-oriented Player, Community-oriented Player, Off-real World Player</i>	<i>Lineage</i>
[Tseng 2010]	Preferências	Questionários	<i>Agressive Gamer, Social Gamer, Inactive Gamer</i>	Jogos on-line em geral
[Kallio et al. 2011]	Comportamento	Triangulação / Questionários	<i>Social Mentalities, Casual Mentalities, Committed Mentalities</i>	Não especificado
[Stewart 2011]	Comportamento e Preferências	Análise Conceitual	Primários: <i>Guardian/Achiever, Rational/Explorer, Idealist/Socialiser, Artisan/Killer</i> Secundários: <i>Conqueror, Manager, Wanderer, Participant, Hardcore, Casual</i>	Analisa a literatura existente
[Nacke et al. 2013]	Comportamento e Preferências	Questionários	<i>Seeker, Daredevil, Survivor, Mastermind, Conqueror, Socialiser, Achiever</i>	Não especificado
[Marczewski 2014]	Comportamento	Questionários	<i>Socialiser, Free Spirit, Philantropist, Achiever, Player, Disruptor</i>	Sistemas Gamificados

Anexo 4- Princípios e diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem



Anexo 4- Etapas do desenvolvimento da análise de conteúdo

