

Pressupostos Filosófico-Pedagógicos acerca da Elaboração de uma Formação de Professores para o Ensino Bilíngue

Philosophical and Pedagogical Assumptions regarding the Elaboration of a Teacher Development Course for Bilingual Education

Bruno de Azevedo¹

Instituto Federal de Santa Catarina

Jane Helen Gomes de Lima²

Secretaria Municipal de Educação de Forquilha/SC

Resumo: Este estudo aborda a formação de professores de inglês ofertada pelo câmpus de São Lourenço do Oeste (SLO) do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) para ser responsivo à necessidade de formação de professores de inglês para atuarem no Projeto Bilíngue da rede de escolas municipais. Destarte, os objetivos deste artigo são i) expor o raciocínio filosófico-pedagógico assumido para a formação de professores que embasou a implementação da formação de professores de inglês no IFSC-SLO; ii) desvelar as concepções de bilinguismo e língua(gem) materializadas nas Leis que embasam o Projeto Bilíngue; e iii) refletir como a formação continuada em questão respondeu às necessidades de formação de professores para o Projeto Bilíngue da cidade supracitada durante sua oferta no modelo de ensino remoto emergencial. Neste artigo, embasados na Pedagogia Histórico-Crítica, procuramos, de alguma forma, superar algumas dicotomias na formação docente com vistas à promoção do desenvolvimento onilateral dos trabalhadores da educação.

Palavras-chave: Formação de Professores De Inglês; Formação Continuada; Pedagogia Histórico-Crítica; Ensino Remoto Emergencial; Educação Bilíngue.

Abstract: This study approaches a teacher development course offered by Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) campus of São Lourenço do Oeste (SLO) in order to be responsive to the needs of teachers to act in the Bilingual Project of the municipal schools. Thus, the objectives of this article are to i) show the philosophical-pedagogical rationale behind the implementation of a teacher development course at IFSC-SLO; ii) unveil the concepts of bilingualism and language materialized in the laws of the Bilingual Project, and iii) reflect upon how the teacher development course could be responsive to the teacher development needs for the Bilingual Education Project of the aforementioned municipality offered during the emergency remote teaching. In this article, grounded on Historical-Critical Pedagogy, we seek to, to some extent, overcome some dichotomies in teacher education aiming at promoting the omnilateral development of education workers.

Key-words: English Teacher Development; Teacher Development Course; Historical-Critical Pedagogy; Emergency Remote Teaching; Bilingual Education.

¹ Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Câmpus São Lourenço do Oeste/SC. Doutorando pelo PPG em Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: bruno.azevedo@ifsc.edu.br

² Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Forquilha/SC. Doutoranda pelo PPG em Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: janehelenglima@gmail.com

Submetido em 28 de outubro de 2021.

Aprovado em 26 de maio de 2022.

Introdução

O ano de 2020 foi marcado mundialmente pela pandemia de COVID-19 que resultou, no âmbito da educação, na necessidade de adequar os cursos presenciais ao formato de ensino remoto emergencial³. Essa nova modalidade de ensino foi uma estratégia global de continuidade de oferta de cursos que eram presenciais e, no Brasil, podemos indicar que foi aplicada desde o Ensino Infantil até o Ensino Superior, perpassando cursos de Educação Básica, Cursos Técnicos e Formação Superior Inicial e Continuada (BRASIL, 2020a). Enquanto professores tiveram que se adaptar ao novo modelo de ensinar, muitos deles também precisaram se adequar ao novo modelo de aprender participando de cursos de formação continuada já alinhados ao formato remoto emergencial e é nesse âmbito que este artigo se encontra. Apesar desse artigo discutir aspectos de um curso de formação de professores aplicado durante o ensino remoto, salientamos que compreendemos que o modo como o ensino remoto emergencial foi implementado é problemático e corrobora o caráter adaptativo da educação ao atual estado de coisas. No entanto, e atuando nos pontos de tensão entre um ideal de transformação social e a sociabilidade capitalista que temos, discutimos um curso de formação de professores construído seguindo bases filosóficas e didáticas que se alinham ao desejo e crença de uma possível transformação da realidade social. É a partir do desejo da efetivação dessa transformação social que ideamos uma nova forma de sociabilidade na qual a formação onilateral humana será possível.⁴

Destarte, o presente estudo trata de um curso de formação continuada de professores (curso FIC) em formato presencial que precisou se adequar ao momento pandêmico para ser responsivo à implementação de um Programa Bilíngue no currículo das escolas públicas, sendo essa uma nova necessidade de formação apresentada aos

³ Apontamos para o fato que o ensino remoto emergencial não deve ser entendido como sinônimo de Educação a Distância (EaD) visto que se trata de cursos presenciais que tiveram que ser adequados à modalidade de ensino remoto e, por isso, não possuem todos os recursos e organização que cursos EaD possuem (COSCARELLI, 2020).

⁴ Vide Thessing, Maria e Pedralli (2021) para uma discussão mais aprofundada dessa tensão entre a sociabilidade que uma formação pautada na Pedagogia Histórico-Crítica almeja e os movimentos educativos possíveis no bojo da sociabilidade.

professores de língua inglesa da cidade de São Lourenço do Oeste em Santa Catarina (SLO/SC). Nos anos de 2019 e 2020, a Secretaria de Educação do Município (SMED) de SLO implementou duas Leis que regulamentam um Programa Bilíngue de ensino como parte integrante da grade curricular das escolas públicas do município.

Apresentando brevemente a implantação do Projeto Bilíngue, é possível apontar que ela ocorreu, primeiramente, via projeto, por meio da Lei Nº 2.522, de 10 de dezembro de 2019, sendo inicialmente disponibilizado apenas aos alunos do 3º ano da Escola Municipal Irmã Cecília sob o nome de Projeto Cecília Bilíngue. A Lei Nº 2.522/2019 previa a necessidade de inclusão desse projeto de forma permanente na grade curricular das escolas públicas municipais de SLO e, para isso, apontava para a possibilidade de expansão gradativa desse projeto em toda a rede municipal de ensino. Em 2020, por meio da Lei Nº 2.578 de 21 de dezembro de 2020, o projeto foi renomeado para Projeto Bilíngue e implementado em todas as escolas municipais de São Lourenço do Oeste. Assim, a partir de 2020, o Projeto Bilíngue foi disponibilizado aos 3º anos do Ensino Fundamental dessa Rede e, de forma gradativa e evolutiva, irá se expandir até os 5º anos.

Com a implantação do programa de educação bilíngue nas escolas públicas da cidade em questão, surgiu também a necessidade de instrumentalizar trabalhadores de língua inglesa⁵ para atuarem dentro dessa proposta pedagógica específica. Partindo da perspectiva Histórico-Cultural que assumimos para a formação de professores, instrumentalizar aqui deve ser entendido dentro dos sentidos possíveis alinhados aos estudos Vigotskianos. Sendo assim, é oposto ao sentido de adaptação, ou seja, não evoca os sentidos de um fazer de cunho imediato alinhado às políticas neoliberais. Instrumentalizar os trabalhadores de língua inglesa neste texto evoca os sentidos alinhados à busca de promover nos trabalhadores da educação o desenvolvimento de instrumentos/ferramentas psicológicos(as) que os possibilitem ter práticas mais robustas e informadas pela teoria, ou seja, o desenvolvimento da práxis.

Neste viés, e visando serem responsivos (JOHNSON, 1999; JOHNSON; GOLOMBEK, 2016) à necessidade de formação de professores para um ensino bilíngue apresentada por meio da implementação do Projeto Bilíngue, os autores desse estudo, em nome do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) câmpus São Lourenço do Oeste,

⁵ Concordamos com Martins e Duarte (2010) que “o termo *trabalhadores da educação* se constitui como recorte de uma categoria teórica que retrata uma classe social: as dos trabalhadores” (p. 24), à vista disso, assumimos *trabalhadores de língua inglesa* como sendo uma especificidade da categoria citada pelos autores.

promoveram um curso de formação continuada para professores de inglês. Embasados na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), compreendemos que é na interação com o outro que conseguimos desenvolver psicologicamente, ou seja, é somente na prática social (SAVIANI, 2018) que a compreensão sobre os conceitos (VIGOTSKI, 2000) ligados à prática docente de língua inglesa e à educação bilíngue podem ser desenvolvidos por esses trabalhadores. Dessa forma, é por meio da interação entre os pares que promove o desenvolvimento desses sistemas de significados. Visto que o IFSC câmpus SLO precisava responder, dialeticamente, à necessidade de formação de professores haja vista sua missão de “promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural” (IFSC, 2018) e a potencial atuação desses trabalhadores no Projeto Bilíngue em escolas integrantes da SMED de SLO, os objetivos deste artigo são: i) expor o raciocínio filosófico-pedagógico que assumimos para formação de professores que embasou a implementação do curso FIC de professores de inglês do Instituto Federal de Santa Catarina, Câmpus São Lourenço do Oeste (SC/BR), em resposta à necessidade apresentada pelo Projeto Bilíngue, ii) desvelar as concepções de bilinguismo e língua(gem) materializadas nas duas Leis que embasam o Projeto Bilíngue, e iii) refletir como a formação continuada em questão respondeu às necessidades de formação de professores para o Projeto Bilíngue durante sua oferta no modelo de ensino remoto emergencial.

Desse modo, sinalizamos que a implementação do curso em questão procurou estar em constante relação dialética com a concretude apresentada pelo município em questão. Sendo assim, o curso FIC tem como documentos basilares as duas Leis que embasam a proposta do Projeto Bilíngue do município de São Lourenço do Oeste e a partir da nova necessidade apresentada pelos documentos o processo formativo tomou forma.

Para atingir os objetivos propostos, na seção seguinte, expomos a nossa concepção de formação humana, que embasa tanto a estrutura do curso FIC como também deste artigo. Em seguida, nos debruçamos sobre os documentos que norteiam o Projeto Bilíngue da SMED de SLO focalizando desvelar as concepções de língua(gem) e de bilinguismo presente nas Leis Nº 2.522/2019 e Nº 2.578/2020. Na seção seguinte, refletimos sobre a construção do curso em resposta à proposta do Projeto Bilíngue e, por fim, apresentamos nossas considerações finais.

1. Pedagogia histórico-crítica e a formação de professores

Segundo Martins (2010), a “formação de professores como objeto de estudo integra debates que vêm se ampliando no Brasil desde o final da década de 1970, assumindo maior dinamismo nas décadas de 1980 e 1990” (p. 13). Apesar desse assunto já estar em pauta há um pouco mais de 50 anos, ainda não foram esgotadas suas discussões e nem solucionados seus problemas. Desse modo, assumimos a compreensão de formação de professores (inicial e continuada) como um espaço que possibilita aos trabalhadores da educação “uma educação escolar capaz de contribuir para transformar o homem unilateral em onilateral⁶⁷” (ZIMMER; CASTANHA, 2018, p. 5), pois

[...] diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. E o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional (SAVIANI, 2015, p. 286).

À vista disso, assumimos que a formação de professores deve intencionalmente estar em relação dialética com a *prática social* (SAVIANI, 2018) e, “pensar a prática social, para o materialismo histórico-dialético, significa aludir às relações entre objetivação e apropriação realizadas pelo homem, através do trabalho” (SANTOS, 2020, p. 13). Deste modo, a prática social deve ser compreendida como toda a atividade humana na realidade social, ou seja, a atuação transformadora do homem na sua relação com a natureza, com si mesmo e com outros homens⁸.

Abarcados por essa compreensão, afirmamos que a prática social em nossa realidade material, principalmente neste momento histórico-social de pandemia, se difere, e se assemelha à prática social do início dos estudos e debates em torno do tema formação de professores apontado por Martins (2010).

⁶ Assumimos ao longo do texto a escrita onilateral em vez de omnilateral por consistência com a referência direta feita ao trabalho de Zimmer e Castanha (2018) que optam pela escrita sem o ‘m’. No entanto, o conceito permanece o mesmo e será explorado melhor ao longo do trabalho.

⁷ O objetivo da educação deveria ser a promoção do desenvolvimento da onilateralidade. O conceito da onilateralidade coteja questões que Marx salientou como basilares da forma de sociabilidade atual como a alienação e a divisão do trabalho. Almejar a onilateralidade significa desejar a promoção da formação humana integral, que não é possível dentro da sociedade dividida em classes, ou seja, significa desejar a transformação da sociedade.

⁸ Compreendemos o conceito homem, não o ser individual, mas sim o homem universal, denominado nas teorias de cunho marxistas como *genérico humano* (MARX, 2010; DUARTE, 2013).

Considerando algumas das atuais semelhanças históricas, Saviani (2011) discute como a formação de professores no Brasil tem assumido historicamente dois modelos: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático. Sendo a formação no modelo de conteúdo cognitivo-cultural aquela focada na área específica, ou seja, no caso deste estudo, nos conteúdos relativos às teorias linguísticas do inglês e a seu sistema linguístico específico (conhecimento científico e técnico da área). No que tange à formação no modelo didático-pedagógico, tem-se relação com o preparo docente para o trato com seu objeto e com teorias educacionais e pedagógicas voltando-se a atenção também para a forma (traduzindo-se na apropriação da cultural geral e pedagógica-didática voltada à prática).

Nesse viés, Saviani (2009) revela que há um abismo entre esses dois modelos de formação dos trabalhadores da educação brasileira, fortalecendo a dicotomia forma x conteúdo. Dessa forma, professores durante suas formações ao nível superior são geralmente formados para conhecer seu objeto de ensino - modelo dos conteúdos culturais-cognitivos - de modo desconectado da cultura geral - modelo pedagógico-didático (SAVIANI, 2011). Tendo conhecimento dessa dicotomia, assumimos como nossa concepção dialética de formação humana a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Ancorar-se na PHC significa compreender que o trabalho educativo é o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008, p. 24). Dito de outra forma, para a formação de professores de língua inglesa isso significa ter como objetivo de ensino a promoção da formação onilateral desses trabalhadores, uma formação que supere o distanciamento do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e modelo pedagógico-didático.

Com o objetivo de promover uma formação humana integral, buscamos o desenvolvimento do professor culto, e não do professor técnico apenas. Destarte, pode-se dizer que

[...] o professor técnico é entendido como aquele capaz de entrar numa sala de aula e, aplicando regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, seja capaz de se desempenhar a contento [o objetivo proposto] diante dos alunos. [...] [já] o professor culto é aquele que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realiza um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados (SAVIANI, 2011, p. 13)

Em suma, almejamos uma formação que busque promover nos professores, dialeticamente, o desenvolvimento de seus conteúdos culturais-cognitivos na relação com seus conhecimentos pedagógico-didáticos, procurando reduzir assim durante essa formação continuada, em alguma medida, o abismo entre forma e conteúdo com vistas à articulação de conceitos cotidianos e científicos necessários para o desenvolvimento de conceitos verdadeiros (VIGOTSKI, 2000). Para Vigotski, apenas quando a prática é informada pela teoria, caracterizando-se assim uma atividade consciente e intencional - em outras palavras - sendo trabalho no sentido marxiano, é que o desenvolvimento de uma práxis robusta é possibilitado. Assim, explicitando a PHC como nosso embasamento para a formação de professores, acreditamos que foi possível expor o raciocínio filosófico-pedagógico que embasou a implementação da formação de professores em questão neste estudo, portanto atingindo o primeiro objetivo deste estudo.

Abarcados pelas questões apresentadas, buscamos superar a alienação que o trabalho do professor sofre, que é própria das relações estabelecidas em nossa sociedade burguesa, procuramos disponibilizar para eles os meios de desenvolverem, em dialética, seus conteúdos culturais-cognitivos e suas práticas pedagógico-didático, não os deixando à mercê de sua sorte de ‘aprender a aprender’ (DUARTE, 2011). Dessa forma, apresentamos na seção seguinte a materialidade/realidade que encontramos na região na qual o curso em questão foi ofertado. Foi a partir dessa materialidade que o curso foi elaborado com vista a ser o mais responsivo possível às potenciais necessidades futuras dos professores de língua inglesa participantes desse processo formativo.

2. As concepções de bilinguismo⁹ e de língua(gem) em relação ao ensino de língua inglesa: análise das Leis que embasam o Projeto Bilingue

É interessante apontar que dentro do *slogan* de ‘educação bilingue’ diferentes ideologias e entendimentos podem estar empregados (GARCÍA; LIN, 2017; WEI, 2013), por isso é mister, para atingir o segundo objetivo deste estudo, *desvelar as concepções de bilinguismo e língua(gem) materializadas nas duas Leis que embasam o Projeto Bilingue*.

⁹ Os termos bilinguismo e multilinguismo serão utilizados como sinônimos neste artigo considerando a própria nomenclatura do “Projeto Bilingue” apresentado nas duas Leis de implantação. De modo sucinto, o bilinguismo é a habilidade de usar duas línguas e, multilinguismo é a habilidade de utilizar mais de duas línguas (ZIMMER et al., 2008; BUTLER, 2013). A partir da Lei Nº 2.578/2020, a Língua Espanhola também passou a fazer parte do Projeto Bilingue. Desse modo, compreendemos que os estudantes de São Lourenço do Oeste seriam pessoas multilíngues considerando que apenas falassem o português como Língua Materna (L1) anterior a esse projeto.

Procurando entender o contexto ao qual o curso FIC de professores de inglês precisava ser responsivo, nos debruçamos primeiramente sobre as duas Leis que embasam esse projeto com o objetivo de compreender melhor quais concepções de bilinguismo e de língua(gem)¹⁰ que os documentos apresentam. Além disso, procuramos apontar como essas concepções podem potencialmente ser materializadas na ensinagem¹¹ de língua inglesa no Projeto Bilíngue. São as resultantes dessas considerações que discutiremos aqui.

Um pressuposto apresentado em ambas as Leis é a questão do bilinguismo. O termo bilinguismo aparece tanto no parágrafo único da Lei 2.522/2019 como no § 2º da Lei 2.578/2020 através do enunciado “Para efeitos desta Lei, compreende-se por bilinguismo *a capacidade do indivíduo se comunicar em dois sistemas linguísticos distintos*” (SLO, 2019, 2020). A associação do bilinguismo feito com o trecho da sentença em destaque parece apontar para uma concepção de bilinguismo baseada na Hipótese do Duplo Monolíngue (SAER, 1922). Wei (2013) aponta para a existência de muitos estudos que criticam a visão do *bilíngue composto por dois monolíngues, pois os bilíngues deveriam ser entendidos como indivíduos que têm seus sistemas linguísticos interdependentes*. Analisando o trecho destacado que aparece em ambas as Leis, sinalizamos que esses documentos parecem compreender uma pessoa bilíngue como sendo dois sujeitos monolíngues em uma única pessoa (ZIMMER et al., 2008), logo, o bilíngue seria uma pessoa com desempenho equivalente nos *dois sistemas linguísticos distintos*.

Cogo (2018) aponta que falantes bilíngues deveriam ser compreendidos de forma holística, pois durante suas interações fazem uso amplo de seus repertórios sociolinguísticos e culturais podendo fazer uso de línguas que aprenderam durante suas experiências e que se desenvolveram com diferentes níveis de competências linguísticas (muitas vezes nomeadas como proficiência), mas que formam junto com suas línguas maternas, como Jenkins (2015) diz, seus repertórios *in flux*. Desse modo, é necessário compreender que sujeitos bilíngues não precisam necessariamente desenvolver o mesmo

¹⁰ Optamos pela escrita ambivalente de língua(gem) por assumirmos pressupostos teóricos que indicam a estreita relação entre a língua e sua relação com o desenvolvimento do psiquismo humano. Por não separarmos língua e linguagem marcamos então a nossa compreensão sobre a relação intrínseca entre essas duas. Desse modo, compreendemos que o psiquismo humano só se desenvolve por meio da participação em interações sociais no qual a atividade mediadora principal é o uso extensivo da língua (nomeada).

¹¹ Seguindo Nicolaides e Szundy (2013), assumimos o termo ensinagem por compreender que a relação entre o ensino e a aprendizagem não pode ser desassociada. Dessa forma, por meio do termo ensinagem, marcamos nossa compreensão da interdependência existente entre esses dois processos.

nível de competências linguísticas em todas as línguas que fazem parte de seu repertório linguístico (ZIMMER et al., 2008). É mister compreender que, como apontado por Butler (2013, p. 115), o “contexto pode modificar os níveis de proficiência de um indivíduo [...] em cada um dos domínios de habilidades das duas línguas usadas. Isso é chamado de *princípio complementar*”¹².

Considerando os aspectos supracitados, o conceito de duplo monolíngue, comumente utilizado na sociedade, porém refutado por especialistas da área, precisa ser desconstruído (FINGER; ORTIZ-PREUSS, 2018). Destarte, há uma compreensão compartilhada na área de que as competências linguísticas dos bilíngues variam de acordo com inúmeros fatores atrelados às experiências linguísticas dos usuários (SCHOLL; FINGER; FONTES, 2017; FINGER; ORTIZ-PREUSS, 2018). Sendo assim, deve ser considerado bilíngue o sujeito que utiliza duas ou mais línguas em seu cotidiano que leva ao desenvolvimento de “*um [único] sistema linguístico de muito maior complexidade*” (ZIMMER et al., 2008, p. 4), não *dois sistemas linguísticos distintos* como as Leis do Projeto Bilíngue parecem indicar.

Compreender que falantes bilíngues possuem um sistema linguístico único e complexo no qual poderão ter as diferentes línguas em diferentes níveis de competências linguísticas resulta em uma compreensão diferenciada sobre os processos de ensinagem e avaliação do idioma aprendido. Isso porque, uma vez que compreende-se que o desempenho comunicativo dos falantes depende dos diversos contextos e propósitos de uso de cada uma de suas línguas, o olhar do professor para os processos de ensinagem e avaliação de língua inglesa tem o potencial de ser modificado, talvez tornando-se menos estruturalista¹³. Baseada na compreensão apontada, podemos indicar que não faz sentido avaliar os falantes bilíngues da mesma maneira que se avalia os falantes (apenas) monolíngues. Cogo (2018) pontua que um olhar para a natureza do bilinguismo compreende que essa é uma prática situada translíngue em que bilíngues têm repertórios flexíveis em contextos específicos e domínios de *expertise* no qual a língua usada para comunicação é apenas uma parte do todo relevante para compreender o processo de comunicação.

¹² “Context can shape an individual’s proficiency levels in the two languages used in this example in each of the skill domains. This is referred to as the *complementary principle*” (original).

¹³ Essa questão será melhor explorada quando discutirmos as concepções de língua desses documentos.

Um outro ponto que nos chamou atenção é a relação que as Leis fazem entre o Projeto Bilingüe e a promoção de benefícios como “II - maior desenvolvimento cognitivo das crianças; III - aumento da concentração e do raciocínio lógico e IV - melhorias em habilidades associadas à escrita, fala e leitura” (SLO, 2019, 2020). Muito embora haja amplas evidências de certas vantagens em termos cognitivos com a experiência bilíngüe, compreendemos que tais asserções precisam ser tomadas com cautela, principalmente quando consideramos que tais estudos foram realizados com indivíduos sob condições normalmente propícias para seus desenvolvimentos cognitivos e socioeconomicamente menos marcados pelas desigualdades sociais diferentemente da maioria dos estudantes da rede pública brasileira. Para melhor esclarecer o porquê afirmamos isso, partiremos de quais vantagens o bilinguismo traz para então debater os aspectos que precisam ser abordados com parcimônia.

Os estudos sobre o bilinguismo e a cognição abordam amplamente as funções executivas (FE), que correspondem ao “conjunto de processos de controle de domínio geral que regulam pensamentos e comportamentos” (MYIAKE; FRIEDMAN, 2012, p. 8). Muito embora não haja consenso sobre a classificação das funções executivas na literatura, os autores supracitados entendem que as FE correspondem à habilidade de *alternância* na execução de tarefas, *inibição* de estímulos predominantes e *atualização* de informações na memória de trabalho, sistema responsável pela manutenção e armazenamento temporário de informações na mente para processamento de tarefas cognitivas complexas (BADDELEY, 2012). Em outras palavras, sabe-se que o sujeito bilíngüe mantém ambas (ou mais) línguas ativas na mente, portanto, as FE funcionam como mecanismo capaz de realizar a troca entre línguas e inibição da língua que não está em uso no momento (vide FINGER, BRENTANO; FONTES, 2018; BRENTANO, 2020 para uma discussão completa).

As vantagens bilíngües, por sua vez, se dariam através da constante utilização das funções executivas (POARCH; BIALYSTOK, 2015; KROLL; DUSSIAS, 2016). Dentre essas vantagens, há evidências de melhora na atenção seletiva e controle inibitório em crianças, conforme revisa Brentano (2020). No entanto, as supostas vantagens obtidas por meio do bilinguismo são questionadas por diversos autores (VALIAN, 2015, GOLDSMITH; MORTON, 2018; PAAP, 2019). A saber, Valian (2015) defende que há benefícios do bilinguismo podem advir não da experiência bilíngüe sozinha, mas das diversas atividades cognitivas complexas que os indivíduos experimentam (como nível

educacional, treinamento musical, exercícios aeróbicos, etc.). É necessário apontar que as vantagens do bilinguismo ainda são foco de muita discussão, por exemplo, Paap (2019) argumenta que as ditas vantagens bilíngues, obtidas por meio de testes que utilizam funções executivas específicas, são na verdade resultado de problemas metodológicos e análises estatísticas equivocadas. Além disso, podemos novamente pontuar que a maioria dos estudos que aferem os efeitos vantajosos do bilinguismo é conduzida com indivíduos de classe socioeconômica favorecida.

Complementando as argumentações feitas, Brentano (2020) aponta outros aspectos como necessários para que uma educação bilíngue produza tais benefícios (dentro de uma situação socioeconômica propícia) como ter uma carga horária de ensino da língua adicional consistente, o que não significa um simples aumento de aulas de inglês na escola. Nesse sentido, a autora também defende o ensino de outros conteúdos acadêmicos por meio da língua adicional para que a experiência bilíngue se torne mais significativa.

Voltando-nos novamente para a análise das duas Leis que fundamentam o Projeto Bilíngue, procuramos desvelar quais possíveis concepções de língua(gem) e ensinagem parecem estar materializadas nos documentos fundantes do projeto. Esse é um movimento importante, pois as escolhas feitas não são neutras, visto que representam concepções que “diferem em suas interpretações de acordo com as correntes epistemológicas que as sustentam. Assim, faz-se mister elucidar essas visões a fim de compreender como elas influenciaram e influenciam as práticas pedagógicas” (SCHULZ; CUSTODIO; VIAPIANA, 2012, p. 4). Porquanto, toda prática remete à uma teoria independente de sermos conscientes da teoria em que nos inserimos, ou não, pois “teoria e prática são pólos opostos que se incluem, podendo ser considerados como uma unidade, uma unidade de contrários” (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015, p. 356).

Pensando nas possíveis práticas, e dialeticamente suas teorias, julgamos interessante elucidar que ambas as Leis não fazem menção alguma ao documento normativo que norteia a educação no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse apontamento é significativo dado que a BNCC foi implementada em 2018 e as duas Leis em questão são posteriores a essa data¹⁴. Além disso, com a implementação da

¹⁴ É importante mencionar que está em tramitação a resolução com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Plurilíngue no Brasil (BRASIL, 2020b), e uma vez homologada, precisará ser levada em conta nas leis que regem a educação bilíngue no município de São Lourenço do Oeste.

BNCC formalizou-se também uma nova perspectiva para a ensinagem de língua inglesa em âmbito nacional, uma perspectiva que prioriza para esse processo “o foco da **função social e política do inglês** e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de **língua franca**” (BRASIL, 2018, p. 241, grifo original).

A perspectiva assumida normativamente no processo de ensinagem de inglês em território brasileiro desde 2018 é o *Inglês como Língua Franca (ILF)*. A adoção de ILF como perspectiva de ensinagem do componente língua inglesa dentro da BNCC apresenta tensões epistemológicas, como aponta Duboc (2019), no entanto, também nos possibilita aberturas para se trabalhar nas brechas (DUBOC, 2012). Sendo assim, o apagamento da BNCC percebido no documento nos fez sentido quando, analisando-se a Lei N° 2.522/2019, percebemos que há indicações constantes de uma visão normativa, logo estruturalista e com pouca abertura para trabalhar nas brechas devido a possível concepção de língua(gem). Um exemplo disso pode ser encontrado no Art. 2° que indica que o Projeto Bilíngue irá “[...] preparar o aluno para se comunicar na língua inglesa, de forma natural e efetiva, através da oferta de aulas de inglês semanais [...] *com progressão desde a gramática até a conversação*” (SLO, 2019, p.1, grifo nosso).

O trecho destacado nos chamou a atenção, pois parece indicar a crença de que “para se comunicar na língua inglesa, de forma natural e efetiva” a “progressão desde a gramática até a conversação” é o caminho lógico a ser tomado. Por conseguinte, essa escolha enunciativa pode revelar uma concepção de língua(gem) pautada na compreensão de “língua com um fim em si mesma, um produto finalizado e estável pautado na gramática normativa [...] direcionado pelo seu aspecto estrutural não considerando as influências do indivíduo com o meio, nem manifestadas pelo uso” (CAMARGO; MARSON; KONDO, 2016, p. 87).

Apesar de na Lei N° 2.578/2020 esse trecho ter sofrido algumas modificações, como a inclusão da língua espanhola no Projeto Bilíngue, fato que poderia indicar uma visão de multiculturalismo, aparentemente a questão de concepção de língua(gem) do documento parece ter permanecido com um viés estruturalista e monolíngue. Apontamos isso, pois quando modificaram o trecho que indica que a finalidade do Projeto Bilíngue é preparar os alunos para se comunicarem com “progressão desde a gramática até a conversação” (SLO, 2019) “*contemplando a escrita e a reescrita, a leitura, a fala e a escuta*” (SLO, 2020, grifo nosso), compreendemos que isso indica apenas que será trabalhado as 4 habilidades, não apresentando muitas mudanças no viés de trabalho, logo

nas teorias linguísticas que informam as possíveis práticas. Além disso, é possível perceber uma preocupação em contemplar a escrita e reescrita, foco que pode indicar a presente influência normativa na concepção de língua(gem) que norteia esses documentos, já que a forma escrita ainda é muito mais controlada normativamente que a forma oral.

Apontamos aqui que o ideal de língua(gem) como estável, fixada em um sistema de regras estáticas é refutado por Widdowson (2015) que faz uma crítica a esse ideal derivado do estruturalismo pautando-se em estudos realizados ao longo dos anos que buscam descentralizar o *status* do inglês dito padrão. Segundo essas pesquisas, é necessário que se entenda a língua(gem) como fluida, dinâmica e, por isso, variável. Vários autores da área do ILF, incluindo Widdowson (2015), refutam a crença de que a capacidade comunicativa depende da conformidade às normas ditas padrão, desse modo, “o que temos que entender é que uma comunicação efetiva não depende de uma língua(gem) precisa em si mesma, mas sim de uma língua(gem) *apropriada* para o contexto e propósito”¹⁵ (WIDDOWSON, 2015, p. 364), compreensão que parece não estar presente nas duas Leis analisadas.

Concordamos com Siqueira (2018) quando ele aponta que “nada no mundo de hoje é (ou será) tão estrangeiro quanto possamos acreditar” (p. 101), abarcados por essa premissa, e considerando a perspectiva para a ensinagem da língua inglesa implementada pela BNCC, o inglês não deve ser compreendido como estrangeiro, ou do outro. O inglês tem que ser apropriado como nosso, nosso inglês (abrasileirado) de forma legítima. Com isso é preciso desnaturalizar o ideal de “domínio de uma segunda língua” (SLO, 2019) ou “de mais de uma língua” (SLO, 2020) no sentido de domínio comparado ao nativo (monolíngue).

Gimenez e colaboradores (2015, p. 602) “salientam a relevância dos estudos de ILF, não só para as noções cristalizadas de variação nas línguas, mas também para os objetivos pedagógicos que, como sabemos, insistem na observância dos modelos ancorados na concepção do falante nativo”. Uma vez que os documentos norteadores do Projeto Bilíngue não fazem menção à nova perspectiva para a ensinagem de inglês no Brasil (BRASIL, 2018), compreendemos que o Art. 4º, de ambas as Leis, seguirá um padrão monolíngue de avaliação, uma vez que apontam que “os alunos participantes do

¹⁵ “What one needs to bear in mind is that effective communication does not depend on the language itself being precise but on its being *appropriate* to context and purpose” (original).

Projeto terão o acompanhamento de profissionais para *avaliar de forma conceitual*¹⁶ a *aprendizagem bilíngue*” (SLO, 2019; SLO, 2020, grifo nosso).

Gostaríamos de salientar que o apagamento de ILF, ocorrido por meio da não menção à BNCC, pode resultar em um projeto ‘bilíngue-monolíngue’, uma vez que os dois documentos que norteiam o projeto parecem apontar para uma visão estrutural da língua. Se a compreensão apresentada aqui estiver correta, esse projeto dificilmente fará o enfrentamento dos dois maiores desafios que uma educação linguística de bilíngues, e em contrapartida uma avaliação linguística bilíngue, que implica em compreender que: “(Desafio 1) as normas do falante nativo não podem mais ser consideradas parâmetro para avaliação de uso da língua, e que (Desafio 2) a avaliação não pode mais estar erradamente focada em julgar [o uso feito do inglês sempre] em comparação com uma ‘variedade dita estável’”¹⁷ (HARDING; MCNAMARA, 2018, p. 571).

Destarte, a análise dos dois documentos nos possibilitou atingir o segundo objetivo proposto neste trabalho e concluímos que o Projeto Bilíngue parece não ter uma concepção de língua alinhada aos pressupostos contemporâneos do bilinguismo carecendo de uma concepção de língua(gem) que “contempla não só os significados existentes, mas também os que podem ser construídos e ressignificados” (CAMARGO et al., 2016, p. 90). Desse modo, o Projeto Bilíngue parece ainda estar centrado em uma perspectiva estruturalista de língua(gem) enviesada pelo padrão de competência comunicativa do monolíngue.

Desvelando a concepção de bilinguismo apresentado pelas Leis que regulamentam o Projeto Bilíngue das escolas municipais de SLO e conhecendo melhor a necessidade de formação de professores apresentada ao IFSC-SLO, discutimos na seção seguinte como a Pedagogia Histórico-Crítica e a compreensão das Leis que embasam o Projeto Bilíngue informaram a construção do curso FIC de formação de professores de inglês promovido pelo IFSC-SLO.

¹⁶ Um ponto que gerou muita discussão entre os dois autores deste estudo é o fato de não conseguirem identificar claramente a compreensão dos documentos do que seria ‘avaliar de forma conceitual’? Os autores deste estudo não chegaram à uma conclusão, mas apontam essa indicação de avaliação como sendo muito nebulosa/enigmática.

¹⁷ “[...] ELF challenge for language assessment comes in two parts: (Challenge 1) that native-speaker norms should no longer be considered the standard in language assessment, and (Challenge 2) that language assessment is wrongly focused on judging against a “stable variety” [...]” (original)

3. Reflexões sobre uma formação continuada elaborada com vistas às potenciais necessidades de professores do Projeto Bilíngue: um caso de formação durante o ensino remoto emergencial

Como já indicado, com a pandemia da COVID-19, o ensino presencial tornou-se remoto, prática comumente adotada no ano de 2020. Dessa forma, esse curso FIC foi ofertado pelo IFSC em ANP - Atividades Não-Presenciais. Buscando cumprir o objetivo de *iii) refletir como a formação continuada em questão respondeu às necessidades de formação de professores para o Projeto Bilíngue durante sua oferta no modelo de ensino remoto emergencial*, indicamos primeiramente que o ensino remoto nesse curso foi organizado em momentos síncronos e assíncronos. Os momentos síncronos ocorriam via plataforma *Google Meet* e foram gravados a fim de contemplar os professores em formação que não pudessem acessar a aula em tempo real. Com as aulas gravadas e compartilhadas no ambiente virtual de aprendizagem – o Moodle – os professores poderiam assistir às aulas posteriormente. Os momentos assíncronos, por sua vez, compreendiam atividades que poderiam ser realizadas no Moodle do curso.

As aulas desse curso FIC foram organizadas em dois grandes tópicos: Tópicos em Bilinguismo e Tópicos Essenciais em Didática. Elencamos esses dois tópicos como principais por compreendermos que eles auxiliam na superação dos dois modelos de formação de professores historicamente colocados (SAVIANI, 2011, 2009, 2013). Essa decisão foi orientada pelo entendimento de que não se pode esperar que professores descubram o que significa um ensino bilíngue apenas após um iminente ingresso no Projeto Bilíngue do município de SLO. Além disso, o curso FIC como processo formativo buscou promover o desenvolvimento de um professor que possa potencialmente compreender tanto seu objeto de ensino como também as ferramentas didáticas pedagógicas e implicações de uma educação dita bilíngue, pontos esses tomados como necessários para que um professor possa desempenhar seu trabalho educativo de forma informada.

É importante frisar que o princípio do “aprender a aprender” (DUARTE, 2011) atende apenas a uma demanda imediata – professores de língua inglesa disponíveis para atender nesse projeto – sendo assim, necessita apenas de um professor técnico que seja capaz de desempenhar sua atividade a contento (SAVIANI, 2001), um professor que apenas se adapte às necessidades apresentadas sem grandes transformações do estado de coisas, um professor que apenas faça aparentemente (fenomenologicamente) o que tenha

que fazer sem necessariamente saber o porquê. Neste sentido, para aqueles que acreditam que o princípio do aprender a aprender é adequado não causa estranhamento um professor aplicador de técnicas vazias, sem consciência dos motivos de fazer o que faz, que não questiona os objetivos de seu agir pedagógico, pois não há o que se questionar se esse não é capaz de idear o motivo final da sua atividade de ensino. Um fazer docente baseado apenas na ‘tentativa e erro’ é um fazer caro à educação já que o trabalho educativo deveria ser duplamente orientado “de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2013, p. 13).

Destarte, desenvolver com os professores uma compreensão, mesmo que inicial, dos sentidos de bilinguismo por meio de estudos dessa área possibilita a promoção do conceito de bilinguismo como ferramenta psicológica que poderá informar a prática desses professores (conceitos verdadeiros). Vigotski (2000, p. 229) aponta que o uso da palavra, “a análise da realidade fundada em conceitos surge bem antes que a análise dos próprios conceitos”, sendo assim, procuramos explorar, de modo intencional e organizado, o conceito de bilinguismo visando transformar os sentidos já construídos rumo ao desenvolvimento de um conceito mais robusto do que a palavra bilinguismo representa. Por meio da oferta dessas atividades organizadas objetivando a promoção do conceito de bilinguismo (um conteúdo cultural-cognitivo) havia também atividades que focalizavam “o efetivo preparo pedagógico-didático” (SAVIANI, 2011, p. 9) por meio tomada de consciência de como o conceito de bilinguismo vem se materializando nas instituições de ensino. De modo sucinto, pontuamos que no primeiro tópico organizamos atividades voltados para questões introdutórias do bilinguismo, da experiência bilíngue e suas implicações na sala de aula, das metodologias ativas na educação bilíngue e críticas a tais metodologias.

Abarcados pelos construtos da PHC, entendemos que nosso papel como formadores de professores no curso FIC é o de elencar os elementos culturais que precisam ser apropriados pelos professores participantes desse processo formativo, organizando de forma adequada nosso trabalho pedagógico (SAVIANI, 2013). Desse modo, na segunda parte de Tópicos Essenciais em Didática, organizamos atividades em torno dos seguintes temas: Psicologia Histórico-Cultural e a concepção de língua(gem) como prática social, o ensino de inglês e o conceito de Inglês como Língua Franca (ILF)

e, por fim, tratamos do ensino de vocabulário, gramática, leitura, compreensão e produção oral, e escrita.

Compreendendo que o curso FIC em questão é apenas um dos espaços oportunos para o desenvolvimento cognitivos dos participantes, já que a formação de processos psíquicos (a instrumentalização, no sentido Vigotskiano) é uma atividade que ocorre ao longo da vida, quando orientada intencionalmente para este fim (diferentemente da compreensão sob o paradigma do “aprender a aprender”), apresentamos a Psicologia Histórico-Cultural como teoria de desenvolvimento mental. Lantolf e Thorne (2006) apontam que a Psicologia Histórico-Cultural é a que melhor se alinha com teorias linguísticas que têm em seu foco a comunicação, a cognição, os sentidos construídos socialmente, ou seja, que percebem os processos comunicativos mais como uma prática social do que diretamente ligados às estruturas utilizadas. Sendo assim, a partir da apresentação dos construtos dessa teoria (que dá aporte para entendermos como o ser humano aprende e se desenvolve), partimos para as questões mais diretamente ligadas à ensinagem de língua inglesa.

Já a inclusão do conceito de ILF deveria ser indispensável em uma formação de professores de inglês primeiramente pelo fato desse conceito ser tomado como norteador para a ensinagem de língua inglesa na educação básica brasileira (BRASIL, 2018), mas também para que professores construam práticas mais contemporâneas e multilíngues. Dentro de uma gama de discussões que poderiam ser feitas dentro da importância desse tópico, gostaríamos de chamar a atenção para o fato de após discutir o conceito de ILF termos explorado o ensino de vocabulário, gramática, leitura, compreensão e produção oral, e escrita ao final do curso.

Essa escolha não se opõe ao tópico de ILF, discutido anteriormente, e nem representa uma postura estruturalista de língua. Essa escolha está abarcada na compreensão de que professores de inglês precisam conhecer seu objeto de ensino para que possam ter autonomia para construir práticas responsivas às necessidades de seus alunos. Esses são tópicos clássicos da área que representam “aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2013, p. 13). Não é necessário inventar a roda, há um mundo de conhecimento construído historicamente – os clássicos (SAVIANI, 2013) – que professores precisam se apropriar de forma que os levam a adotá-los, refutá-los, ou transformá-los em suas práticas. Afinal, tais operações de abstração, generalização

e comparação também são processos cognitivos conscientes e complexos com potencial de promoção do desenvolvimento psíquico dos professores (VIGOTSKI, 2000).

Dito isso, trazer tais tópicos após as discussões de ILF poderiam ter o potencial de transformação de tais conceitos já existentes em meio a tensão que o conceito de ILF apresenta para visões mais estruturalistas. É válido lembrar que existe sim um sistema linguístico chamado de língua inglesa (essa língua nomeada) - com suas regras e normas - que é objeto de estudo e trabalho de professores de inglês. Advogamos, que esse é um conhecimento que professores precisam manter em constante desenvolvimento, assim, não representando uma contradição nas atitudes do professor que tem suas práticas norteadas pelo conceito de ILF. Essa é nossa interpretação vigotskiana do funcionamento psicológico do trabalhar nas brechas de Duboc (2012), pois apenas com o conhecimento dos clássicos, professores estarão munidos de instrumentos psicológicos que os possibilitem propor práticas que se assemelham ou se contraponham ao já construído e de forma consciente, informada. Apenas munidos de tais conhecimentos, os professores serão capazes de desenvolver práticas melhores informadas pelo conceito de ILF em um contexto de educação bilíngue rumo à uma práxis robusta.

Considerações Finais

Este estudo teve por objetivos: i) explorar o raciocínio filosófico-pedagógico de uma formação de professores inglês elaborada pelo Instituto Federal de Santa Catarina, Câmpus São Lourenço do Oeste (SC/BR), em resposta à necessidade apresentada pela implantação do Projeto Bilíngue pela SMED de SLO nas escolas da região. Também objetivou ii) desvelar as concepções de bilinguismo e língua(gem) materializadas nas duas Leis que embasam o Projeto Bilíngue. Por fim, procurou iii) refletir como a formação continuada em questão respondeu às necessidades de formação de professores para o Projeto Bilíngue durante sua oferta no modelo de ensino remoto emergencial. Para atingir os objetivos citados, expomos nossa concepção de formação humana e formação de professores, analisamos os documentos que embasam o Projeto Bilíngue do município de SLO e por fim, compartilhamos reflexões que permeavam a organização do curso FIC elaborado para responder às necessidades apresentadas pelo contexto local.

Abarcados pela PHC, acreditamos que o desenvolvimento cognitivo é social e dependente das interações que participamos. Desse modo, por meio das atividades desenvolvidas antes e durante o curso FIC de professores de inglês, buscamos superar,

em alguma medida, a dicotomia entre a formação de professores técnicos e professores cultos, ou seja, superar o abismo entre o conhecimento universal e o conhecimento local com vista à uma formação com potencial para a onilateralidade desses trabalhadores. Por fim, podemos dizer que buscamos desenvolver junto com os professores de inglês participantes desse processo formativo “uma sólida formação de professores, no que se inclui, em especial, a apropriação do patrimônio intelectual da humanidade” (MARTINS, 2010, p. 23).

Referências

- BADDELEY, A. Working Memory: theories, models, and controversies. *Annual Review of Psychology*, v. 63, n. 1, p. 1-29, 10 jan. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100422>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP Nº 2 de 10 de dezembro de 2020*. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília: Diário Oficial da União, 11 dez. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006>. Acesso em: 18 set. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 2/2020*, de 9 de julho de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Brasília: Ministério da Educação, 9 jul. 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/90801-educacao-plurilingue> Acesso em: 27 out. 2021.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRENTANO, L. S. A experiência bilíngue e a cognição: implicações na sala de aula. In: MEGALE, A. (org.). *Desafios e práticas na Educação Bilíngue*. São Paulo: Fundação Santillana, 2020, p. 125-135.
- BUTLER, Y. G. (2013). Bilingualism/Multilingualism and Second-Language Acquisition. In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (org.). *The handbook of bilingualism and multilingualism*. Sussex: Blackwell Publishing, 2013, p. 109-136.

- CAMARGO, C. G.; MARSON, I. C. V.; KONDO, R. H. CONCEPÇÕES DE LÍNGUA(GEM) E LEITURA: práticas de professores de língua inglesa em atuação. *Revista X*, Curitiba, v. 2, n. 12016, p. 85-106, nov. 2016. Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v2i1.2016.48183>. Acesso em: 05 set. 2021.
- CARVALHO, B.; MARTINS, L. M. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: superando o dilema teoria versus prática. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 172-181, maio 2017. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v9i1.15382>. Acesso em: 05 abr. 2021
- COGO, A. ELF and multilingualism. In: JENKINS, J; BAKER, W.; DEWEY, M. (org.). *The Routledge handbook of English as a Lingua Franca*. Oxon: Routledge, 2018, p. 357-368.
- COSCARELLI, C. V. Ensino de Língua: Surtos Durante a Pandemia. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. (org.). *Tecnologias Digitais e Escola: Reflexões no Projeto Aula Aberta Durante a Pandemia*. São Paulo: Parábola, 2020. p. 15-20. Disponível em: https://www.dropbox.com/s/iempthp58c46oyv/Tecnologias_digitais_e_escola.pdf?dl=0. Acesso em: 07 fev. 2021.
- DUARTE, N. *Individualidade para si*. Campinas: Autores Associados, 2013.
- DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.
- DUBOC, A. P. M. *Atitude curricular: Letramento crítico nas brechas da formação de professores de inglês*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.
- DUBOC, A. P. M. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “Inglês como Língua Franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, v. 1, n. 48, p. 10-22, jun. 2019.
- FINGER, I. BRENTANO, L. Bilinguismo Infantil e Cognição. In: ORTIZ-PREUSS, E.; FINGER, I. (org.). *A dinâmica do processamento bilíngue*. Campinas/SP: Pontes, 2018, p. 31-57.
- FINGER, I. ORTIZ-PREUSS, E. A psicolinguística do bilinguismo: estudando o processamento linguístico e cognitivo bilíngue. In: ORTIZ-PREUSS, E.; FINGER, I. (org.). *A dinâmica do processamento bilíngue*. Campinas: Pontes, 2018, p. 185-206.
- GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. *Fundamentos da Didática Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2019.
- GARCÍA, O; LIN, A. *Bilingual and Multilingual Education: Encyclopedia of Language and Education*. 3. ed. Cham: Springer, 2017.
- GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S.; SIQUEIRA, D. S. P.; PORFIRIO,

L. Inglês como Língua Franca: desenvolvimentos recentes. *RBLA*, v. 15, n. 3, p. 593-619, 2015.

GOLDSMITH, S.F.; MORTON, J.B. Time to disengage from the bilingual advantage hypothesis. *Cognition*, v. 170, p. 328-329, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2017.09.011> Acesso em: 02 mar. 2021.

HARDING, L.; MCNAMARA, T. Language assessment: the challenge of ELF. In: JENKINS, J. J.; BAKER, W.; DEWEY, M. (org.). *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. Oxon: Routledge, 2018, p. 570-582.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Pesquisa e Extensão*. Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/pesquisa-e-extensao>. Acesso em: 20 mar. 2021.

JOHNSON, K. *Understanding Language Teaching: Reasoning in Action*. Boston, MA: Heinle Cengage Learning, 1999.

JOHNSON, K.; GOLOMBEK, P. *Mindful L2 Teacher Education: A Sociocultural Perspective on Cultivating Teachers' Professional Development*. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2016.

KROLL, J. F.; DUSSIAS, P. E. *Language and productivity for all Americans*. Cambridge: American Academy of Arts and Sciences, 2016.

LANTOLF, J.; THORNE, S. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford Press, 2006.

LAVOURA, T.N.; MARSIGLIA, A.C.G. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. *Perspectiva*, v. 33, n. 1, p. 345-376, 2015.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). *Formação de professores: Limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 13-31.

MARX, K. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MIYAKE, A.; FRIEDMAN, N. P. The Nature and Organization of Individual Differences in Executive Functions. *Current Directions in Psychological Science*, v. 21, n. 1, p. 8-14, 2012. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0963721411429458>. Acesso em: 10 mar. 2021.

NICOLAIDES, C.; SZUNDY, P.T.C. A “ensinagem” de línguas no Brasil sob a perspectiva da linguística aplicada: um paralelo com a história da ALAB. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (org.). *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas: Pontes, 2013, p. 15-46.

PAAP, K. R. The bilingual advantage debate: Quantity and quality of the evidence. In: SCHWIETER, J. W. (org.). *The Handbook of Neuroscience of Multilingualism*. London: Wiley-Blackwell. 2019. p. 701-735.

POARCH, G. J.; BIALYSTOK, E. Bilingualism as a model for Multitasking. *Developmental Review*, v. 35, p. 113-124, mar. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.12.003> Acesso em: 28 fev. 2021.

SAER, O. J. The effect of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology*, v. 14, p. 25-28. 1923.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 43. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Póiesis Pedagógica*, v. 9, n. 1, p. 07-19, jan./jun., 2011.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr., 2009.

SAVIANI, D. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. *Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste*, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008.

SCHOLL, A.P.; FINGER, I.; FONTES, A.B.A.L. Fatores de experiência linguística associados à proficiência autoavaliada por usuários de inglês como língua adicional. *Letrônica*, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 689-699, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2017.2.26180> Acesso em 15 mar. 2021.

SÃO LOURENÇO DO OESTE. *Lei Nº 2.522, de 10 de dezembro de 2019*. Dispõe sobre a implantação do Projeto Cecília Bilíngue na EBM. Irmã Cecília, da Rede Municipal de Ensino de São Lourenço do Oeste/SC, e dá outras providências. São Lourenço do Oeste, SC: Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://leismunicipa.is/lxuvj> Acesso em: 20 mar. 2021.

SÃO LOURENÇO DO OESTE. *Lei Nº 2.578, de 21 de dezembro de 2020*. Dispõe sobre a expansão do ensino bilíngue na Rede Municipal de Ensino de São Lourenço do Oeste/SC, e dá outras providências. São Lourenço do Oeste, SC: Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://leismunicipa.is/uyoms> Acesso em: 20 mar. 2021.

SCHULZ, L.O.; CUSTODIO, M.M.C.; VIAPIANA, S. Concepções de Língua, linguagem, ensino e aprendizagem e suas repercussões na sala de aula de língua estrangeira. *PLE*, v. 1, n. 1, 2012.

THESSING, A. F.; MARIA, M. S. E.; PEDRALLI, R. Educação linguística na pandemia: modos de promoção da formação humana ou de intensificação da alienação? *Letra Magna*, v. 17, n. 28, p. 73-87, 2021.

VALIAN, V. Bilingualism and cognition. *Language and cognition*, v. 18, n. 01, p. 3-24, jan. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S1366728914000522> Acesso em 15 mar. 2021.

VIGOTSKI, L. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WEI, L. Conceptual and methodological issues in bilingualism and multilingualism research. In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. *The handbook of bilingualism and multilingualism*. 2ed. Sussex: Blackwell Publishing, 2013, p. 26-51.

WIDDOWSON, H. ELF and the pragmatics of language variation. *JELF*, v. 4, n. 2, p. 359-372, 2015.

ZIMMER, M.C.; FINGER, I.; SCHERER, L. Do bilinguismo ao multilinguismo: intersecções entre a psicolinguística e a neurolinguística. *ReVEL*, v. 6, n. 11, p. 1-28, 2008.

ZIMMER, S. A.; CASTANHA, A. P. Educação escolar em Mario Manacorda: contribuições aos educadores brasileiros e à Pedagogia Histórico-Crítica. In: MATOS, N. S. D.; SOUSA, J. D. A.; SILVA, J. C.(org.). *Pedagogia Histórico-Crítica: Revolução e formação de professores*. Campinas: Armazém Ipê, 2018, p. 5-21.