

**“A GENTE QUER UMA SEGUNDA LÍNGUA PARA ALÉM DE
UMA LISTA DE CONTEÚDOS”: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
BI/MULTI/PLURILÍNGUES NO CONTEXTO DE
UMA ESCOLA BILÍNGUE PÚBLICA**

Raquel Siqueira Buonocore¹
Cyntia Bailer²

RESUMO

No ano de 2018, por meio de Decreto Municipal, duas escolas da rede pública municipal de ensino de Blumenau/Santa Catarina, se tornaram bilíngues, expandindo a Educação Bilíngue pública no município. Até 2024, 60% das escolas municipais devem ser bilíngues. Contudo, este processo exige posicionamentos e decisões conceituais por parte dos professores. Neste ínterim, propomos caracterizar concepções de educação bi/multi/plurilíngue imbuídas nas vozes e práticas de docentes de duas profissionais atuantes em uma Escola Bilíngue pública de Blumenau. Os dados revelam que conceitos bem estruturados aliados a práticas sólidas podem contribuir de forma positiva para a educação bi/multi/plurilíngue pública.

Palavras-chave: educação bilíngue, educação plurilíngue, ensino público, prática docente.

1 Educação linguística em contexto

“Learning another language is not only learning different words for the same things but learning another way to think about things.” Flora Lewis

O crescimento exponencial de escolas bilíngues no Brasil, resultante de alterações no panorama linguístico mundial e concepções de valor cultural agregado à língua

¹Mestra em Educação, Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professora de língua inglesa em Autazes/AM. E-mail: rbuonocore@furb.br

² Doutora em Estudos da Linguagem, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora no Departamento de Letras e Programa de Pós-Graduação em Educação da FURB. E-mail: cbailer@furb.br

(MEGALE, 2019), tem chamado a atenção de diversos pesquisadores. Porém, grande parte dessas escolas, de acordo com dados fornecidos pela Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (Abebi), pertencem à rede privada de educação (MARINI, 2018).

No ano de 2018, por meio do Decreto Municipal nº 11.850 (BLUMENAU, 2018), duas escolas da rede pública municipal de ensino de Blumenau, Santa Catarina, se tornaram bilíngues, nos pares linguísticos português-inglês e português-alemão, dando início à uma jornada de expansão da Educação Bilíngue pública no município. No momento em que se realizou a pesquisa, o município contava com 11 escolas bilíngues nos pares linguísticos: português-inglês, português-alemão e português-libras, com a intenção da inauguração de mais 7 escolas. De acordo com as autoridades competentes, até 2024, 60% das escolas municipais devem ser bilíngues (BLUMENAU, 2022).

Este fato, no entanto, não se encontra isolado, em todo o país a atenção tem se voltado para esta modalidade de ensino e leis e regulamentações têm sido criadas para orientar e reger a Educação Bi/Multi/Plurilíngue. Contudo, para que se concretize a Educação Linguística, é necessário o esforço de profissionais dedicados à Educação. Sem esses profissionais, não importa quão bem escrito, fundamentado e intencional seja um documento oficial, ele não tem meios de sair do papel e concretizar-se beneficiando a sociedade como um todo. Contudo, esse processo que perpassa a dinamicidade da língua em contextos de ensino-aprendizagem exige posicionamentos e decisões conceituais por parte dos professores (EL KADRI; GIMENEZ, 2013). Esses posicionamentos, por sua vez, reverberam em práticas pedagógicas que (des)caracterizam a educação linguística.

Neste ínterim, propomos caracterizar concepções de educação bi/multi/plurilíngue imbuídas nas vozes e práticas de docentes de duas profissionais atuantes em uma Escola Bilíngue pública do par linguístico inglês-português situada no município de Blumenau. Os dados advêm de um recorte de uma pesquisa de mestrado concluída em 2023 (BUONOCORE, 2023). Esses dados foram gerados a partir de entrevistas semiestruturadas e observações de campo. Esse microcosmo permitiu a observação das interações dos professores da educação bilíngue, suas vozes e práticas em interface às reverberações de conceitos de Educação Linguística.

No olhar de Fritzen (2012), grupos sociais têm a potencialidade de produzir sentido para os eventos nos quais se inserem, e desta forma desafiar a compreensão do pesquisador. Esse grupo pode ser uma sociedade mais ampla, ou uma situação social

singular, uma comunidade escolar, uma sala de aula. Neste viés, observamos uma dupla de professores que lecionam numa escola bilíngue pública municipal.

2 Conceitos da educação linguística e suas in/aplicações

Conhecer outras línguas não só possibilita acessar uma ampla gama de instrumentos de trabalho, como, por exemplo, bibliografia estrangeira, este conhecimento também pode conduzir a uma avaliação crítica da própria realidade por intermédio do acesso a outras culturas. É através da língua que nos expressamos e formamos nossa identidade social e individual, a língua é o que nós seres humanos temos de mais único (COOK, 2016).

Ao voltarmos o nosso olhar para o âmbito específico da Educação Linguística, podemos observar que a miríade de termos referentes a esta modalidade educacional tem a potencialidade de gerar confusão em sua compreensão, visto que conceitos como os da Educação Bilíngue, Multilíngue e Plurilíngue podem ter diferentes implicações e aplicações.

Por meio de nossas leituras, foi possível identificar um esforço coletivo global de diversas autoridades acadêmicas na tentativa de elucidar uma compreensão mais esclarecida destes conceitos, ao passo que diferem entre si quanto ao posicionamento de seu enfoque. Na figura 1, buscamos sintetizar concepções de Educação Bilíngue, Educação Multilíngue e Educação Plurilíngue relacionando-as ao respectivo aporte teórico.

À medida que a Educação Bilíngue postula uma visão holística do sujeito bilíngue, como entidade completa e com domínio de duas ou mais línguas no cotidiano (BAKER, 2001; GROSJEAN; BYERS-HEINLEIN, 2018; GROSJEAN, 2010; 2022; MEGALE; LIBERALI, 2016; MEGALE, 2019; 2020; 2021; OLIVEIRA; HÖFLING, 2021), a Educação Multilíngue preconiza o aspecto exterior da língua, seus espaços e comunidade, abrangendo a coexistência de línguas diferentes, concebendo-as como independentes entre si (BATHIA; RITCHIE, 2012; CENOZ, 2013; COUNCIL OF EUROPE, 2020; FINGER et al, 2016; CAVALCANTI; MAHER, 2018).

Figura 1 – Síntese de concepções de educação linguística

	APORTE	SÍNTESE DO CONCEITO
Educação Bilíngue	Baker (2001), Grosjean e Byers-Heinlein (2018), Grosjean (2010; 2022) e Megale e Liberali (2016) Megale (2019; 2020; 2021) e Oliveira e Höfling (2021)	Postula uma visão holística do sujeito bilíngue, como entidade completa e com domínio de duas ou mais línguas (ou dialetos) no cotidiano
Educação Multilíngue	Bathia e Ritchie (2012), Cenoz (2013) e <i>Council of Europe</i> (2020) Finger et al. (2016) e Cavalcanti e Maher (2018)	Preconiza o aspecto exterior da língua, seus espaços e comunidade, abrangendo a coexistência de línguas diferentes a nível social ou individual. Neste sentido, as línguas são coexistentes, porém independentes entre si.
Educação Plurilíngue	Canagarajah (2009), Pinto (2013), Piccardo (2018), Marshall e Moore (2018), Vallejo e Dooly (2020), Garcia e Otheguy (2020) e <i>Council of Europe</i> (2020). Gonzalez (1989), Oliveira (2009), Fritzen e Ewald (2016) e Finger. (2022).	Denota ênfase ao contexto cultural do indivíduo. Nesta ótica, as línguas não se mantêm separadas, nem compartimentalizadas. Antes, formam uma competência comunicativa na qual todas as línguas interagem e contribuem, resultando em uma certa flexibilidade que lhe será útil para comunicar com um interlocutor em particular.

Fonte: Buonocore (2023, p. 33).

A Educação Plurilíngue, por sua vez, enfatiza o contexto cultural do indivíduo. Neste aspecto, as línguas formam uma competência comunicativa na qual todas interagem e contribuem, resultando em uma certa flexibilidade que lhe será útil para comunicar (CANAGARAJAH, 2009; PINTO, 2013; PICCARDO, 2018; MARSHALL; MOORE; 2018; VALLEJO; DOOLY, 2020; GARCIA; OTHEGUY, 2020; COUNCIL OF EUROPE, 2020; GONZALEZ, 1989; OLIVEIRA, 2009; FRITZEN; EWALD, 2016; FINGER, 2022).

No contexto nacional, nota-se a possibilidade utilização de Educação Bilíngue como termo guarda-chuva. Cenoz (2013) nos adverte acerca deste posicionamento, segundo o autor, mesmo no meio acadêmico é possível se deparar com o termo bilinguismo como um termo genérico. Neste caso, tanto Educação Bilíngue quanto Educação Multilíngue tornam-se termos intercambiáveis entre si, sendo utilizados para significar a modalidade educacional onde se inserem duas ou mais línguas (CENOZ, 2013).

Já o conceito de Plurilinguismo e Educação Plurilíngue, mesmo que relativamente recente no cenário nacional, tem ganhado força particularmente após a sua utilização no corpo do texto do documento do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB 2/2020 que, embora ainda não tenha sido homologado, oferece

Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Junto a este movimento, observa-se um interesse acadêmico no tema com a criação de novos grupos de pesquisa em universidades brasileiras voltados a temática, como o GPPluri – Plurilinguismo na Educação, grupo de pesquisa recentemente inaugurado na Universidade Regional de Blumenau (FURB).

3 O que é uma escola bilíngue?

Para adentrarmos as discussões presentes neste artigo, além da necessidade de conhecermos o que viria a ser uma Educação Bilíngue, Multilíngue ou Plurilíngue, também sentimos a necessidade de compreender com mais clareza o que é uma Escola Bilíngue. Para tal, nos apropriamos da Resolução do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina - CEE/SC Nº 087, de 22 de novembro de 2016 (SANTA CATARINA, 2016), este documento oficial do Estado de Santa Catarina visa oferecer orientações para a Educação Linguística em seu território e caracterizar Escolas Bilíngues, Escolas Internacionais e com Carga Horária Estendida em Língua Adicional.

De acordo com o conjunto de orientações do documento oficial, as Escolas Bilíngues são caracterizadas como um ambiente em que se fala duas línguas ou mais, vivenciadas por experiências culturais em contextos diversos, objetivando a proficiência do estudante. Nesta modalidade é necessário que a escola possua vínculo com instituição certificadora que seja provedora de certificação e acompanhamento, renovando a certificação no tempo oportuno (SANTA CATARINA, 2016, Art. 1º).

Uma das principais características das Escolas Bilíngues, neste contexto, é que, mesmo com a oferta da possibilidade do domínio de outra língua, a identidade cultural do país onde se insere é mantida, ou seja, a identidade brasileira.

Concomitantemente, o documento CNE/CEB 2/2020 estabelece que as Escolas Bilíngues se caracterizam por possuírem um currículo único e integrado ministrado em duas línguas de instrução, buscando o “desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas” (BRASIL, 2020, Art. 2º).

Em relação à carga horária, ainda de acordo com este documento, as Escolas Bilíngues devem administrar a seguinte carga horária: Educação Infantil e ensino fundamental, mínimo 30%, máximo 50% das atividades curriculares; Ensino médio, mínimo 20%, a escola poderá incluir itinerários formativos na língua adicional.

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê “Ensino de línguas adicionais em contextos bi/multi e plurilíngues: por práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas”, Sinop, v. 16, n. 46, p. 14-33, out. 2023.

Quanto aos professores atuantes nas Escolas Bilíngues, recomenda-se que possuam: Graduação em Pedagogia ou em Letras; licenciatura na área curricular em que atua na Educação Básica; comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no *Common European Framework for Languages* (CEFR); e Formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC).

Escolas Internacionais, ou Escolas Brasileiras com Currículo Internacional como consta no documento CNE/CEB 2/2020, se diferem das Escolas Bilíngues, no entendimento do Estado de Santa Catarina, por atender às legislações de ambos os países, ministrando aulas no idioma do país estrangeiro, valorizando o pluralismo de ideias e emitindo ao final do curso uma dupla certificação ao estudante. Esta escola deve estar ligada a uma entidade certificadora de reconhecimento internacional, além de ser reconhecida pelo país estrangeiro (SANTA CATARINA, 2016, Art. 2º). As escolas internacionais devem priorizar a identidade cultural do país estrangeiro fomentando o domínio da língua do país (SANTA CATARINA, 2016, Art. 4º). Deve oferecer disciplinas e atividades na língua do país estrangeiro além de seguir as regulamentações brasileiras referentes a educação básica.

Outra questão que irrompe ao se pensar a Educação Bilíngue é a Escola com Programa Bilíngue e/ou Escola com Carga Horária Estendida em Língua Adicional. Nem Escola Bilíngue, nem Escola Internacional, esta modalidade se encaixa no limbo de legislações da educação linguística. Sem legislação homologada que as ampare, essa modalidade de ensino aparenta ser a alternativa mais atraente às escolas que não desejam se comprometer com o cumprimento dos requisitos, ou questões financeiras e estruturais, necessárias para se tornarem bilíngues ou internacionais. porém desejam ser mais competitivas no mercado educacional.

Em Megale (2019) encontramos pistas do que consiste um Programa Bilíngue, em um de seus trabalhos a autora menciona o Programa Bilíngue como uma iniciativa que promove a maximização da exposição da criança a uma outra língua por meio de imersão. No entanto, como não há uma legislação específica para a regulamentação dos Programas Bilíngues, estes podem ser encontrados em diversos formatos, como carga horária estendida, contraturno escolar, em parcerias com grandes franquias do ensino de idiomas. Atualmente há uma miríade de empresas que fornecem material didático e formações para

escolas que desejem aderir a Programas Bilíngues. A figura 2 busca sintetizar essas informações.

Figura 2 – Síntese das normas para Escolas Bilíngues, Internacionais e com Carga Horária Estendida em Língua Adicional

	CARGA HORÁRIA	AValiação	CURRÍCULO	PERFIL DO PROFESSOR
Escola Bilingue	Educação Infantil e ensino fundamental, mínimo 30%, máximo 50% das atividades curriculares; Ensino médio, mínimo 20%, e pode incluir itinerários formativos na língua adicional.	À critério da instituição conforme currículo da escola.	Deve incluir: disciplinas da base comum, ministradas na língua portuguesa, bem como, disciplinas da base diversificada, ministradas na língua adicional, ou projetos transdisciplinares.	*Graduação em Pedagogia ou em Letras; licenciatura na área curricular em que atua na Educação Básica; comprovação de *Proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR); e * Formação complementar em Educação Bilingue (curso de extensão com no mínimo 120 horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC).
Escola Internacional	Disciplinas obrigatoriamente ministradas na língua portuguesa, disciplinas ministradas na língua adicional ficam a critério da organização.	Seguem os processos avaliativos estipulados pelos currículos internacionais, as disciplinas do currículo brasileiro deverão seguir a legislação nacional.	Esta modalidade deve garantir que currículo internacional não prejudique o estudando no cumprimento ao currículo brasileiro, no tocante ao seu desenvolvimento e avaliação.	
Escola com carga horária estendida/ programa bilingue	Mínima de 3 horas semanais.	À critério da instituição conforme currículo da escola.	Deve dispor tanto de disciplinas da base comum ministradas na língua portuguesa, como de disciplinas diversificadas ou projetos transdisciplinares ministrados na segunda língua.	

Fonte: Buonocore e Bailer (2023, p. 29).

4 Educação bi/multi/plurilíngue e práticas docentes

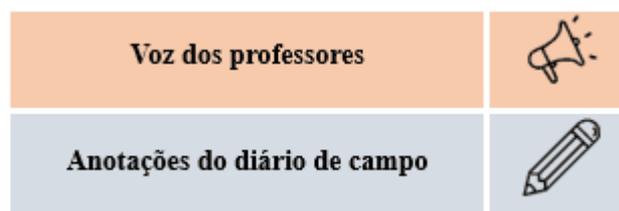
No contexto do município de Blumenau, além da forte presença de escolas da rede privada que se denominam Internacionais, Bilíngues ou possuem Programa Bilíngue, há a presença de escolas bilíngues públicas. A implementação de EBMs bilíngues foi selada com a publicação do Decreto nº 11.850, de 24 de julho de 2018 (BLUMENAU, 2018), que estabeleceu as primeiras EBMs bilíngues municipais, a EBM Professor Fernando Ostermann, com ensino bilíngue do par linguístico português-inglês, e a EBM Erich Klabunde, do par linguístico português-alemão.

A EBM Professor Fernando Ostermann foi selecionada como objeto da presente pesquisa a partir do fato de a instituição de ensino ter sido a primeira da rede pública municipal a se tornar bilíngue por meio do projeto criado pelo Decreto Municipal nº 11.850 (BLUMENAU, 2018). Com base nesse decreto, a EBM passou a ter a perspectiva

bilíngue a partir do início de 2019, marco inicial do projeto, amparada conjuntamente pela Resolução nº 087/2016 do CEE/SC e posteriormente pelo Parecer CNE/CEB 2/2020. Esta escola denomina-se bilíngue no par linguístico português-inglês. Na organização interna da instituição, as aulas são ministradas por duas professoras, uma professora pedagoga e uma professora de inglês. As duas professoras realizam planejamento em conjunto e ministram aulas utilizando as duas línguas simultaneamente.

As vozes e práticas tecidas com os fios das concepções de Educação Linguística (Educação Bilíngue, Multilíngue e Plurilíngue) formam o tecido das reflexões que intentamos realizar. O que denominamos de *vozes* são excertos de entrevistas semiestruturadas³ realizadas com Professora 1 (**P1**) e Professora de Inglês 1 (**PI1**). O que denominamos práticas são excertos de registros de aulas realizados em diário de campo. No intuito de facilitar a compreensão destas discussões, optamos por designar cores específicas e ícones para cada grupo de excertos, conforme dispostos na figura 3.

Figura 3 - Ícones designados para visualização de grupos de excertos



Fonte: Buonocore (2023).

Para a composição das vozes docentes aqui representadas, fizemos uso de dados gerados por meio das questões 4, 5 e 6 de nosso roteiro de entrevista semiestruturada (BUONOCORE, 2023) com o intuito de caracterizar concepções de Educação Linguística nas práticas destes docentes.

A escolha de posicionamentos conceituais e filiações teóricas está intimamente ligada à prática, por este motivo compreender conceitos de Educação Linguística, como Educação Bilíngue, Educação Multilíngue e Educação Plurilíngue, pode auxiliar professores em sua prática docente, principalmente em meio à expansão da globalização

³ Para maiores detalhes sobre a metodologia da pesquisa, que foi aprovada por Comitê de Ética em 2021, consulte Buonocore (2023).

e um vertiginoso crescimento da oferta de escolas internacionais, bilíngues e com carga horária estendida em língua adicional e/ou programa bilíngue.

Figura 4 - Questões referentes a concepções de educação linguística

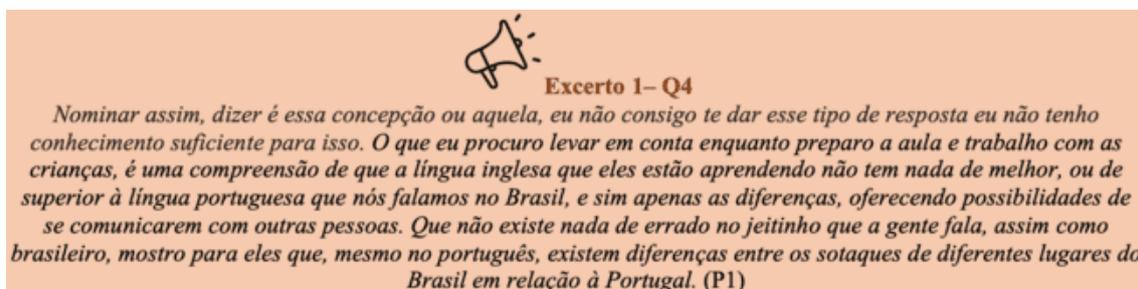
Questão 4. *Qual(quais) concepção(ões) de educação linguística (bilíngue, multilíngue, plurilíngue, outra) você diria que norteia(m) suas práticas e escolhas metodológicas? Por quê?*

Questão 5. *De que forma sua prática docente constitui uma educação multi/bi/plurilíngue? Se possível, cite exemplos.*

Questão 6. *Em sua opinião como uma concepção de educação linguística bem definida pode (ou não) colaborar para a prática docente de um professor da educação bi/plurilíngue?*

Fonte: Buonocore (2023).

Neste sentido, a questão 4 teve por intencionalidade elucidar a respeito das concepções de EL que norteiam as escolhas dos professores. Em seu posicionamento, **P1** e **PI1** apresentaram visões distintas da temática.



A princípio, **P1** demonstra no excerto 1 certa insegurança em esboçar um posicionamento em relação à Educação Linguística, alegando que não possui conhecimento suficiente para tal. Outrossim, ao discorrer sobre o que leva em consideração durante o seu planejamento de aula revela indícios de um posicionamento convergente com as concepções de Educação Plurilíngue ao mencionar “[..] é uma compreensão de que a língua inglesa que eles estão aprendendo não tem nada de melhor, ou de superior à língua portuguesa que nós falamos no Brasil, e sim apenas as diferenças, oferecendo possibilidades de se comunicarem com outras pessoas”. Tal enfoque dado à Língua Inglesa, não como uma língua superior, mas como ferramenta de comunicação com o mundo globalizado encontra suporte nos trabalhos de Canagarajah (2009), Pinto (2013), Piccardo (2018), Marshall e Moore (2018), Vallejo e Dooly (2020), Garcia e

Otheguy (2020), Council of Europe (2020), Gonzalez (1989), Oliveira (2009), Fritzen e Ewald (2016) e Finger (2022).

Ainda podemos encontrar outros indícios desses conceitos na fala de **P1** a respeito das formas diferentes/sotaques em “[...] não existe nada de errado no jeitinho que a gente fala, assim como brasileiro, mostro para eles que, mesmo no português, existem diferenças entre os sotaques de diferentes lugares do Brasil em relação à Portugal”, o que é considerado uma das características de Educação Plurilíngue.

Também nos foi possível observar outras pistas em relação a um posicionamento de Educação Linguística no excerto 1 de nosso diário de campo.



Excerto 2

Contação da história “o ovo e o vovô”

Antes de iniciar a história, **P1** realizou uma contextualização falando de sentimentos, perdas com os estudantes. Neste momento, os estudantes tiveram a liberdade de falar sobre seus sentimentos e poderiam escolher em qual idioma queriam se comunicar. Em seguida, foram apresentadas as palavras *ovo-egg*, e a palavra *avó-grandpa*.

Após a contação da história utilizando vários vocábulos que as crianças sabiam como os *feelings*, e membros da família, **P1** introduziu os vocabulários: *egg shell-casca de ovo*, *egg White-clara de ovo*, *egg yolk-gema de ovo* (oralmente).

Continuou a trabalhar sentimentos e as perdas através da literatura (em PT) sempre utilizando palavras do vocabulário em inglês concomitantemente.

Após esta atividade, a professora levou as crianças para fora e entregou a elas ovos para que pudessem experimentar empiricamente aquilo de que haviam ouvido.

Após este momento realizaram atividade no caderno, deveriam desenhar um ovo quebrado.

A atividade relatada no excerto 2 nos leva a pensar em características tanto de Educação Bilíngue quanto de Educação Plurilíngue. Embora não nos tenha sido possível observar aspectos culturais sendo trabalhados de forma explícita, muita ênfase foi concedida à contextualização, e as atividades propostas buscaram gerar cooperação entre as línguas para fomentar uma nova competência linguística, como na Educação Plurilíngue (CANAGARAJAH, 2009; PINTO, 2013; PICCARDO, 2018; MARSHALL; MOORE, 2018; VALLEJO; DOOLY, 2020; GARCIA; OTHEGUY, 2020; COUNCIL OF EUROPE, 2020; GONZALEZ, 1989; OLIVEIRA, 2009; FRITZEN; EWALD, 2016; FINGER, 2022).

Contudo, a contextualização realizada na contação da história, a abordagem trazida para o concreto de forma a expandir o conhecimento e as questões socioemocionais trabalhadas foram conduzidas de forma a introduzir o inglês de forma holística, como postulado por Grosjean e Byers-Heinlein (2018) e Grosjean (2010; 2022) em sua caracterização de Educação Bilíngue. Neste sentido, foi possível observar

aspectos de ambas as concepções nesta atividade, o que pode vir a sugerir uma tentativa, muito eficaz em nossa ótica, de promoção de Educação Linguística mesmo frente a questões conceituais ainda indefinidas com nitidez.

Ao refletir sobre seu embasamento teórico, **PII** optou por utilizar o termo bilíngue no início de sua fala.



Excerto 3 – Q4

Em relação à educação bilíngue, eu entrei neste ano e comecei a andar neste trilho da educação bilíngue a partir do momento que eu vim para cá. Essas concepções linguísticas eu adquiri inicialmente a partir de muitas observações de como é a prática daqui, da escola, daquilo que eles já vinham utilizando como métodos para o ensino da segunda língua e a partir daí eu fui aliando aos meus métodos, àquilo que já existia. Então eu vou adaptando minhas práticas a partir daquilo que eu vou observando contextualizando na prática do dia a dia. (...) Porque às vezes uma prática não atende a maioria, então eu vou adaptando para ver se consigo abranger todo mundo.” (P1)

PII primeiramente demarca o termo Educação Bilíngue para exprimir sua experiência na escola onde atua, prossegue informando que passou a ter contato mais direto com esta modalidade educacional a partir do momento em que começou a atuar na escola. De acordo com **PII**, após períodos de observação, a profissional foi criando suas práticas a partir de um arcabouço preexistente na escola aliado a suas experiências pessoais. Em relação às suas práticas, **PII** relata que estão sempre em constante adaptação buscando atender ao maior número de estudantes possível.

Ao refletirmos acerca do uso do termo Educação Bilíngue pela profissional, nos parece que neste contexto o termo é utilizado como termo guarda-chuva para esta modalidade educacional e não como uma concepção da qual insurgem posicionamentos que buscam reverberação no concreto como advertido por Cenoz (2013).

A questão 5 nos permitiu refletir sobre as práticas em interface aos conceitos. Em sua resposta, **P1** ressalta situações vivenciadas em sala de aula e expressa sua opinião.



Excerto 4 – Q5

Quando eu uso expressões, dizendo boa tarde em inglês em vez de em português. Quando eu trabalho com eles a construção da frases, tentando trazer para uma estrutura de escrita na língua portuguesa (...) e suas diferenças na língua inglesa (...) Quando cantamos os números, quando fazemos o os cálculos (aí trabalhamos mais com o inglês do que com o português). Então eu acho que ali é que vai entrando esse bilíngue para além de uma aula de inglês, porque o objetivo não é ensinar que a frase começa com letra maiúscula (...). A gente pode usar as palavrinhas da língua inglesa, ou as expressões dentro do conteúdo, para além de ensaiar uma música (...) e achar que ali é ensino bilíngue. Também faz parte, mas eu acho que é esse dia a dia, o pedir pra ir ao banheiro, pedir pra ir tomar água, pedir emprestado, esse uso real na situação real pra além de uma apresentação ou de um conteúdo pra prova ou atividades em caderno, é o que, aos meus olhos, caracteriza como sendo ensino bilíngue. (P1)

A gente pode usar as palavrinhas da língua inglesa, ou as expressões dentro do conteúdo, para além de ensaiar uma música... e achar que ali é ensino bilíngue. Também faz parte, mas eu acho que é esse dia a dia, o pedir pra ir ao banheiro, pedir pra ir tomar água, pedir emprestado, esse uso real na situação real pra além de uma apresentação ou de um conteúdo pra prova ou atividades em caderno, é o que, aos meus olhos, caracteriza como sendo ensino bilíngue”. (P1)

Ao refletir sobre os conceitos de Educação Linguística e como reverberam em suas práticas docentes, **P1** aponta questões como a utilização de expressões em inglês, assim como o uso de números e operações matemáticas em suas práticas. **P1** transparece a compreensão de que a Educação Bilíngue se distingue do simples ensino de um idioma no trecho “Então eu acho que ali é que vai entrando esse bilíngue para além de uma aula de inglês, porque o objetivo não é ensinar que a frase começa com letra maiúscula (...) mas eu acho que é esse dia a dia (...) é o que, aos meus olhos, caracteriza como sendo ensino bilíngue”. Segundo a profissional, esta diferença encontra-se profundamente arraigada em seus conceitos, pois se ensinar um idioma é ensinar a língua pela língua, Educação Bilíngue remete ao desenvolvimento de uma competência linguística. Quando a profissional diz “A gente pode usar as palavrinhas da língua inglesa, ou as expressões dentro do conteúdo, [...] é esse dia a dia, o pedir para ir ao banheiro, pedir para ir tomar água, pedir emprestado, esse uso real na situação real para além de uma apresentação ou de um conteúdo para prova ou atividades em caderno, é o que, aos meus olhos, caracteriza como sendo ensino bilíngue”. Essa reflexão transparece o entendimento de **P1** sobre o que é o Ensino Bilíngue.

Ao tecermos as informações contidas nesta fala e observações em campo, foi possível notar, no excerto 5, a seguir, o que nos aparentou configurar, o uso da metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) (MACARO, 2018) no ensino da matemática, o que tem relações com os conceitos de Educação Plurilíngue (GARCIA; OTHEGUY, 2020).



Excerto 5

Aulas de matemática com uso da ferramenta Kahoot
 Para a realização desta atividade, a turma se dirigiu até a sala de informática. Ali, **P1** e **PII** acessaram a ferramenta online Kahoot, que utilizaram como apoio para a aula de matemática. A operação matemática trabalhada foi a adição 'plus'.

Ao adentrarem a sala de informática, cada criança se posicionou em frente a um computador, que já estava com a página da ferramenta aberta na tela. Em seguida, em um telão **P1** apresentava a operação matemática às crianças.

Exemplo: $2+2=4$, *two plus two equals 4*.

Após os primeiros exemplos, as crianças deveriam dizer em voz alta a operação matemática que era projetada no telão e selecionar o número correspondente ao resultado da operação, as operações matemáticas eram feitas nas duas línguas, no entanto, houve uma ênfase maior ao inglês nesta atividade.

Ao relatar suas escolhas conceituais anteriormente, foi possível detectar na fala de **P1** indícios da presença de conceitos de Educação Plurilíngue. Contudo, ao refletir acerca de suas práticas, **P1** menciona em sua fala a Educação Bilíngue. Ao observarmos seu

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê “Ensino de línguas adicionais em contextos bi/multi e plurilíngues: por práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas”, Sinop, v. 16, n. 46, p. 14-33, out. 2023.

posicionamento a respeito do que, em sua visão é uma Educação Bilíngue, vários elementos como: língua com função social e cultural, uso para comunicação em situações reais sem a intenção de promover a língua apenas como conteúdo para provas ou atividades no caderno, podem vir a ser consideradas características de práticas em Educação Plurilíngue, o que nos leva a refletir novamente acerca da clareza com que se compreendem estes conceitos nas realidades observadas. Novamente, nos aparenta que o termo Educação Bilíngue e Ensino Bilíngue, tem sido usado, neste contexto, pelas profissionais observadas como um termo guarda-chuva para a Educação Linguística (CENOZ, 2003).

Ao refletir acerca de suas práticas e como suas concepções nelas se denotam, **PII** reflete sobre a necessidade da flexibilidade e sensibilidade na prática docente, ao relatar como a profissional e seu par tem buscado auxiliar e incluir um estudante venezuelano, em um contexto linguístico que antes era dedicado ao português e inglês e agora, também conta com o espanhol.



Excerto 6 – Q5

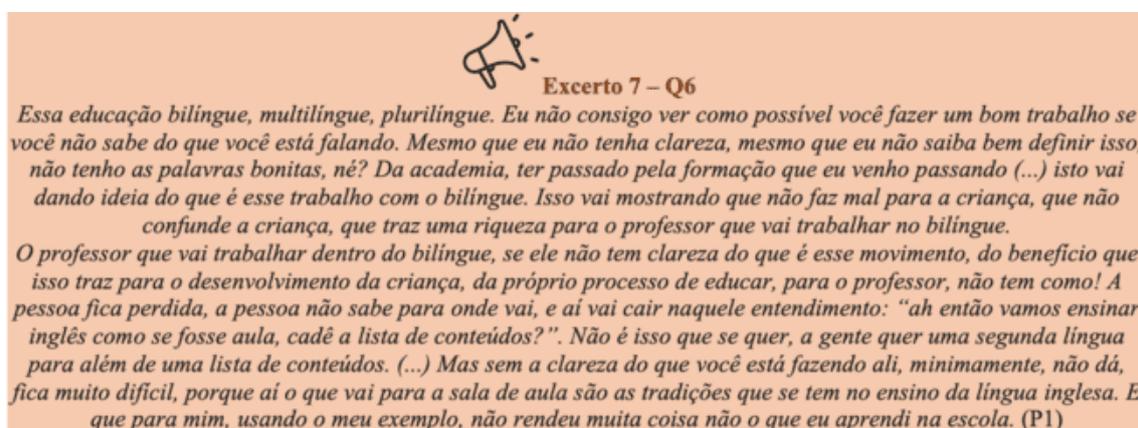
Hoje aqui em nossa realidade, temos feito uso até do Espanhol. A gente acaba incluído esta outra língua em elementos da rotina por conta deste aluno (criança de origem venezuelana) para que ele possa ser incluído. Então essa pluralidade acontece bastante, pois acabamos utilizando o português, espanhol, inglês e isso acontece forma muito natural. Isto tem tido um resultado muito bom, as crianças têm começado usar estas línguas para falar com a gente (professores), com os colegas e até em casa com a família. Então a gente tenta mostrar a realidade do outro, seu país, sua língua. A necessidade vai surgindo e a gente vai trabalhando. Isso é muito legal. (PII)

Em seu relato, **PII** ressalta que essa inclusão do espanhol, para além do português e do inglês, realizada nas atividades de rotina, contribui para a pluralidade dentro do contexto da sala de aula. Neste sentido, é possível observar indícios de uma tendência à Educação Plurilíngue, não apenas na inclusão de mais de duas línguas no dia a dia dos estudantes, porém na possibilidade de negociação entre estas línguas para potencializar a comunicação entre brasileiros e venezuelanos por meio das três línguas, levando em consideração as questões culturais envolvidas (PINTO, 2013; PICCARDO, 2018; MARSHALL; MOORE, 2018; VALLEJO; DOOLY, 2020; GARCIA; OTHEGUY, 2020; COUNCIL OF EUROPE, 2020; GONZALEZ, 1989). Este aspecto fica demarcado na fala “Então a gente tenta mostrar a realidade do outro, seu país, sua língua”.

Embora não tenha expressado nitidamente sua escolha conceitual como Educação Plurilíngue, foi possível detectar na fala de **PII**, vários indícios que apontam para este

posicionamento. Reflexos desta insegurança conceitual podem ser observados em suas práticas, pois embora expresse uma preferência por ideias que se assemelham aos conceitos de Educação Plurilíngue, suas práticas pedagógicas, como as observadas no excerto 1 do diário de campo, denotam uma prática mais voltada para o ensino tradicional, por meio do uso de metodologias que em seu cerne divergem dos objetivos desse conceito, como as repetições e padronização sem oferecer espaço para a criatividade.

Ao serem indagadas a respeito da importância de um conhecimento mais aprofundado de concepções de EL e as reverberações destes conhecimentos na prática docente, **P1** e **PI1** apresentaram posicionamentos distintos. Enquanto **P1** enfatizou a importância de conceitos bem consolidados para a construção de práticas em EL, **PI1** enfatizou a prática como elemento principal da equação.



No excerto 7, **P1** inicia sua fala expressando sua descrença na possibilidade de se fazer um bom trabalho em Educação Linguística sem fundamentos bem estruturados em uma concepção. Na sequência afirma que, mesmo sem ter muita clareza ou uma definição acadêmica, se apoia nas formações que recebeu para norteá-la em seus conceitos e práticas. Ainda de acordo com a profissional, esta falta de clareza pode conduzir o professor ao ensino tradicional do inglês, o que, segundo ela, se distancia dos objetivos desta modalidade educacional. El Kadri e Gimenez (2013) contribuem para esta discussão ao ressaltarem a relevância de posicionamentos por parte do professor em meio aos esforços para a concretização da Educação Linguística. De acordo com as autoras, este processo que perpassa a dinamicidade da língua em contextos de ensino-aprendizagem exige decisões conceituais (EL KADRI; GIMENEZ, 2013).

Ao refletir sobre esta questão, **PII** deu grande enfoque à relação entre a prática e os conceitos de Educação Linguística.



Excerto 8 – Q6

A concepção a gente sabe que é de suma importância. A questão é quando essa teoria se cruza com a prática? A gente só vai conseguir internalizar as teorias a partir do momento que a vivenciamos de forma prática também. (...) Eu sinto uma dificuldade nos conceitos, e eu e a maioria dos profissionais que eu conheço tem uma dificuldade nessa compreensão conceitual também. (...) A maior dificuldade é nesse cruzamento da teoria com a prática. Tem muita teoria, muito conceito, mas eu preciso que essa teoria tenha elementos que eu consiga extrair de forma prática. Eu vejo muitos colegas, muita gente estudando e não conseguindo compreender e colocar em prática. (PII)

No excerto 8, **PII** admite a importância da existência de conceitos, no entanto, questiona a natureza de suas relações com a prática. Este posicionamento nos revela indícios de uma insegurança advinda da dificuldade em estabelecer relações entre o que se ouve relativo às teorias e a forma como estas informações serão postas em prática na sala de aula. Em “[...] eu e a maioria dos profissionais que eu conheço tem uma dificuldade nessa compreensão conceitual também” expõe a natureza coletiva desta insegurança, o que nos leva a refletir a respeito do perfil das formações ofertadas aos professores.

PII declara que “A maior dificuldade é nesse cruzamento da teoria com a prática. Tem muita teoria, muito conceito, mas eu preciso que essa teoria tenha elementos que eu consiga extrair de forma prática. Eu vejo muitos colegas, muita gente estudando e não conseguindo colocar em prática.”. Estas palavras continuam a nos provocar reflexões a respeito destas relações entre academia e o chão das salas de aula. No entanto, temos consciência de que esta questão não pode ser generalizada. Estas reflexões e inquietações, não obstante, possuem sua utilidade como ferramenta geradora de iniciativas para a potencialização dos processos educacionais em Educação Linguística.

5 Educação bi/multi/plurilíngue para além dos conteúdos

Durante o processo de tecelagem de vozes e práticas utilizando dos fios das concepções que produziram o tecido das reflexões realizadas neste artigo, nos foi possível observar uma certa insegurança conceitual por parte das professoras manifestada ora em suas falas, ora em suas práticas docentes. Algumas das razões apresentadas pelos profissionais para tal variam entre lacunas no aprofundamento das teorias, dificuldade na compreensão dos conceitos de Educação Bilíngue, Multilíngue e Plurilíngue e dificuldade em relacionar conceitos com a prática docente.

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê “Ensino de línguas adicionais em contextos bi/multi e plurilíngues: por práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas”, Sinop, v. 16, n. 46, p. 14-33, out. 2023.

Um ponto que nos chama a atenção neste processo diz respeito às relações entre a academia e o que iremos chamar de ‘chão da sala de aula’. Os dados advindos de entrevistas e observações nos leva a cogitar que talvez as produções acadêmicas ainda não estejam alcançando o chão da sala de aula. Neste sentido, seria de amplo interesse produções que oferecessem um maior suporte ao docente no ambiente da sala de aula, objetivando potencializar a prática docente na Educação Linguística, como Buonocore e Bailer (2023).

Não obstante, nos foi possível observar um anseio por parte das professoras da rede pública em concretizar a educação bi/multi/plurilíngue. É notável a compreensão marcada na fala de **P1** (excerto 7) que a Educação Linguística deve ir além de conteúdos “ah então vamos ensinar inglês como se fosse aula, cadê a lista de conteúdos?”. Não é isso que se quer, a gente quer um uma segunda língua para além de uma lista de conteúdos”. Estes anseios se traduziram na presença substancial de metodologias relacionadas aos objetivos da Educação Bilíngue/Plurilíngue nas práticas observadas aliadas a um lugar de destaque dado à comunicação em detrimento das regras gramaticais, provavelmente fruto de esforços revertidos em formação continuada por parte dos órgãos competentes.

Ao chegarmos ao fim desta jornada, podemos reiterar que conceitos bem estruturados aliados a práticas sólidas podem contribuir de forma positiva para a educação bi/multi/plurilíngue pública. Sabemos o quão fundamental é que professores assumam um posicionamento conceitual para que se concretize a Educação Linguística (EL KADRI; GIMENEZ, 2013).

Contudo, questões teóricas mesmo em solo acadêmico estão ainda longe de atingirem um consenso. Enquanto os termos plurilinguismo e Educação Plurilíngue são mais comuns na comunidade científica europeia, os termos multilinguismo, bilinguismo e Educação Multilíngue ou Bilíngue são mais utilizados na comunidade científica norte-americana. (GARCIA; LIN; MAY, 2017; FINGER, 2022).

Em suma, posicionamentos dependem em grande parte das filiações teóricas às quais recorreremos. No Brasil, nota-se a utilização do termo Educação Bilíngue como termo guarda-chuva (CENOZ, 2013; BUONOCORE, 2023), o que pode promover um obstáculo para a construção de práticas docentes bem alinhadas conceitualmente. Encerramos este artigo na certeza de que muitas inquietações ainda nos permeiam,

abrindo muitas portas para novos horizontes de pesquisa. Sabemos que estes são apenas nossos passos iniciais nesta jornada.

Referências

BAKER, Colin. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 3rd ed. UK: Multilingual Matters, 2001.

BHATIA, Tej K.; RITCHIE, William C. (Ed.). *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. UK: John Wiley & Sons, 2014.

BLUMENAU. PREFEITURA MUNICIPAL DE BLUMENAU. *Decreto nº 11.850, de 24 de julho de 2018*. Dispõe sobre a criação no sistema municipal de ensino de Blumenau da Escola Bilíngue nas Escolas Básicas Municipais Erich Klabunde e Profº Fernando Ostermann. Blumenau/SC. 2018.

BLUMENAU. *Blumenau terá mais escolas bilíngues a partir de 2022*. Disponível em [https://www.blumenau.sc.gov.br/secretarias/secretaria-de-educacao/semec/blumenau-teraa-mais-sete-escolas-bilíngues-a-partir-de-2022#~:text=Atualmente%20a%20Rede%20possui%2011,\)%2C%20que%20atende%201.197%20estudantes](https://www.blumenau.sc.gov.br/secretarias/secretaria-de-educacao/semec/blumenau-teraa-mais-sete-escolas-bilíngues-a-partir-de-2022#~:text=Atualmente%20a%20Rede%20possui%2011,)%2C%20que%20atende%201.197%20estudantes). Acesso em: 16 de agosto de 2022.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB 2/2020*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/30000-uncategorised/85191-parecer-ceb-2020>>. Acesso em: 02 jun. 2022.

BUONOCORE, Raquel Siqueira. *Educação plurilíngue: reverberações de conceitos de língua inglesa e educação linguística em uma escola bilíngue pública no município de Blumenau/SC*. Dissertação (mestrado). Mestrado em Educação, Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau/SC, 2023.

BUONOCORE, Raquel Siqueira; BAILER, Cyntia. *Ensino de inglês no contexto da educação plurilíngue: reflexões do/para chão da sala de aula*. Blumenau: Ed. do autor, 2023. Disponível em: <https://bu.furb.br/docs/LD/2023/369365_1_1.pdf>. Acesso em: 20 jul 2023.

CANAGARAJAH, Suresh. The plurilingual tradition and the English language in South Asia. *AILA Review*, v. 22, n. 1, p. 5-22, 2009.

CAVALCANTI, Marilda C.; MAHER, Terezinha M. Contemporary Brazilian Perspectives on Multilingualism: An Introduction. In: CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. (Ed.). *Multilingual Brazil: Language resources, identities and ideologies in a globalized world*. Routledge, 2018, p. 1-15.

CENOZ, Jasone. Defining multilingualism. *Annual review of applied linguistics*, v. 33, p. 3-18, 2013.

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê “Ensino de línguas adicionais em contextos bi/multi e plurilíngues: por práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas”, *Sinop*, v. 16, n. 46, p. 14-33, out. 2023.

COOK, Vivian. *Second language learning and language teaching*. New York: Routledge, 2016.

COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2020. Disponível em <<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>> Acesso em: 22 de jul. 2023.

EL KADRI, Michele Salles; GIMENEZ, Telma. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 35, n. 2, p. 125-133, 2013.

FINGER, Ingrid; ALVES, Ubiratã Kickhöfel; ARÊAS DA LUZ FONTES, Ana Beatriz; ORTIZ PREUSS, Elena. Diálogos em multilinguismo: uma discussão sobre as pesquisas realizadas no LABICO/UFRGS. *Letrônica*, v. 9, p. 97-113, 2016.

FINGER, Ingrid. *The effects of exposure in the cognitive and proficiency development in bilingual education*. 02/09/2022. Evento online BRAZ-TESOL Mind Brain and Education Special Interest Group.

FRITZEN, Maristela Pereira. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. *O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem*. Blumenau, SC: Edifurb, p. 55-71, 2012.

FRITZEN, Maristela Pereira; EWALD, Luana. Reflexões sobre políticas de educação linguística em contexto plurilíngue. *Educação & Realidade*, v. 41, p. 491-512, 2016.

GARCÍA, Ofelia; OTHEGUY, Ricardo. Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v. 23, n. 1, p. 17-35, 2020.

GONZALEZ, M. M. Plurilinguismo na escola pública: possíveis caminhos. *Linha D'Água*, n. 6, p. 30-33, 1989.

GROSJEAN, François. *Bilingual: Life and Reality*. Harvard University Press, 2010.

GROSJEAN, François. Who is Bilingual? In: Grosjean, F. *The Mysteries of Bilingualism: Unresolved Issues*. UK: John Wiley & Sons, 2022.

GROSJEAN, François; BYERS-HEINLEIN, Krista. Bilingual adults and children: A short introduction. In: GROSJEAN, François; BYERS-HEINLEIN, Krista. *The listening bilingual: Speech perception, comprehension, and bilingualism*, 2018. p. 4-24.

MACARO, Ernesto. *English medium instruction*. Oxford University Press, 2018.

MARINI, Eduardo. A expansão das escolas bilíngue no Brasil. *Revista Educação*. Ed. 251. 06 de agosto de 2018. Disponível em <

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê “Ensino de línguas adicionais em contextos bi/multi e plurilíngues: por práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas”, *Sinop*, v. 16, n. 46, p. 14-33, out. 2023.

<https://revistaeducacao.com.br/2018/08/06/expansao-das-escolas-bilingues-no-brasil/#:~:text=A%20Abebi%20estima%20que%20entre,estudem%20hoje%20em%20unidades%20bil%C3%ADngues.>> Acesso em: 20 de jun. 2021.

MARSHALL, Steve; MOORE, Danièle. Plurilingualism amid the panoply of lingualisms: Addressing critiques and misconceptions in education. *International Journal of Multilingualism*, v. 15, n. 1, p. 19-34, 2018.

MEGALE, Antonieta. *Educação bilingue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MEGALE, Antonieta. *Desafios e práticas na educação bilíngue*. São Paulo: Fundação Santillana, v. 2, 2020.

MEGALE, Antonieta. *Educação bilíngue: como fazer?*. São Paulo: Fundação Santillana, 2021.

MEGALE, Antonieta; LIBERALI, Fernanda. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: Perspectivas da linguística aplicada. *Raído*, v. 10, n. 23, p. 9-24, 2016.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. *Synergies Brésil*, v. 7, p. 19-26, 2009.

OLIVEIRA, Luciana C. de; HÖFLING, Camila. Bilingual Education in Brazil. In: RAZA, Kashif; COOMBE, Christine; REYNOLDS, Dudley. *Policy Development in TESOL and Multilingualism: Past, Present and the Way Forward*. Springer, p. 25-37, 2021.

PICCARDO, Enrica. Plurilingualism: Vision, conceptualization, and practices. In. TRIFONAS, P; ARAVOSSITAS, C. *Handbook of research and practice in heritage language education*, v. 207, p. 207-226, 2018.

PINTO, Maria da Graça Castro. O plurilinguismo: um trunfo?. *Revista Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 369-379, jul./set. 2013.

SANTA CATARINA. CONSELHO ESTADUAL DE SANTA CATARINA. *Resolução CEE/SC N° 087, de 22 de novembro de 2016*. Santa Catarina. 2016.

VALLEJO, Claudia; DOOLY, Melinda. Plurilingualism and translanguaging: emergent approaches and shared concerns. Introduction to the special issue. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v. 23, n. 1, p. 1-16, 2020.

“WE WANT A SECOND LANGUAGE BESIDES A LIST OF CONTENTS”: BI/MULTI/PLURILINGUAL PEDAGOGICAL

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê “Ensino de línguas adicionais em contextos bi/multi e plurilíngues: por práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas”, *Sinop*, v. 16, n. 46, p. 14-33, out. 2023.

PRACTICES IN THE CONTEXT OF A PUBLIC BILINGUAL SCHOOL

ABSTRACT

In 2018, through a municipal decree, two schools from the municipal public educational system of Blumenau, Santa Catarina, Brazil, became bilingual, thus expanding public bilingual education in the municipality. By 2024, 60% of all municipal schools should be bilingual. However, this process requires positioning and conceptual decisions by teachers. Thus, we propose to characterize conceptions of bi/multi/plurilingual education enclosed in voices and practices of two teachers who act in a public bilingual school in Blumenau. Data reveal that well-structured concepts aligned with substantial practices may offer a positive contribution to public bi/multi/plurilingual education.

Keywords: bilingual education, plurilingual education, public education, teaching practice.

Recebido em 24/07/2023.

Aprovado em 04/09/2023.