



Instituto Federal de Brasília
Campus Riacho Fundo
Curso Licenciatura em Língua Inglesa

DÂMARIS CASTILHO SOARES

**O IMPACTO DO PROCESSO FORMATIVO INICIAL DE DOCENTES DE INGLÊS
NO ENFRENTAMENTO DOS DESAFIOS ENCONTRADOS NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO BILÍNGUE: O QUE DIZEM LICENCIANDOS JÁ ATUANTES?**

Brasília
2025

DÂMARIS CASTILHO SOARES

**O IMPACTO DO PROCESSO FORMATIVO INICIAL DE DOCENTES DE INGLÊS
NO ENFRENTAMENTO DOS DESAFIOS ENCONTRADOS NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO BILÍNGUE: O QUE DIZEM LICENCIANDOS JÁ ATUANTES?**

Monografia apresentada ao Curso de Letras Inglês do
Campus Riacho Fundo do Instituto Federal de
Brasília como requisito parcial para obtenção de
título de Licenciado em Língua Inglesa.

Orientador(a): Prof^a Dr^a. Bruna Lourenção Zocaratto.

Brasília
2025

Soares, Dâmaris Castilho.

O impacto do processo formativo inicial de docentes de inglês no enfrentamento dos desafios encontrados no contexto da educação bilíngue: o que dizem licenciandos já atuantes? / Dâmaris Castilho Soares ; orientação Bruna Lourenção Zocaratto. — Riacho Fundo, DF: 2025.
50 f. [object HTMLSelectElement]; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras-Inglês) — Instituto Federal de Brasília, Campus Riacho Fundo, Riacho Fundo, DF, 2025.
Orientador(a): Bruna Lourenção Zocaratto.

1. formação de professores. 2. ensino bilíngue. 3. curso de Letras-Inglês. 4. práticas pedagógicas. I. Zocaratto, Bruna Lourenção, orient. II. Instituto Federal de Brasília. III. Título.

DÂMARIS CASTILHO SOARES

**O IMPACTO DO PROCESSO FORMATIVO INICIAL DE DOCENTES DE INGLÊS
NO ENFRENTAMENTO DOS DESAFIOS ENCONTRADOS NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO BILÍNGUE: O QUE DIZEM LICENCIANDOS JÁ ATUANTES?**

Aprovado em: ____ de dezembro de 2025:

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Bruna Lourenção Zocaratto - orientadora

Profª Me. Beatriz Ribeiro Ferreira

Profª Esp. Ieda Soares Pinto

To Daminha, who used to pretend to be a teacher

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, minha mais profunda gratidão. Durante toda esta trajetória senti Sua presença guiando meus passos. Foi Ele quem me fortaleceu e quem acalmou meu coração nas vezes em que pensei em desistir. Ao longo dessa caminhada, Ele me mostrou que verdadeiramente *tudo posso Naquele que me fortalece*. E foi exatamente essa certeza que me permitiu continuar, passo a passo, até aqui. Este trabalho é um testemunho da Sua fidelidade.

À minha família, que me apoia não apenas na vida acadêmica, mas desde o começo da minha própria história, deixo meu agradecimento mais profundo. Agradeço, em especial, à minha mãe e ao meu pai, que, mesmo sem terem tido a oportunidade de cursarem o ensino superior, me ensinaram desde cedo o valor e a dignidade do esforço. Se eu caminhei até aqui com firmeza, é porque antes de mim vieram eles, carregando sonhos que talvez nunca tenham podido realizar por si mesmos, mas que depositaram em mim com tanto amor. Foram anos de plantões cansativos e quilômetros percorridos para que eu pudesse ter aquilo que eles não tiveram: uma educação sólida e uma chance de sonhar grande.

Cada oportunidade que tive nasceu do sacrifício deles.

Cada conquista minha carrega o suor deles.

E cada linha deste trabalho é também deles.

Por fim, meu agradecimento mais especial: à minha orientadora, Bruna. É difícil encontrar palavras que realmente expressem o quanto sua presença foi essencial em todo este percurso. Bruna não foi apenas uma orientadora acadêmica, foi uma guia, um apoio constante e, muitas vezes, a voz de calma e lucidez que eu precisava para seguir em frente. Obrigada por cada mensagem respondida com paciência, por cada dúvida acolhida com tanta generosidade e por cada orientação dada com cuidado. Em um processo que tantas vezes é solitário, você nunca me deixou sentir que eu estava caminhando sozinha. Sua dedicação não se limitou às questões técnicas - você entendeu meus limites, celebrou cada avanço e, acima de tudo, acreditou em mim até quando eu mesma estava duvidando.

Sua orientação ultrapassou o acadêmico: foi leve e humana.

Obrigada por acreditar na minha escrita, no meu olhar, no meu tema e, principalmente, na profissional que estou me tornando. Ter você como orientadora não foi apenas uma sorte - foi um privilégio. Tudo o que aprendi neste processo levarei comigo para muito além da universidade.

A todos vocês, deixo registrada minha gratidão mais sincera. Vocês fizeram parte não apenas deste trabalho, mas da pessoa que eu me tornei durante este caminho. Obrigada por permanecerem comigo quando eu precisei e por acreditarem que eu era capaz.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar de que maneira a formação inicial de professores de Letras-Inglês contribui para a superação ou manutenção dos desafios enfrentados por licenciandos já atuantes em contextos de educação bilíngue. A fundamentação teórica dialogou com autores que discutem a articulação entre teoria e prática (Freire, 1996; Pimenta e Lima, 2005), o desenvolvimento docente como processo contínuo (Bolzan, 2014), as especificidades do ensino bilíngue (Santos e Tassoni, 2024; Salgado *et al.*, 2009) e a necessidade de uma formação alinhada às demandas reais da profissão (Souza, 2022). A pesquisa adota a abordagem qualitativa e caracteriza-se como um estudo de caso (Prodanov e Freitas, 2013). Como instrumento metodológico, utilizou-se grupo focal com seis licenciandos que atuam em escolas bilíngues. A análise dos dados seguiu os procedimentos da Análise de Conteúdo proposta por Moraes (1999). Os resultados revelaram que, embora a formação inicial ofereça fundamentos linguísticos e pedagógicos importantes - especialmente por meio das disciplinas de língua inglesa, das práticas de ensino e dos estágios supervisionados - ainda há lacunas significativas no preparo do professor para atuar no ensino bilíngue. Entre as dificuldades apontadas estão a ausência de formação específica para a educação infantil, a necessidade de adaptação interdisciplinar de conteúdos para o inglês, a falta de preparo para trabalhar com alunos com necessidades especiais e a limitada autonomia docente nas escolas particulares. Por outro lado, destacam-se como contribuições relevantes o domínio linguístico desenvolvido na graduação, a experiência prática proporcionada pelo estágio, a troca de saberes entre colegas e professores e a construção gradual da identidade docente. Concluiu-se que o fortalecimento da formação inicial, aliado a práticas reflexivas e colaborativas, é essencial para qualificar a atuação do professor bilíngue e favorecer uma educação mais crítica, contextualizada e inclusiva.

Palavras-chave: formação de professores; ensino bilíngue; curso de Letras-Inglês; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This study aims to investigate how the initial education of English Language and Literature teachers contributes to either overcoming or maintaining the challenges faced by undergraduate students who are already working in bilingual education contexts. The theoretical framework draws on authors who discuss the articulation between theory and practice (Freire, 1996; Pimenta and Lima, 2005), teacher development as a continuous process (Bolzan, 2014), the specificities of bilingual education (Santos and Tassoni, 2024; Salgado *et al.*, 2009), and the need for teacher education aligned with the real demands of professional practice (Souza, 2022). The research adopts a qualitative approach and is characterized as a case study (Prodanov e Freitas, 2013). A focus group with six undergraduate students working in bilingual schools was used as the methodological instrument. Data analysis followed the procedures of Content Analysis proposed by Moraes (1999). The findings reveal that, although initial teacher education provides important linguistic and pedagogical foundations - especially through English language courses, teaching practicum components, and supervised internships - significant gaps still remain in preparing teachers for bilingual education. The main challenges identified include the absence of specific training for early childhood education, the need for interdisciplinary content adaptation into English, the lack of preparation to work with students with special needs, and the limited autonomy granted to teachers in private institutions. On the other hand, relevant contributions of the program include the linguistic competence developed during the degree, the practical experience gained through internships, the exchange of knowledge among peers and instructors, and the gradual construction of professional identity. It is concluded that strengthening initial teacher education, combined with reflective and collaborative practices, is essential to qualify the work of bilingual educators and to promote a more critical, contextualized, and inclusive educational process.

Keywords: teacher education; bilingual teaching; English language and literature program; pedagogical practices.

LISTA DE SIGLAS

CEFR	<i>Common European Framework for Languages</i>
CNE	Conselho Nacional da Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
MEC	Ministério da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO	14
2.1 Formação inicial e ensino bilíngue: o que diz a legislação	14
2.2 Formação inicial de professores e educação bilíngue: desafios	17
2.3 Curso de formação inicial de professores: contribuições para o ensino bilíngue	19
3 METODOLOGIA	22
3.1 Percurso metodológico	22
3.2 Processo de análise e interpretação dos dados	24
4 ANÁLISE DE DADOS	26
4.1 Olhar dos licenciandos(as) sobre a relação entre teoria e prática pedagógica	26
4.2 Dificuldades vivenciadas na atuação como professores em contexto bilíngue	30
4.3 Contribuições da formação inicial para a superação de dificuldades	35
4.3.1 Disciplinas	36
4.3.2 Estágio Supervisionado	37
4.3.3 Reformulações necessárias	38
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
7 APÊNDICE	49

1 INTRODUÇÃO

A partir da inserção do conceito de bilinguismo e educação bilíngue¹ no país, surgiu um crescimento exponencial de instituições de ensino bilíngues e internacionais e, conseqüentemente, o aumento da procura por essas instituições de línguas de prestígio (Souza, 2022). Segundo Salgado *et al.*, (2009), o crescimento da educação bilíngue no Brasil tem demandado uma série de transformações na formação de professores de línguas.

Essa forma de organização do ensino, ao propor o desenvolvimento de competências linguísticas em mais de um idioma, exige que os docentes estejam preparados não apenas do ponto de vista pedagógico, mas também cultural, linguístico e metodológico. Salgado *et al.* (2009) ampliam esse debate ao destacar a ausência de políticas públicas claras e de diretrizes específicas para a formação docente voltada ao contexto bilíngue. Mesmo em instituições particulares, que contam com boa infraestrutura e recursos didáticos, os professores enfrentam desafios relacionados à falta de formação específica para atuar em propostas pedagógicas bilíngues. Entre essas dificuldades, destacam-se a adaptação dos conteúdos curriculares à abordagem bilíngue e o uso funcional da língua adicional.

Além disso, Santos e Tassoni (2024) relatam a dificuldade dos professores bilíngues em manter suas práticas pedagógicas equilibrando dois focos de ensino: a língua de instrução e os conteúdos curriculares. As autoras afirmam que muitos professores enfrentam dificuldades para compreender as especificidades do ensino bilíngue, pois sua formação inicial costuma estar voltada ao ensino da língua adicional como disciplina isolada, e não como meio de instrução em outras áreas do conhecimento. Essa lacuna formativa pode comprometer a qualidade do ensino e pode impactar negativamente tanto o desenvolvimento profissional dos docentes² quanto a aprendizagem dos alunos³ das escolas bilíngues.

A partir do avanço da globalização, que vem tomando um grande espaço no contexto educacional, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional da Educação (CNE) publicaram o Parecer CNE/CEB nº 2/2020, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, regulamenta o funcionamento das escolas bilíngues no

¹ Para Magale (2005), bilinguismo e educação bilíngue não são sinônimos. O bilinguismo refere-se a um fenômeno sociolinguístico, caracterizado pelo uso de duas línguas em diferentes graus de proficiência, seja em nível individual ou comunitário. Já a educação bilíngue corresponde a um processo pedagógico intencional, no qual duas línguas são utilizadas como meios de instrução dentro de um currículo estruturado, com objetivos acadêmicos definidos. Contudo, essa discussão conceitual não constitui o foco deste trabalho, sendo mencionada apenas para fins de esclarecimento terminológico.

² Neste trabalho, para se referir a professores em formação inicial, utilizamos as seguintes palavras: licenciando e participante.

³ Em relação àqueles da escola de Educação Básica, utilizamos: aluno, discente e estudante.

Brasil. Aprovado em julho de 2020, esse parecer definiu novos critérios e exigências para a atuação de professores de línguas adicionais nesse tipo de instituição, dentre eles: domínio avançado da língua adicional, formação específica na área da língua adicional, conhecimento de metodologias próprias do ensino bilíngue e formação continuada.

Minha motivação para desenvolver este trabalho surgiu a partir da minha própria trajetória como professora em formação atuando em uma escola bilíngue. Durante dois anos, conciliei a prática docente com a graduação no curso de Letras, o que me permitiu vivenciar na prática muitos dos desafios que essa modalidade de ensino impõe. Estar em sala de aula antes mesmo de concluir a licenciatura despertou em mim a necessidade de refletir sobre o quanto a formação inicial realmente nos prepara para lidar com a complexidade do ensino bilíngue e suas múltiplas exigências pedagógicas, linguísticas e culturais.

Ao longo da graduação, percebi que, apesar de alguns avanços, a formação ainda deixa a desejar quando se trata de contemplar o ensino bilíngue. Disciplinas voltadas ao bilinguismo, às abordagens metodológicas próprias dessa modalidade ou mesmo à legislação específica da área são ausentes ou pouco exploradas. Isso faz com que muitos licenciandos, como eu, entrem em contato com esse universo somente quando já estão em sala de aula, precisando aprender por meio da experiência prática aquilo que poderia ter sido abordado na universidade de maneira mais direcionada.

No entanto, é importante reconhecer que a formação docente é um processo contínuo. O curso de Letras-Inglês se estende por quatro anos e não é possível, nem realista, esperar que todo o conhecimento necessário para atuar em contextos tão complexos como o bilíngue seja absorvido de forma imediata. Ter disciplinas específicas é essencial, mas apenas isso não garante que o licenciando desenvolverá, de forma instantânea, todas as competências exigidas. A consolidação do saber docente ocorre na articulação entre teoria, prática e tempo - o tempo de amadurecer, testar, errar, aprender e se reconstruir constantemente enquanto profissional da educação.

A partir dessas discussões, este Projeto de Conclusão de Curso tem como objetivo investigar de que maneira o processo formativo inicial de docentes de inglês impacta o enfrentamento dos desafios no contexto da educação bilíngue, considerando as percepções e práticas de licenciandos já atuantes. Para isso, serão analisadas as experiências e reflexões desses licenciandos, buscando compreender em que medida sua formação os prepara para lidar com as demandas dessa modalidade de ensino. De forma mais específica, pretende-se: avaliar as percepções dos licenciandos sobre a relação entre o processo formativo inicial e sua prática pedagógica no ensino bilíngue; identificar os desafios enfrentados por licenciandos de

inglês que atuam no contexto da educação bilíngue; e analisar como os conteúdos e práticas da formação inicial contribuem para o enfrentamento desses desafios.

Este trabalho organiza-se em quatro capítulos, além desta introdução. No primeiro capítulo, apresenta-se o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, com base em estudos sobre formação docente e ensino bilíngue. O segundo capítulo aborda os procedimentos metodológicos utilizados, detalhando o percurso da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e o perfil dos participantes. No terceiro capítulo, analisa-se os dados obtidos a partir das percepções dos licenciandos atuantes em escolas bilíngues, buscando identificar as relações entre sua formação inicial e os desafios enfrentados na prática. O quarto capítulo apresenta os resultados da pesquisa, dialogando com os autores que constituem os pilares teóricos.

Por fim, as considerações finais trazem uma síntese dos principais achados do estudo, destacam suas contribuições para a formação de professores em contextos bilíngues, apresentam as implicações para a prática pedagógica e sugerem caminhos para pesquisas futuras nessa área.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo tem como objetivo apresentar a fundamentação teórica que sustenta esta pesquisa, articulando conceitos, estudos e perspectivas sobre a formação inicial de professores de inglês que atuam em contextos bilíngues. Serão discutidos aspectos relacionados à legislação brasileira que regulamenta a educação bilíngue, os desafios vivenciados pelos licenciandos no processo de formação e as contribuições que esse percurso pode oferecer à prática docente. Para isso, serão utilizados referenciais de autores como Salgado *et al.* (2009), Freire (1996), Santos e Tassoni (2024), Souza (2022) e Bolzan (2014), entre outros trabalhos que refletem sobre a identidade profissional, as políticas públicas e as especificidades pedagógicas dessa modalidade educacional. Ao longo do capítulo, serão abordados os limites e as possibilidades que a formação inicial oferece para preparar professores capazes de atuar de forma qualificada no ensino bilíngue.

2.1 Formação inicial e ensino bilíngue: o que diz a legislação

A educação bilíngue tem se expandido significativamente no Brasil, especialmente no setor privado, impulsionada por demandas sociais, econômicas e educacionais voltadas ao domínio de uma segunda língua - principalmente o inglês. Escolas que se identificam como bilíngues têm se tornado cada vez mais comuns, despertando também o interesse de professores recém-formados ou ainda em formação, que ingressam nesse modelo educacional muitas vezes sem preparo específico. Apesar desse crescimento acelerado, a legislação educacional brasileira demorou a reagir com diretrizes claras e sistematizadas sobre o que caracteriza a educação bilíngue e, especialmente, sobre como deve ocorrer a formação dos professores que atuam nesse contexto.

Até recentemente, os debates sobre diretrizes para a educação bilíngue no Brasil estavam em construção. No trabalho de Souza (2022), por exemplo, o autor menciona o Parecer CNE/CEB nº 2/2020, responsável por estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a oferta de Educação Plurilíngue no Brasil, que normalizou as escolas bilíngues no país. Segundo esse documento, considera-se escola bilíngue a instituição que promove um currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, de modo a desenvolver competências linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas. Também é estabelecido que, caso a instituição ofereça todas as etapas da educação básica, deve existir um projeto pedagógico bilíngue abrangendo todos os níveis de ensino, ainda que sua implantação possa ocorrer de forma gradativa. Já as escolas que não ofertam o currículo bilíngue em todas as

etapas precisam comunicar essa decisão à comunidade escolar e, em consequência, não podem utilizar oficialmente a denominação de escola bilíngue

No capítulo III, “Da formação de professores”, o documento estabelece requisitos para os professores formados ou em formação iniciada até o ano de 2021 que irão atuar como docente em Escolas Bilíngues na Educação Infantil, Ensino Fundamental - Anos Iniciais -, Ensino Fundamental - Anos Finais - e Ensino Médio. Para esses professores, conforme o artigo 10, incisos I e II, os critérios são:

I - para atuar como professor em língua adicional na Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos iniciais: a) ter graduação em Pedagogia ou em Letras; b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR); e c) ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC). II - para atuar como professor em língua adicional no Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio: a) ter graduação em Letras ou, no caso de outras disciplinas do currículo, licenciatura corresponde à área curricular de atuação na Educação Básica; b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR); e c) ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC). (Brasil, 2020, p. 24-25)

Referente aos requisitos para os professores que irão atuar em língua adicional e com formação iniciada a partir de 2022, o artigo 11, incisos I e II destaca o seguinte:

I - para atuar como professor em língua adicional na Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais: a) ter formação em Pedagogia para Educação Bilíngue e/ou Letras para Educação Bilíngue; e b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no *Common European Framework for Languages* (CEFR). II - Para atuação como professor em língua adicional no Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio: a) ter graduação em Letras ou Letras para Educação Bilíngue e, no caso de outras disciplinas do currículo, licenciatura na área curricular em que atua na Educação Básica; b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no CEFR; e c) ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC), exceto para professores com formação em Letras para Educação Bilíngue. (BRASIL, 2020, p. 24-25)

Percebe-se que os critérios exigidos para os professores formados antes e depois de 2021 apresentam grande semelhança. Em ambos os casos, é obrigatória a comprovação de proficiência mínima em nível B2 no CEFR e a realização de formação complementar em Educação Bilíngue, salvo quando o docente já possui graduação específica nessa área. Esses requisitos comuns refletem a preocupação em assegurar que o professor tenha tanto domínio da língua quanto preparo pedagógico adequado para atuar nesse contexto.

Apesar de ainda não ter sido homologada⁴, a resolução representa um marco legal importante, pois reconhece a educação bilíngue como uma modalidade educacional legítima no país e propõe princípios, finalidades e parâmetros para sua implementação. No entanto, embora estabeleça que o docente que atua em contextos bilíngues deva possuir formação específica, o documento não impõe às instituições formadoras a obrigatoriedade de ofertar disciplinas específicas sobre bilinguismo na formação inicial. Essa limitação reforça a constatação de Salgado *et al.* (2009) de que são poucas as universidades que incluem em seus currículos componentes voltados de maneira sistemática à educação bilíngue. Com isso, as Instituições de Educação Superior permanecem com autonomia para decidir se - e de que forma - abordar esse conteúdo, o que contribui para a manutenção de desigualdades formativas entre os futuros professores.

Essa contradição entre exigência e autonomia institucional cria um cenário em que muitos professores ingressam no mundo de trabalho despreparados para atuar em escolas bilíngues. Embora a legislação determine que o professor bilíngue deve ter formação específica, ela não garante que essa formação ocorra no curso de graduação. Com isso, a responsabilidade pela qualificação recai sobre o próprio professor, que precisa buscar cursos de especialização ou experiências práticas para suprir as lacunas deixadas pela formação inicial. Isso gera desigualdade entre os licenciandos e cria um ciclo em que muitos aprendem “fazendo”, muitas vezes sem mediação teórica adequada.

Essa lacuna na legislação reforça a ideia de que, embora existam avanços no reconhecimento formal da educação bilíngue, ainda não há uma correspondência adequada entre o que é exigido do professor na prática e o que é ofertado em sua formação inicial. Como resultado, muitos licenciandos ainda se veem despreparados para atuar em contextos bilíngues, precisando buscar, por conta própria, especializações ou formações complementares para suprir essa ausência durante a graduação.

Considerando essas questões sobre a legislação e a formação dos professores para atuar na educação bilíngue, é importante analisar mais profundamente como ocorre a formação inicial desses profissionais. No próximo capítulo, serão discutidos os desafios enfrentados pelos licenciandos na preparação para trabalhar em contextos bilíngues,

⁴ À época de sua criação, o Parecer CNE/CEB nº 2/2020 foi aprovado pelo CNE em 9 de julho de 2020, defendendo-se pela normatização da educação plurilíngue. Porém, para que tenha validade formal e se torne obrigatório, um parecer precisa ser homologado pelo Ministro da Educação, o que depende de despacho ministerial. Até onde há registros públicos disponíveis, ele permanece sem homologação, ou seja, continua sem força normativa oficial, o que impede sua aplicação efetiva enquanto instrumento legal.

destacando as dificuldades e as lacunas presentes na formação oferecida pelas instituições de ensino.

2.2 Formação inicial de professores e educação bilíngue: desafios

A formação inicial desempenha papel essencial na constituição da identidade profissional do professor e na definição de suas concepções sobre ensino e aprendizagem. É nesse período que o licenciando tem contato com teorias pedagógicas, práticas de estágio e reflexões que fundamentarão sua atuação futura. Segundo Bolzan (2014), no caso da educação bilíngue, essa etapa torna-se ainda mais relevante, pois demanda que o futuro docente compreenda as dimensões linguísticas, culturais e metodológicas que caracterizam o trabalho em duas línguas.

Para a autora, o processo de formação contínuo do professor é de suma importância já que o contexto bilíngue, por se tratar de um campo recente na educação, está em constante transformação. Conforme defende Freire (1996), ensinar exige responsabilidade e compromisso ético, uma vez que o professor toma como objetivo formar alunos capazes de pensar criticamente, tomar decisões e agir de forma independente. Portanto, uma formação inicial sólida é determinante para que o professor se reconheça como sujeito autônomo e preparado para enfrentar os desafios que a educação bilíngue impõe.

Apesar dessa importância, pesquisas apontam que cursos de licenciatura no Brasil ainda não contemplam disciplinas ou conteúdos que preparem os futuros professores para atuar em contextos bilíngues. Um exemplo é o estudo investigativo de Salgado *et al.* (2009), em que os autores mostram que a maioria das universidades carece de componentes curriculares específicos sobre bilinguismo, multilinguismo ou metodologias próprias dessa modalidade de ensino. Nesse mesmo sentido, Souza (2022), em sua pesquisa, analisou que em seu processo formativo houve a ausência de disciplinas curriculares que contemplassem o ensino bilíngue. Essa ausência cria um vazio formativo que repercute diretamente na prática profissional. Como consequência, muitos licenciandos concluem a graduação sem compreender de maneira consistente como planejar, avaliar e organizar uma proposta pedagógica bilíngue, o que gera insegurança e compromete a qualidade do trabalho docente, quando não resulta em desconhecimento quase total sobre a realidade e as demandas da educação bilíngue.

Os professores recém-formados que ingressam em escolas bilíngues frequentemente enfrentam desafios que vão além do domínio do idioma adicional. O trabalho de Santos e Tassoni (2024), por exemplo, explora os principais desafios enfrentados por professores em

formação na prática do ensino bilíngue. Entre as principais dificuldades relatadas, destacam-se a insegurança para conduzir aulas exclusivamente na língua-alvo, a falta de materiais didáticos adequados e a dificuldade de promover atividades que integrem os conteúdos curriculares ao desenvolvimento linguístico dos alunos.

Soma-se a isso a carência de orientações pedagógicas consistentes, uma vez que nem todas as instituições oferecem supervisão especializada ou formação continuada. Essa realidade faz com que muitos docentes precisem recorrer, por conta própria, a cursos, leituras e experiências práticas para suprir lacunas que poderiam ter sido contempladas ainda na graduação.

A ausência de políticas que garantam uma preparação inicial consistente acaba impondo aos professores a responsabilidade exclusiva de buscar qualificações adicionais. Essa situação contribui para uma sobrecarga que afeta tanto o bem-estar quanto o desempenho profissional, além de criar desigualdades entre aqueles que têm mais ou menos acesso a oportunidades formativas.

À luz da perspectiva freiriana, é necessário destacar que a autonomia não pode ser confundida com abandono institucional. Para Freire (1996), o aluno crítico e autônomo é aquele que reflete sobre a prática e se compromete com a transformação social, mas isso requer condições objetivas de trabalho e formação. Nesse sentido, é importante reconhecer que os licenciandos, mesmo prestes a ingressar na docência, permanecem em posição de aprendizes, e que seu desenvolvimento profissional depende do apoio institucional e de propostas formativas consistentes. Quando essas condições são negligenciadas, a autonomia se torna apenas um discurso que mascara problemas estruturais e transfere ao futuro professor a responsabilidade de suprir sozinho as lacunas de sua formação.

Para enfrentar esses desafios, é fundamental investir em políticas públicas que fortaleçam a formação inicial e a continuada, criando condições para que o professor se prepare de maneira efetiva. Entre as possibilidades estão a inclusão de disciplinas específicas sobre educação bilíngue nos cursos de Pedagogia e Letras, a ampliação de estágios supervisionados em escolas bilíngues e o incentivo à produção de materiais didáticos contextualizados. Além disso, a oferta de cursos de extensão, especializações e grupos de estudo pode contribuir para a construção de saberes que articulem teoria e prática, fortalecendo a confiança e a autonomia docente.

Dessa forma, entende-se que a formação inicial exerce influência decisiva na prática profissional do professor que atua em contextos bilíngues, sendo determinante para a qualidade das experiências de aprendizagem oferecidas aos estudantes. Entretanto, as lacunas

presentes nos currículos de licenciatura e a ausência de políticas que articulem teoria, prática e reflexão crítica tornam o início da carreira um momento de grandes desafios e inseguranças.

Considerando essas reflexões, percebe-se que os desafios da formação inicial em educação bilíngue estão profundamente associados tanto às limitações institucionais quanto à falta de políticas públicas mais integradas. No entanto, é importante destacar que, mesmo diante dessas dificuldades, o percurso formativo pode trazer contribuições relevantes para a construção da identidade docente e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais conscientes. Por essa razão, o próximo subcapítulo discutirá de que maneira os cursos de formação inicial, apesar de suas lacunas, também oferecem, indiretamente, conhecimentos, experiências e referenciais que podem impactar positivamente a atuação de professores de inglês em contextos bilíngues.

2.3 Curso de formação inicial de professores: contribuições para o ensino bilíngue

A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica, abrangendo cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura. O documento estabelece princípios que reforçam uma concepção mais integrada e reflexiva da formação docente, destacando a importância de articular teoria e prática desde o início do curso, além de estimular a análise crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem. Essas diretrizes buscam superar modelos formativos excessivamente teóricos e descontextualizados, propondo que os cursos de formação inicial proporcionem experiências que aproximem o licenciando da realidade escolar e o preparem para lidar com os desafios concretos do exercício docente.

No contexto da educação bilíngue, essas orientações assumem um papel ainda mais relevante, pois um ensino de qualidade nesse modelo exige que o docente domine não apenas a língua adicional, mas também compreenda as metodologias e as especificidades culturais próprias do ensino em duas línguas. Salgado *et al.* (2009) defendem que a formação inicial deve possibilitar ao futuro professor refletir criticamente sobre as práticas bilíngues, superando uma abordagem restrita ao aspecto linguístico e adotando perspectivas interdisciplinares que integrem conteúdos e linguagem. Essa articulação entre conhecimento teórico e prática pedagógica amplia as possibilidades de o docente desenvolver propostas mais contextualizadas e coerentes com a realidade bilíngue.

Entretanto, é preciso considerar que a formação de um professor é um processo contínuo e gradual. Não basta que as universidades incluam, de forma isolada, uma disciplina

específica sobre bilinguismo para que o licenciando esteja efetivamente preparado para atuar em contextos bilíngues. Como o processo formativo se estende por, no mínimo, quatro anos, é necessário que esse tema seja trabalhado de maneira articulada com outras áreas do conhecimento e ao longo de diferentes momentos do curso, permitindo que os saberes teóricos dialoguem com experiências práticas. Além disso, o estágio supervisionado exerce um papel essencial nesse processo, pois é nele que o futuro professor tem a oportunidade de aplicar, em situações reais de ensino, os conhecimentos adquiridos, refletindo criticamente sobre sua prática e desenvolvendo a segurança necessária para atuar nesse contexto específico.

A formação inicial de professores para o ensino bilíngue deve, portanto, ir além do domínio técnico da língua adicional, incorporando uma compreensão profunda das dinâmicas interculturais que permeiam o ambiente escolar bilíngue. Isso inclui o desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade cultural dos alunos, promovendo um ensino que valorize as identidades linguísticas e culturais presentes na sala de aula. As diretrizes da Resolução CNE/CP nº 4/2024 incentivam essa abordagem ao destacarem a necessidade de práticas pedagógicas que considerem o contexto social e cultural dos estudantes, o que é especialmente relevante em contextos bilíngues, onde os professores precisam mediar interações em duas línguas e promover a inclusão de todos os alunos, independentemente de sua proficiência linguística.

A partir da minha vivência como licencianda, percebo que, embora a formação inicial no Brasil ainda apresente lacunas no tratamento específico da educação bilíngue, ela oferece bases fundamentais para a construção da identidade profissional, como a compreensão de princípios didáticos, a capacidade de analisar criticamente materiais didáticos e a familiaridade com teorias de aquisição de segunda língua. Esses elementos, quando associados a experiências de estágio supervisionado em escolas bilíngues, contribuem para que o futuro professor desenvolva maior segurança na condução de aulas que integrem conteúdo e linguagem.

Além disso, acredito que, mesmo diante das lacunas existentes, os cursos de licenciatura podem ter impacto positivo na formação de professores bilíngues quando proporcionam espaços de reflexão coletiva, estimulam o trabalho colaborativo e incentivam o desenvolvimento da autonomia docente. Tais práticas formativas ajudam o(a) licenciando(a) a construir uma postura investigativa, essencial para lidar com os desafios específicos do ensino bilíngue, como a adaptação de materiais e a condução de atividades que favoreçam a interação significativa em duas línguas.

Dessa forma, ainda que a formação inicial no Brasil não contemple de maneira sistemática todas as demandas da educação bilíngue, ela desempenha um papel decisivo ao fornecer as bases pedagógicas e reflexivas necessárias para que o professor construa, de forma contínua, saberes que qualifiquem sua prática. A recente Resolução CNE/CP nº 4/2024 reforça esse compromisso ao exigir que os cursos de licenciatura integrem teoria e prática, favorecendo processos formativos mais críticos e contextualizados, capazes de preparar docentes para responder, com maior consciência e competência, às exigências do ensino bilíngue.

3 METODOLOGIA

Este capítulo tem como objetivo apresentar a metodologia que orienta o desenvolvimento desta pesquisa, descrevendo os procedimentos adotados para a coleta, organização e análise dos dados. Inicialmente, será discutida a escolha pela abordagem qualitativa, fundamentada em Flick (2009), que se mostra adequada para compreender as percepções e experiências de licenciandos já atuantes em escolas bilíngues. Em seguida, será explorado o estudo de caso como estratégia investigativa, conforme Prodanov e Freitas (2013), por permitir a análise detalhada e contextualizada do fenômeno em estudo. Na sequência, será apresentada a técnica do grupo focal, fundamentada em Backes *et al.* (2011), destacando seu potencial para favorecer a interação e a construção coletiva de significados. Também, serão discutidas as questões éticas que permeiam a pesquisa com seres humanos, fundamentadas em Denzin e Lincoln (2018), ressaltando a importância do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do respeito aos direitos dos participantes. Por fim, será exposta a opção pela análise de conteúdo, com base em Moraes (1999) e Bardin (2011), como método para interpretar as falas dos participantes e identificar categorias temáticas relevantes.

3.1 Percorso metodológico

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois busca compreender as percepções e experiências de licenciandos já atuantes em escolas bilíngues, analisando os sentidos que atribuem ao impacto da formação inicial em sua prática pedagógica. Segundo Flick (2009), a pesquisa qualitativa parte do princípio de que as realidades são construídas socialmente e, por isso, prioriza as perspectivas dos participantes, suas práticas cotidianas e seus conhecimentos sobre o tema em estudo. Para o autor, essa abordagem utiliza falas e narrativas como material empírico e busca interpretar os fenômenos em seus contextos naturais. Assim, a escolha dessa abordagem justifica-se pela necessidade de analisar de forma aprofundada as vivências e reflexões de licenciandos já atuantes no contexto bilíngue.

A presente pesquisa configura-se também como um estudo de caso, uma vez que examina de forma detalhada e contextualizada um grupo específico de licenciandos de Letras-Ingês, de um Instituto Federal, atuantes em escolas bilíngues. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), o estudo de caso caracteriza-se por investigar um ou poucos objetos de maneira aprofundada, permitindo um amplo e detalhado conhecimento do fenômeno estudado. Para os autores, esse tipo de estudo é adequado quando se pretende

compreender situações complexas dentro de seu contexto real. Dessa forma, a escolha do estudo de caso justifica-se pelo interesse em analisar um fenômeno contemporâneo - a relação entre formação inicial e prática docente bilíngue - sem isolá-lo das condições em que ocorre.

Os participantes selecionados para esta pesquisa foram seis licenciandos do curso de Letras-Inglês, todos atuantes em escolas bilíngues da educação básica. Cada participante trabalha em uma instituição diferente, o que possibilitou uma visão mais ampla e diversificada sobre as práticas docentes em diferentes contextos educacionais. A seleção dos participantes ocorreu de maneira intencional, tendo como principal critério o fato de serem licenciandos em formação inicial que já exercem a docência em escolas bilíngues, garantindo, assim, que pudessem oferecer reflexões fundamentadas tanto em sua formação acadêmica quanto em suas experiências práticas. Essa escolha se justifica pela relevância de compreender como a formação inicial influencia o enfrentamento de desafios concretos vivenciados no cotidiano escolar, a partir de perspectivas distintas, mas igualmente inseridas na realidade da educação bilíngue.

O campo da pesquisa qualitativa oferece diversas possibilidades metodológicas para a coleta e análise de dados, e entre elas destaca-se o grupo focal, técnica escolhida para esta investigação. Segundo Backes *et al.* (2011), trata-se de um procedimento que, por meio da interação grupal, estimula reflexões e problematizações sobre um tema específico, permitindo que os participantes expressem suas percepções, compartilhem experiências e construam significados coletivamente. Diferente de entrevistas individuais, o grupo focal possibilita um nível reflexivo mais profundo, pois os participantes ouvem as opiniões uns dos outros, repensam suas próprias posições e fundamentam melhor seus argumentos durante o debate.

A técnica foi selecionada por ser adequada à natureza deste estudo, tendo em vista que possibilita explorar as concepções de licenciandos sobre os desafios enfrentados na educação bilíngue e sobre as contribuições da formação inicial para sua prática docente. O grupo será formado por um número de seis participantes, todos do mesmo curso de formação inicial de professores de inglês, que já atuam em escolas bilíngues. O encontro terá duração aproximada de uma hora a uma hora e meia e será conduzido pela pesquisadora, que atuará como moderadora, fazendo registros complementares, com apoio de equipamento de gravação.

Para favorecer a interação, o ambiente será organizado de maneira acolhedora, com os participantes dispostos em círculo. A discussão será orientada por um roteiro semiestruturado, que abordará as seguintes questões: (1) principais desafios enfrentados no cotidiano escolar; (2) percepções sobre como a formação inicial contribui para a atuação em contextos bilíngues;

e (3) estratégias utilizadas para superar tais desafios. Todas as falas serão gravadas, mediante consentimento dos participantes, e posteriormente transcritas para análise.

Para garantir a participação voluntária e consciente, todos os integrantes do grupo focal assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Esse documento é fundamental para assegurar os direitos dos participantes da pesquisa, garantindo que estejam plenamente informados sobre os objetivos do estudo, os procedimentos envolvidos, os possíveis riscos e benefícios, bem como sua liberdade de participar ou de se retirar a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo. Ressalta-se ainda que o TCLE será redigido em linguagem clara e acessível ao público-alvo e deverá ser assinado antes do início da coleta de dados, em conformidade com as diretrizes éticas que regem a pesquisa com seres humanos.

Além disso, a pesquisa será conduzida à luz dos princípios éticos discutidos por Denzin e Lincoln (2018), que enfatizam que a ética na investigação qualitativa não se resume apenas a procedimentos formais, mas deve estar presente em todas as etapas do estudo. Para os autores, a postura ética do pesquisador implica responsabilidade diante dos participantes, respeito à sua dignidade, autonomia e privacidade, bem como compromisso com a transparência no processo de produção do conhecimento. Dessa forma, as decisões éticas atravessam desde o planejamento da pesquisa até a análise e a divulgação dos resultados, assegurando que a construção científica ocorra de forma crítica, reflexiva e responsável.

3.2 Processo de análise e interpretação dos dados

A análise dos dados obtidos será realizada por meio da análise de conteúdo, conforme proposta por Moraes (1999), uma metodologia amplamente utilizada em pesquisas qualitativas para descrever e interpretar mensagens, buscando alcançar significados que vão além de uma leitura literal. O autor destaca que esta metodologia envolve um conjunto de etapas - preparação, unitarização, categorização, descrição e interpretação - que permitem sistematizar e compreender profundamente os fenômenos investigados. Na perspectiva qualitativa, essas etapas são realizadas de maneira cíclica⁵, com revisões constantes e refinamento progressivo das categorias, possibilitando que os dados revelem sentidos latentes⁶ e múltiplas interpretações.

⁵ A análise de conteúdo é descrita como um processo cíclico, pois não segue uma sequência linear e rígida; ao contrário, envolve um movimento contínuo de idas e vindas entre as etapas, permitindo que os dados sejam revisados e reinterpretados conforme o avanço da análise (Moraes, 1999).

⁶ Os sentidos latentes correspondem a significados implícitos nos discursos, que não aparecem de forma direta ou literal, mas são inferidos a partir do contexto, das relações entre as falas e de aspectos subjetivos do conteúdo analisado (Moraes, 1999).

A partir da metodologia proposta por Moraes (1999), os relatos do grupo focal foram organizados e interpretados, permitindo a construção de categorias temáticas que expressassem de maneira consistente as percepções e experiências compartilhadas. Essa articulação metodológica possibilitou uma leitura mais aprofundada e sensível dos dados, evidenciando tanto os sentidos explícitos quanto os implícitos presentes nas falas dos participantes.

Dessa forma, a combinação entre a abordagem qualitativa, o estudo de caso e a técnica do grupo focal mostraram-se pertinentes para atender aos objetivos desta pesquisa. A análise de conteúdo permitiu interpretar de maneira aprofundada as falas dos participantes, possibilitando compreender como os licenciandos percebem o impacto de sua formação inicial frente aos desafios do ensino bilíngue.

Esse processo de análise e interpretação de dados forneceu subsídios consistentes para refletir sobre possíveis lacunas na formação docente e contribuir para a construção de conhecimentos que auxiliem na qualificação da prática pedagógica em contextos bilíngues.

4 ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo apresenta a análise e a interpretação dos dados obtidos por meio do grupo focal realizado com licenciandos do curso de Letras-Inglês atuantes em escolas bilíngues. A análise foi conduzida à luz da metodologia de análise de conteúdo, conforme proposta por Moraes (1999), buscando compreender as percepções, experiências e sentidos atribuídos pelos participantes ao processo formativo e à prática docente. A partir da leitura detalhada das transcrições e da categorização das falas, emergiram três categorias centrais que orientaram a discussão: o olhar dos licenciandos(as) sobre a relação entre teoria e prática pedagógica, que evidencia como os participantes percebem a articulação entre o conhecimento acadêmico e as demandas da sala de aula; as dificuldades vivenciadas na atuação como professores em contexto bilíngue, que aborda os principais desafios enfrentados na prática profissional; e as contribuições da formação inicial para a superação dessas dificuldades. Assim, este capítulo interpretou de forma crítica e reflexiva as vozes dos licenciandos, articulando-as com os referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa.

4.1 Olhar dos licenciandos(as) sobre a relação entre teoria e prática pedagógica

A relação entre teoria e prática constitui um dos pilares centrais da formação inicial docente e, ao mesmo tempo, um dos maiores desafios enfrentados pelos licenciandos durante sua trajetória formativa. Trata-se de uma questão recorrente nas discussões sobre a qualidade dos cursos de licenciatura e sua capacidade de preparar professores reflexivos e críticos (Nóvoa, 2022).

No grupo focal realizado nesta pesquisa, os licenciandos de Letras-Inglês destacaram que, embora a formação teórica seja essencial, em muitas vezes ela não se articula de forma consistente com as experiências práticas vivenciadas, especialmente no contexto bilíngue. As falas evidenciam uma percepção de que a teoria aprendida na universidade e a prática vivenciada nas escolas nem sempre dialogam, gerando dúvidas sobre o “saber o que fazer” e “como fazer”.

A participante C expressou esse sentimento ao afirmar: “a gente aprende muito da teoria, mas na hora de chegar lá a gente não sabe o que fazer, é totalmente diferente. As escolas bilíngues tem uma metodologia totalmente diferente das escolas regulares, que é o que a gente tá estudando pra trabalhar.” Essa fala revela uma distância percebida entre o discurso acadêmico e a realidade pedagógica, situação que não é nova nas discussões sobre a formação

de professores. Segundo Freire (1996), a teoria sem prática se torna verbalismo, e a prática sem teoria se reduz ao ativismo. Essa perspectiva destaca que o conhecimento pedagógico deve ser constantemente reelaborado à luz das experiências vividas, em um movimento contínuo de ação e reflexão.

Souza (2022) também chama atenção para esse aspecto ao afirmar que a formação inicial de professores precisa ser constantemente revista e reformulada, de modo que as disciplinas teóricas não se limitem a um ensino abstrato, mas favoreçam o diálogo com a realidade escolar. O autor argumenta que é nessa aproximação que o licenciando desenvolve a capacidade de relacionar conceitos acadêmicos com as práticas que efetivamente ocorrem nas escolas. Essa ideia é reforçada pela fala do participante A, que observou: “a teoria, ela é muito importante mas é de fato a prática que te prepara mesmo no dia a dia. E é isso acho que a relação tá um pouco aí, em tentar trazer o que você tem na teoria pra dentro de sala de aula mas você nem sempre vai encontrar esse balanceamento.”

Essas observações revelam que, para alguns licenciandos, a aprendizagem docente pode se concretizar não apenas pela absorção do conhecimento teórico, mas, principalmente, pela sua experimentação em situações reais. Salgado *et al.* (2009) defendem que a formação inicial deve criar oportunidades para que o futuro professor vivencie a prática desde o início do curso, permitindo que o aprendizado teórico ganhe sentido por meio da observação e da ação reflexiva. Isso reforça a importância de uma estrutura curricular que articule os dois eixos da formação - o teórico e o prático - como dimensões complementares e inseparáveis do processo formativo.

A fala do licenciando D reforça essa percepção: “quando a gente “cai de paraquedas” ali que a gente vai aprendendo e pegando o jeito porque na teoria é tudo “flores”.” Essa afirmação ecoa a proposta da Resolução CNE/CP nº 4/2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e a qual enfatiza a necessidade de integrar teoria e prática desde o início do curso de formação docente. O documento aponta que a vivência prática deve ser parte constitutiva da aprendizagem, proporcionando ao licenciando uma compreensão mais concreta das situações escolares e favorecendo o desenvolvimento de competências que superem o domínio teórico.

Nessa perspectiva, Freire (1996) propõe que o professor em formação não seja visto apenas como um receptor de teorias, mas como sujeito ativo na construção do conhecimento pedagógico. Ensinar, segundo o autor, exige reflexão crítica sobre a própria prática, o que implica questionar, experimentar e reformular constantemente o fazer docente. Essa reflexão foi perceptível na fala da participante E, que afirmou: “nenhuma licenciatura te prepara de

fato para uma sala de aula porque lá dentro acontecem tantas coisas que não são relacionadas à teoria, né? Não tem como você se preparar antes para a prática.” Esse comentário revela um entendimento sobre o papel da teoria - não como um modelo fixo a ser seguido, mas como um guia que precisa ser reinterpretado de acordo com o contexto.

Souza (2022) complementa essa visão ao destacar que o verdadeiro aprendizado docente se dá na articulação entre o conhecimento sistematizado e a experiência concreta. Essa relação não é imediata, mas processual e reflexiva. É nesse movimento de ir e vir entre a teoria e a prática que o licenciando começa a consolidar sua identidade profissional, aprendendo a tomar decisões pedagógicas fundamentadas, mas também sensíveis à realidade dos alunos e às especificidades do ensino bilíngue.

A observação do participante “B” resume bem esse processo: “a gente entende melhor os conceitos quando vê eles acontecendo na prática. Quando só ouve falar, parece distante. Mas quando está lá, com os alunos, começa a fazer sentido.” Essa fala confirma que a prática funciona como um espaço de ressignificação dos saberes teóricos, transformando o que foi aprendido de forma abstrata em conhecimento vivo e aplicável. Salgado *et al.* (2009) reforçam que essa integração é essencial para o desenvolvimento de professores reflexivos e autônomos, capazes de compreender a complexidade do ambiente escolar e de intervir de forma crítica

Além disso, o processo de formação docente é contínuo e exige tempo para se consolidar. A fala do licenciando E evidencia essa percepção ao afirmar:

Se a gente tem uma formação inicial forte e adequada - e que, obviamente, são quatro anos - é muito difícil pensar em todas as questões possíveis na sala de aula, mas com uma formação inicial mais fortalecida, você entra na sala de aula muito mais confiante. Então, pode acontecer várias coisas na sala de aula, podem me fazer várias perguntas, mas eu vou saber responder porque eu fui preparada pra isso. E, se eu não souber, eu tenho confiança de que tenho capacidade pra aprender isso e para desenvolver a minha prática.

Esta fala sintetiza a noção de que o ato de formar-se professor não se limita ao período universitário, mas constitui um processo contínuo de construção e reconstrução de saberes. Como destaca Freire (1996), ensinar exige constante disponibilidade para aprender, já que o professor, ao mesmo tempo em que ensina, se forma e se transforma. A formação inicial, portanto, representa apenas o ponto de partida - uma base estruturante que fornece segurança teórica e metodológica para que o futuro docente possa enfrentar as incertezas e complexidades do exercício profissional com autonomia e criticidade.

Nessa mesma perspectiva, Bolzan (2014) reforça que a docência é um processo de desenvolvimento permanente, em que o professor se constrói por meio da reflexão sobre suas próprias práticas. A confiança mencionada pelo licenciando não se refere à certeza de possuir todas as respostas, mas à segurança de saber buscar caminhos para resolver os problemas que surgem na sala de aula. Trata-se de uma competência que nasce da consciência de que o saber docente é dinâmico e se renova a cada experiência.

Nesse sentido, a fala do licenciando E expressa um entendimento maduro sobre o papel da formação inicial: mais do que oferecer respostas prontas, ela deve cultivar a confiança e a autonomia intelectual necessárias para que o professor continue aprendendo, questionando e aprimorando sua prática ao longo de sua trajetória. Essa visão dialoga diretamente com a perspectiva freiriana de que “ninguém nasce professor: a gente se forma, permanentemente, na prática e na reflexão sobre ela” (Freire, 1996, p. 23).

Portanto, reconhecer o caráter contínuo da formação docente significa compreender que a universidade tem o papel de iniciar o processo, mas a consolidação do “ser professor” ocorre no cotidiano escolar, nas relações com os alunos, nos desafios enfrentados e nas aprendizagens construídas com a experiência.

Dessa forma, o olhar dos licenciandos sobre a relação entre teoria e prática revela que, embora reconheçam o valor do embasamento teórico oferecido pela formação inicial, eles percebem a necessidade de uma maior aproximação entre o conhecimento acadêmico e o cotidiano das escolas. A formação docente, nesse sentido, deve ser entendida como um processo dialógico, que promove a articulação constante entre o saber e o fazer, possibilitando que o futuro professor construa um repertório pedagógico sólido e contextualizado.

Assim, compreende-se que a teoria, quando articulada à prática, não se limita a explicar a realidade, mas se torna um instrumento de transformação dela - exatamente como propõe Freire (1996). Essa é a direção que os licenciandos parecem almejar: uma formação que una conhecimento e ação, permitindo que a prática seja “iluminada” pela teoria e que a teoria se renove a partir da prática vivida.

Por outro lado, essa percepção revela que, embora o período da graduação não seja suficiente para abarcar todas as complexidades da docência, ele fornece bases teóricas e práticas que sustentam o desenvolvimento profissional e favorecem o aprendizado contínuo. Três licenciandos destacaram que determinadas disciplinas da formação inicial tiveram papel essencial na construção de competências pedagógicas voltadas para o ensino bilíngue, especialmente aquelas que abordaram aspectos linguísticos e fonéticos do inglês. Como afirma o participante A:

Trazendo as disciplinas, eu acho que essas são, assim, cruciais - que a gente aprende a raiz mesmo da língua e tudo mais - e também como lidar com estudantes que têm dificuldades com som, o português tem sons que a gente não fala no inglês, e por aí vai.

Essa fala evidencia o reconhecimento de que disciplinas que abordam a estrutura e os sons da língua inglesa é indispensável para o professor que atua em contextos bilíngues, pois possibilita compreender as dificuldades específicas dos alunos e adaptar estratégias de ensino mais consistentes.

Assim, percebe-se que a formação inicial, embora limitada temporalmente, representa um alicerce fundamental para a prática pedagógica. Quando articulada à educação continuada, ela se transforma em um processo dinâmico de construção e reconstrução de saberes, permitindo que o professor desenvolva segurança, autonomia e sensibilidade frente aos desafios do ensino bilíngue.

Com base nas reflexões apresentadas sobre a relação entre teoria e prática, percebe-se que, embora a formação inicial forneça fundamentos importantes para a atuação docente, a realidade do contexto bilíngue impõe desafios que muitas vezes extrapolam o que é abordado na universidade. Ao ingressar no ambiente escolar, os licenciandos se deparam com situações complexas que exigem não apenas domínio linguístico, mas também competências pedagógicas, culturais e emocionais específicas desse modelo de ensino. Nesse sentido, o próximo subtópico discute as principais dificuldades vivenciadas por esses futuros professores ao atuarem em escolas bilíngues, analisando suas percepções sobre as lacunas formativas.

4.2 Dificuldades vivenciadas na atuação como professores em contexto bilíngue

A atuação em contextos bilíngues impõe desafios que ultrapassam o domínio linguístico e exigem do professor uma sólida formação pedagógica e emocional para lidar com as complexidades desse ambiente educativo (Bolzan, 2014). No entanto, conforme apontam Santos e Tassoni (2024), a formação inicial de professores ainda é marcada por lacunas que dificultam a atuação docente nesse cenário, especialmente por não abranger de forma suficiente as especificidades da educação bilíngue. Freire (1996) ressalta que o professor precisa articular o saber teórico à prática concreta, mas quando essa articulação é frágil, o processo de ensinar e aprender se torna inseguro e fragmentado. Essa reflexão é essencial para compreender as dificuldades relatadas pelos licenciandos participantes desta pesquisa, que enfrentam, na prática, o distanciamento entre a formação recebida e as exigências do contexto bilíngue.

Nesta pesquisa, foi possível observar que os licenciandos enfrentam quatro grandes desafios em sua atuação docente: (1) a falta de espaço para a prática e o protagonismo docente; (2) o descompasso entre a formação voltada ao ensino fundamental II e médio e a realidade das escolas bilíngues, centradas na educação infantil; (3) as dificuldades em adaptar conteúdos de outras áreas para o inglês; e (4) o despreparo para lidar com alunos com necessidades especiais.

O primeiro desafio destacado por um licenciando diz respeito à falta de espaço para a prática docente dentro das escolas bilíngues. Apesar de estarem inseridos em um ambiente que teoricamente deveria favorecer o uso ativo da língua inglesa, o licenciando A destacou que as oportunidades de colocar em prática seus conhecimentos pedagógicos são escassas, especialmente pela postura restritiva de professores regentes ao afirmar:

São poucas vezes que de fato o professor nos permite, “não, vai lá então, e de fato explica pra eles isso”. Então, assim, me deixa um pouco nervoso. É um desafio, de algo mais futuro, uma preocupação do que é um desafio mesmo, porque eu acho que eu não tenho essa experiência no momento.

Posteriormente, os outros cinco participantes concordaram com essa fala que evidencia a ausência de autonomia e de protagonismo docente durante a experiência profissional, o que reduz o papel do licenciando a mero observador do processo de ensino. Bolzan (2014) enfatiza que o professor em formação se constitui justamente na prática - ao experimentar, errar e reconstruir suas ações pedagógicas - e que a limitação desse espaço compromete seu desenvolvimento profissional. Nessa mesma perspectiva, Freire (1996) afirma que o ato de ensinar exige liberdade e reflexão crítica, e que sem a possibilidade de vivenciar e questionar o próprio fazer docente, a formação perde seu caráter transformador.

O segundo desafio mencionado está relacionado ao descompasso entre a formação inicial e o público atendido nas escolas bilíngues. Os cursos de Letras-Inglês formam professores para lecionar a partir do sexto ano do ensino fundamental, mas, na realidade, os licenciandos são frequentemente direcionados para turmas da educação infantil e dos anos iniciais do fundamental. A participante F destacou: “na faculdade a gente é preparado para dar aula do sexto ano em diante, mas nas escolas bilíngues a gente fica com as crianças pequenas, do infantil e do fundamental I, e é totalmente diferente.” Essa percepção é reforçada pela fala dos seguintes participantes:

Participante A: O eixo do nosso curso é o Fundamental 2, né? Hoje em dia eu trabalho com estudantes até o Fundamental 1, eu tenho pouca experiência

no momento com os estudantes do Fundamental 2. A experiência que eu tenho é o estágio, e muitas vezes a gente só está ali no papel de observação.

Participante B: Eu acho que como o curso tem isso que ele (participante A) falou - de ser focado no ensino Fundamental 2 e Médio - acabou que teve alguns momentos que eu tive que ir pro andar de baixo, pro Fundamental 1, e foram momentos aterrorizantes. Eu realmente quero ficar com os maiores lá em cima. Não fui preparado para lidar com crianças.

Esses relatos mostram o quanto a experiência universitária se distancia da realidade enfrentada pelos licenciandos em escolas bilíngues. Souza (2022) reforça que essa lacuna evidencia a necessidade de reformulação curricular dos cursos de formação inicial, de modo a contemplar práticas pedagógicas voltadas para o bilinguismo e que conseqüentemente abrangerá o ensino infantil. A falta de preparo para lidar com crianças pequenas gera insegurança, como demonstra a fala da licencianda F:

Eu tive que aprender a ter mais facilidade com as crianças. E na época eu tinha muita dificuldade de lidar com aquela faixa etária. E eu não sabia qual era o inglês esperado. Tipo, o que eu poderia falar? O que eu poderia trazer pra eles? Porque eu não sabia se eu estava usando um inglês muito difícil. Se eles iam compreender, porque a ideia da escola é de imersão. Mas até que ponto eu podia entrar nessa imersão com eles? Eu senti muita dificuldade nisso e é uma coisa que não tem curso, né? Porque não é a nossa faixa etária de atuação.

Além disso, os licenciandos destacaram o contraste entre o perfil de ensino da escola pública e o da escola bilíngue, o que amplia o sentimento de despreparo. Como afirmou as licenciandas:

Participante E: Quando tive minha experiência no EJA, foi um choque muito grande porque são adultos que, por exemplo, pararam de estudar há 20 anos e voltaram agora, então como é que você vai ensinar a língua inglesa pra essa pessoa que nunca teve contato com essa língua? E o contato que tem é muito também específico. É muito diferente de ensinar para uma criança que é com o que estamos acostumados.

Participante F: As escolas bilíngues, no caso, particulares, elas têm uma estrutura que é mais fácil para você trazer esse bilinguismo para eles. O recurso é muito maior. Então, na escola pública você não tem isso. E você lida exatamente com o que a gente estuda muito, que é a falta do interesse no inglês, que não é uma coisa interessante, porque eles não se veem naquela realidade que você está projetando pra eles. Então, eu senti mais dificuldade nisso, em trazer um inglês 'perfeito' no contexto bilíngue, porque é o que eles esperam.

Essas falas evidenciam o desafio duplo enfrentado pelos licenciandos: por um lado, a falta de familiaridade com a faixa etária predominante na educação bilíngue; por outro, o

contraste entre as diferentes realidades escolares, que demandam estratégias pedagógicas distintas. Como observa Salgado *et al.* (2009), o ensino bilíngue exige que o professor articule o conhecimento linguístico ao cultural, ajustando sua prática às necessidades e repertórios específicos de cada grupo de alunos. Esse processo, no entanto, é dificultado quando a formação inicial não oferece oportunidades reais de aproximação com esses contextos.

Outro ponto, discutido pelas participantes C e E, refere-se às dificuldades de adaptação de conteúdos de outras áreas para o inglês. No modelo bilíngue, as disciplinas curriculares como Ciências, Matemática e Geografia, por exemplo, são ministradas em língua inglesa, o que exige do professor não apenas fluência no idioma, mas também domínio de conteúdos específicos dessas áreas e capacidade de integrá-los de forma didática. Isso é evidenciado nas seguintes afirmações:

Participante C: Acho que a minha maior dificuldade é ter que adaptar outras matérias, de outras áreas, para o inglês. Então eu vou ter que dar uma aula de ciências em inglês, de matemática em inglês? Eu não tenho esse vocabulário pra estar dando uma aula de ciências em inglês. É muito difícil adaptar outras matérias porque não é só traduzir, é entender o conteúdo e pensar em como ensinar isso de uma forma que as crianças entendam. Esses dias, fui ensinar meus alunos sobre o espaço e tive que pesquisar tudo, precisei sair da sala, fui lá na escada de incêndio e pesquisei as palavras que eu não sabia. Então, eu acho que eu sofro muito com essa parte, com essas outras matérias.

Participante E: Eu acho que essa foi a minha maior dificuldade - tentar integrar esses conteúdos que variam também da área da ciência, da história, da geografia, da matemática - com o inglês. É um vocabulário muito específico, e em alguns que eu ficava em dúvida da pronúncia, ou eu tinha dificuldade de traduzir essas ideias para eles de uma forma compreensível.

As falas revelam o desafio interdisciplinar que caracteriza o ensino bilíngue, exigindo uma formação mais ampla do que a tradicionalmente oferecida nos cursos de Letras. Salgado *et al.* (2009) observam que o ensino bilíngue requer professores capazes de articular saberes linguísticos e de conteúdo, atuando como mediadores entre diferentes áreas do conhecimento. Contudo, os licenciandos desta pesquisa apontam que essa formação integrada ainda é uma lacuna no currículo, o que os leva a depender da improvisação e da aprendizagem por tentativa e erro.

O quarto desafio identificado pelos participantes A, B e D está relacionado à falta de preparo para lidar com alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais. A ausência de disciplinas específicas sobre inclusão na formação inicial faz com que muitos professores se sintam inseguros diante de situações que exigem adaptação curricular e sensibilidade pedagógica. O licenciando A afirmou:

A gente não se prepara tanto para pessoas, estudantes com necessidades especiais, por exemplo. E a gente vai ter estudantes com necessidades especiais em qualquer ano em qualquer eixo, não só educação infantil. Eu sei que tem toda uma organização que tem que ser feita por trás né da da grade do currículo que é montado. Mas esse é um lugar que me “toca” muito porque às vezes a gente não sabe como lidar e como trabalhar. O curso carece um pouco desse preparo. Mas acredito que de fato o professor tem que procurar essa ampla formação.

Essa lacuna revela uma fragilidade estrutural nos cursos de licenciatura, que ainda não incorporam de forma efetiva a perspectiva inclusiva como parte da formação docente. Souza (2022) reforça que a formação inicial precisa ser repensada a partir de uma abordagem que contemple a diversidade dos contextos escolares, permitindo ao futuro professor desenvolver competências para atuar com diferentes perfis de alunos. Posteriormente este desafio é novamente citado pelos licenciandos B e D:

Participante B: Concordo com o participante A: A gente não tem nada sobre alunos com deficiência na faculdade, e nas escolas bilíngues têm muitos. A gente tenta ajudar, mas se sente perdido.

Participante D: Para mim isso foi um desafio muito grande, porque eu nunca tive um contato direto com uma criança atípica. E desde o meu primeiro dia, tive que ir aprendendo, né? Na marra. Ou você se vira, ou você se vira. É preciso ter paciência, porque é difícil. Eu respiro fundo, e tento não colocar tudo em cima de mim, tipo: “meu Deus, parece que eu não estou fazendo nada, não está ajudando, ele não está evoluindo”.

Nesse sentido, Tassoni e Santos (2024) destacam que o professor bilíngue deve ser preparado para atender às demandas de uma sala de aula heterogênea, integrando práticas que valorizem as múltiplas formas de aprender e se expressar. No entanto, quando a formação inicial não oferece essa base, o professor tende a reproduzir modelos tradicionais de ensino, pouco sensíveis às diferenças individuais. Freire (1996) já alertava que a educação libertadora exige do educador uma postura ética e empática, capaz de reconhecer o aluno como sujeito singular e respeitar suas limitações sem reduzir sua capacidade de aprender. A ausência desse preparo, portanto, compromete não apenas a qualidade da prática docente, mas também o direito à aprendizagem plena de todos os estudantes.

Além disso, Barbosa (2025) ressalta que lidar com a inclusão exige do professor uma constante disposição para aprender e reinventar sua prática, reconhecendo que o ensino é um processo em permanente construção. Essa perspectiva reforça a necessidade de que os cursos de formação inicial ampliem seu escopo, incluindo discussões sobre acessibilidade, educação

inclusiva e práticas pedagógicas adaptativas. No contexto bilíngue, essa demanda é ainda mais complexa, pois envolve não apenas as barreiras pedagógicas, mas também as linguísticas e culturais. Assim, a falta de preparo para trabalhar com alunos com deficiência não deve ser vista como uma limitação individual dos licenciandos, mas como um reflexo das lacunas de um sistema formativo que ainda não responde plenamente à pluralidade das salas de aula contemporâneas.

A partir das discussões apresentadas, é possível perceber que as dificuldades enfrentadas pelos licenciandos não se limitam à falta de domínio técnico ou linguístico, mas refletem problemas estruturais da formação inicial e das condições institucionais de trabalho. Como observa Freire (1996), o processo educativo é um movimento permanente de aprendizagem, em que o professor se constrói na prática, enfrentando os desafios e transformando-os em experiências formativas.

Dessa forma, compreender as dificuldades relatadas pelos licenciandos permite reconhecer o potencial formativo contido nessas vivências. Mais do que revelar lacunas, elas apontam caminhos para o aprimoramento da formação docente, especialmente no que se refere à necessidade de uma formação inicial mais prática. Essas reflexões abrem caminho para o próximo subtópico, que analisa como a formação inicial pode contribuir para a superação dessas dificuldades e para o fortalecimento da identidade profissional dos futuros professores bilíngues.

4.3 Contribuições da formação inicial para a superação de dificuldades

A formação inicial docente representa um marco fundamental na trajetória profissional do professor, pois é nesse espaço que se constroem os alicerces teóricos, linguísticos e pedagógicos que sustentam a prática educativa. No caso dos licenciandos atuantes em contextos bilíngues, ela assume um papel ainda mais significativo, uma vez que é o ponto de partida para a compreensão das complexas relações entre língua, cultura e ensino. Freire (1996) destaca que o educador se forma no movimento constante entre teoria e prática, aprendendo a partir da reflexão crítica sobre o próprio fazer docente. Assim, compreender as contribuições da formação inicial sob a ótica dos participantes permite reconhecer os saberes que fortaleceram sua atuação e também as lacunas que ainda precisam ser superadas.

Nesse sentido, a seguir, apresentam-se algumas considerações acerca de como os participantes percebem esse momento formativo e de que maneira ele influenciou sua atuação em contextos bilíngues. As narrativas evidenciam que a aproximação com fundamentos

teóricos, aliada às vivências práticas orientadas, contribuiu para ampliar a compreensão sobre o ensino de línguas em ambientes marcados pela diversidade linguística e cultural.

4.3.1 Disciplinas

Durante o grupo focal, os licenciandos destacaram que as disciplinas voltadas para o estudo da língua inglesa foram as que mais contribuíram para sua segurança e preparo em sala de aula. Matérias como fonética e fonologia, morfossintaxe e práticas de ensino foram mencionadas com frequência, especialmente por possibilitarem uma compreensão mais profunda do funcionamento do idioma e das dificuldades enfrentadas pelos alunos. As falas a seguir ilustram essa percepção compartilhada entre os participantes:

Participante A: Trazendo as disciplinas, eu acho que Morfossintaxe e Fonética e Fonologia são, assim, cruciais - que a gente aprende a raiz mesmo da língua e tudo mais - e também como lidar com estudantes que têm dificuldades com som, que a gente tem sons que a gente não fala, e por aí vai. [...] as Práticas de Ensino de I a VIII, apesar da gente achar que é muito, elas são importantes e as disciplinas de estágio, por conta das regências também. Além disso, acredito que um aspecto muito importante seriam os seminários, que eu acho que ajudam muito.

Participante B: Sim, eu acho que seminários, micro aulas, na aula a gente ainda não tem tanta importância mas a gente trata muito mais como um trabalho de faculdade do que como um preparo para a realidade. E, assim, experiências que eu tive depois, eu percebi que me ajudaram muito. Planejamento e Organização da Educação Pedagógica também. Que é porque a gente estuda as teorias curriculares e como você pode usar um pouquinho de cada delas na sua realidade.

Participante E: Pra mim foram Fundamentos da Educação, Morfossintaxe e Fonética e Fonologia. Eu nunca tinha parado para pensar o quanto esses seminários e essas microaulas me prepararam. Eu acho que a gente leva de uma forma muito leviana, porque fazemos várias vezes por semestre, mas realmente prepara muito.

Participante F: As disciplinas mais voltadas à língua, como fonética e morfologia, foram as que mais me ajudaram, porque nelas a gente aprende a raiz da língua e como lidar com os sons, que é algo que os alunos têm muita dificuldade. E um dos que eu acho que mais me ajudou muito foi o estágio porque a gente tem muita essa teoria que ajuda muito - a gente só percebe o teórico quando a gente tá praticando.

Essas falas demonstram que tanto as disciplinas voltadas à estrutura da língua quanto as de natureza pedagógica foram essenciais para o desenvolvimento profissional dos licenciandos. O domínio linguístico, mais do que um requisito técnico, foi percebido como uma ferramenta pedagógica indispensável, capaz de gerar maior segurança e sensibilidade frente às necessidades dos alunos. Souza (2022) reforça essa compreensão ao afirmar que a

solidez teórica e linguística é indispensável à formação docente, pois sustenta a autonomia e a competência comunicativa - aspectos fundamentais no ensino bilíngue.

Da mesma forma, as disciplinas pedagógicas e de Prática de Ensino foram apontadas como fundamentais para a construção da identidade docente, ao permitirem que os licenciandos refletissem sobre metodologias, planejamento e avaliação de forma crítica e contextualizada. Bolzan (2014) complementa que a formação docente não se limita à absorção de conteúdos, mas envolve o desenvolvimento de uma postura reflexiva e investigativa, capaz de transformar o conhecimento em ação educativa. Assim, percebe-se que a articulação entre teoria linguística e prática pedagógica foi determinante para que os futuros professores se sentissem mais preparados para enfrentar os desafios da sala de aula bilíngue.

4.3.2 Estágio Supervisionado

Entre os momentos formativos mais significativos mencionados pelos licenciandos, o estágio supervisionado foi apontado como o mais decisivo. Foi nele que eles puderam observar, experimentar e compreender a complexidade da sala de aula. Ao relatarem suas experiências nesse processo, os participantes destacaram diferentes aspectos que contribuíram para sua formação:

Participante A: A partir do ensino médio tudo fica muito mais delicado. Então, saber lidar com o que o estudante está passando é muito sério. Então, assim, acho que na observação do estágio, a partir do momento que eu comecei, eu vi que o professor sabe lidar muito bem com essas questões emocionais dos estudantes no ensino médio. Me ajudou muito nesse sentido.

Participante B: Quando eu estava ali - no campo de estágio - realmente com um papel de fazer anotação, observar o lugar, anotar, eu comecei a ter uma outra visão sobre o que é escola, muito interessante isso.

Participante D: A gente fez estágio juntas (participante C) e eu acho que foi importante ter esse contato pra ver como funciona, porque, no meu estágio da manhã, eu tô com crianças pequenas, então, se não fosse pelo estágio obrigatório, eu não ia ter um contato com uma faixa etária maior.

Participante E: No início do estágio eu ficava muito insegura, ficava muito nervosa porque passava pela minha cabeça “eu não sei nada”, “eu não tô preparada pra nada”, e com o passar do tempo eu já comecei a pensar “eu sei o que que tá acontecendo eu posso responder isso, eu estou sendo capacitada pra lidar com essas situações”. Além disso, eu também tinha uma visão de que a língua materna não cabia no espaço de ensino da língua inglesa, quando eu comecei a estagiar. E aí, foi algo que, no estágio, eu vi que existem outras possibilidades que também não é assim tão “8 ou 80”, que tem como usar a língua materna e que é uma ferramenta muito boa pra contribuir pro aprendizado dos alunos.

Participante F: Eu acho que o meu primeiro estágio foi o mais importante de todos, porque foi quando eu realmente tive contato com a faixa etária do nosso curso, que foi com o 9º ano. Nessa escola que eu estagiei a

metodologia é muito parecida com a da escola que eu trabalho, que tem essa proposta da imersão, então ver de perto o que realmente funciona ou não em outras escolas, foi bom.

Esses relatos evidenciam o estágio como um divisor de águas na formação docente - um espaço de transição entre o “saber sobre ensinar” e o “ensinar de fato”. A observação, a convivência com diferentes faixas etárias e a experimentação prática permitiram que os licenciandos reconhecessem a complexidade do trabalho docente, incluindo dimensões emocionais, linguísticas e pedagógicas que nem sempre são abordadas de forma direta nas disciplinas teóricas.

De acordo com Salgado *et al.* (2009), o estágio constitui o momento privilegiado da formação inicial porque oferece ao futuro professor a oportunidade de articular teoria e prática em situações reais, ressignificando o que aprende na universidade à luz das experiências concretas vividas na escola. Pimenta e Lima (2005) defendem que o estágio não deve ser compreendido como uma mera aplicação da teoria, mas como um espaço de reflexão e produção de saberes sobre a docência. Para as autoras, é no confronto com a realidade escolar que o licenciando deixa de ser apenas aprendiz e passa a se reconhecer como sujeito da própria prática, desenvolvendo uma postura crítica e investigativa diante das situações que vivencia. Assim, o estágio se torna um momento formativo essencial, no qual o professor em formação aprende a interpretar o contexto educacional e a tomar decisões pedagógicas fundamentadas.

Ainda nessa perspectiva, Freire (1996) destaca que o professor se forma na prática, refletindo criticamente sobre ela - e é justamente esse processo de reflexão e ação que os licenciandos demonstram ao relatar suas vivências. O estágio supervisionado, portanto, revela-se não apenas como um requisito curricular, mas como um espaço de construção da identidade docente, no qual o futuro professor aprende a articular teoria, prática e reflexão crítica. Essa etapa possibilita que a formação inicial ultrapasse os limites da teoria e se consolide como uma experiência viva, fortalecendo o vínculo entre o aprender e o ensinar.

4.3.3 Reformulações necessárias

A partir das vivências apontadas anteriormente, os licenciandos passaram também a refletir de forma mais crítica sobre o próprio processo formativo e sobre os aspectos que poderiam ser aprimorados para atender às reais demandas da educação bilíngue. Quando questionados sobre as possíveis reformulações necessárias na formação inicial, eles

ressaltaram principalmente a importância de promover uma imersão linguística mais consistente e favorecer atividades colaborativas e interdisciplinares que aproximem o curso da prática profissional. A fala do participante A sintetiza bem essa necessidade de repensar o ensino da língua dentro do próprio curso de Letras-Inglês:

O que pode ser reformulado para atender seria começar a pensar um pouco mais em educação bilíngue, o inglês, tipo instrumental, ao invés de ser só na gramática, e trazer mais momentos de conversação, para que a língua fique mais natural, para o estudante assimilar tudo isso com mais facilidade, praticar mais as habilidades mesmo, o listening e speaking, nem que vá errando muito no início [...]. Os *workshops* com pessoas nativas eram muito importantes, ajudavam muito, então sim, mais iniciativas dessas.

A percepção do participante revela um desejo de que a formação priorize o uso comunicativo e contextualizado da língua, superando o enfoque estruturalista e gramatical. Essa ideia converge com o que defende Souza (2022), ao afirmar que a formação inicial deve estimular práticas que desenvolvam as habilidades comunicativas do futuro professor, permitindo que ele utilize o idioma de forma fluida e significativa, especialmente em ambientes bilíngues.

Outro ponto recorrente nas falas refere-se à necessidade de maior imersão em língua inglesa dentro do próprio curso. A participante D sugeriu:

Eu acho que se colocasse a gente em uma imersão dentro do curso seria muito bom, porque como a gente estava falando, as matérias que a gente tem totalmente em inglês ajudam muito a gente no vocabulário e na compreensão.

Essa mesma perspectiva é compartilhada pela participante E, que ampliou a discussão ao propor o uso do inglês em disciplinas não linguísticas:

Ter mais matérias em inglês, e não necessariamente matérias que ensinam o inglês [...] porque quando a gente entrar para a escola bilíngue, a gente não vai só ensinar em inglês, a gente vai ensinar vários assuntos usando a língua inglesa. Eu acho importante ter mais matérias usando o inglês, mas não necessariamente sobre o inglês.

Essas falas evidenciam que os licenciandos reconhecem o valor da exposição constante à língua inglesa como elemento estruturante para a formação do professor bilíngue. A presença de disciplinas ministradas integralmente em inglês - não apenas sobre a língua, mas utilizando-a como meio de ensino - contribuiria para o desenvolvimento de uma competência comunicativa mais autêntica e próxima das exigências da prática profissional.

Por fim, a participante F destacou a importância de criar projetos interdisciplinares e colaborativos ao longo do curso, enfatizando a troca de saberes entre licenciandos com diferentes níveis de proficiência:

Eu acho que um ponto que eu fiquei muito frustrada dentro do curso foi que não tem muitos trabalhos do curso inteiro juntos. [...] Eu acho que dessa forma a gente poderia conhecer outros, porque tem dentro de uma sala vários diferentes níveis de inglês, e quando você propõe uma coisa em conjunto, você ajuda nesse ponto, de uma pessoa que tem mais experiência levar para a pessoa que tem menos.

Essa fala aponta para a necessidade de fortalecer os espaços de aprendizagem colaborativa, e compartilhamento de experiências para maior eficácia da formação docente. Para os licenciandos, a troca entre colegas e professores promove o amadurecimento profissional e o desenvolvimento da autonomia crítica, permitindo que eles construam sua identidade a partir da interação com o outro.

Dessa forma, observa-se que as contribuições apontadas pelos participantes ultrapassam o domínio linguístico, abrangendo dimensões sociais e colaborativas do processo formativo. A formação inicial, segundo eles, deve proporcionar experiências mais integradas, comunicativas e participativas - que preparem o professor não apenas para ensinar a língua, mas para ensiná-la por meio de contextos reais, significativos e interdisciplinares.

As reflexões sobre possíveis melhorias na formação inicial levaram os licenciandos a reconhecer também o papel ativo que desempenham em seu próprio processo formativo. Mesmo diante das limitações estruturais do curso, muitos relataram que buscaram caminhos alternativos para suprir as lacunas deixadas pela graduação. Essa postura revela uma consciência crítica em relação à própria aprendizagem, na medida em que os participantes não se restringem às condições oferecidas, mas constroem estratégias pessoais para se desenvolver como professores.

As falas dos participantes também indicam que, diante das lacunas formativas, muitos desenvolveram estratégias autônomas para superar os desafios do cotidiano. Pesquisar conteúdos e vocabulários, observar colegas mais experientes e dialogar com professores da universidade foram práticas recorrentes:

Participante A: É o praticar sozinho, e é uma estratégia que eu uso para cá também, antes de apresentar um trabalho, eu ligo a minha televisão e coloco como se eu estivesse apresentando, e fico falando sozinho mesmo. É completamente diferente da realidade, porque você vai ter ali outras 20 cabecinhas te atrapalhando, trazendo dúvidas às vezes, questionamentos e

tudo mais, mas é algo que me ajuda muito, no sentido de dar aula e também destravar o inglês, porque você precisa falar inglês.

Participante B: A única estratégia que eu tenho, às vezes, por exemplo, o professor mostra pra gente o conteúdo, aí eu já abro no Google mesmo e procuro toda a matéria que ele passou, só pra dar uma revisada, porque é bem simples. Então, revisar ali antes, um dia antes, e sempre tentar falar com os alunos de uma maneira clara, nunca achar que, só porque eu sei, eles sabem. [...] Acho que minha estratégia é não ser pessimista.

Participante C: Eu acho que minha maior estratégia é observar os professores regentes, conversar com eles, perguntar, isso eu acho uma coisa muito importante. Mas também, como o Participante A falou, de ensaiar como eu vou explicar tal coisa, porque eu não vou explicar sobre o sistema solar pra uma pessoa adulta da mesma forma que vou ensinar pra uma criança de oito anos. Então, eu tenho que adaptar um vocabulário mais fácil pra eles.

Participante F: A minha principal estratégia foi saber do que eu vou falar, porque quando a gente enfrenta muito, é ter esse papel de regente, mesmo não sendo regente, né? E às vezes eu ficava tipo “meu Deus, o que é que é pra fazer agora?”. E eu contando sobre abelhas, e eu não sei nada sobre abelhas, e como é que eu vou explicar isso? Então, eu passei a pegar o planejamento e estudar antes, porque se fosse pra eu atuar ali ou ajudar em alguma coisa, eu já ia saber do que eu tava falando.

Essas ações demonstram o exercício da autonomia e da curiosidade crítica - características que, segundo Freire (1996), são essenciais ao professor que busca aprender continuamente e reinventar sua prática. Nesse sentido, mesmo diante de uma formação inicial que ainda apresenta lacunas, os licenciandos mostraram-se capazes de construir caminhos próprios de aprendizagem, transformando as dificuldades em oportunidades de crescimento profissional. Essa atitude reflexiva e proativa reforça o caráter dinâmico e contínuo do processo formativo docente, conforme defendem Bolzan (2014) e Santos e Tassoni (2024), para quem o professor se constitui no movimento entre o aprender e o ensinar, revisitando constantemente suas práticas à luz das experiências vividas.

Outro aspecto amplamente valorizado pelos licenciandos foi a troca de saberes entre colegas, professores da faculdade e regentes das escolas onde atuam. O convívio com outros profissionais e a escuta de diferentes perspectivas foram descritos como experiências formativas importantes, como relatam os participantes E e F:

Participante E: Assistir a microaula de outros colegas ajuda muito. Já peguei várias ideias de micro aulas, de dinâmicas que fizeram e que dão super certo na minha sala de aula.

Participante F: Uma professora que eu pego muito de inspiração é a Mel. Eu gosto muito do jeito que ela dá aula, dos slides... É muito mais interessante quando o slide é mais criativo, então eu puxo muito dela também.

As falas revelam que o processo de formação docente é, antes de tudo, coletivo e relacional. Por meio da observação, da colaboração e da inspiração em outros profissionais, os licenciandos aprendem não apenas técnicas de ensino, mas também constroem sua identidade e seu estilo pedagógico. Essa dimensão colaborativa reforça o que defende Bolzan (2014), ao afirmar que o professor se forma na relação com o outro, sendo o diálogo e a troca de experiências elementos estruturantes da profissão docente. Assim, o aprendizado compartilhado entre pares e mentores emerge como um componente essencial da formação inicial, especialmente em contextos bilíngues, onde as práticas pedagógicas demandam constante reflexão, adaptação e criatividade.

Ao refletirem sobre o futuro, os licenciandos destacaram que o fortalecimento da formação inicial é essencial para a consolidação da educação bilíngue no Brasil. Eles apontam que uma formação mais contextualizada - que una teoria, prática e reflexão - seria capaz de preparar professores mais confiantes, criativos e conscientes de seu papel transformador. Como afirmaram os participantes A e E:

Participante A: você entrar lá preparado, você entrar falando, eu sei o que fazer e mesmo se eu não souber o que fazer, eu sei como lidar com as diversidades, então esse início, né, na formação inicial, esse preparo, ele - formação - é muito importante por isso.

Participante E: Eu acho também confiança, tipo se a gente tem uma formação inicial forte e adequada e que, obviamente, são 4 anos é muito difícil de pensar todas as questões possíveis na sala de aula, mas com uma formação inicial mais fortalecida, você entra na sala de aula muito mais confiante então, pode acontecer várias coisas na sua aula, podem me fazer várias perguntas, mas eu vou saber responder porque eu fui preparada pra isso, e se eu não souber eu tenho confiança de que eu tenho capacidade pra aprender isso e para desenvolver a minha prática.

Essa percepção corrobora a visão de Freire (1996) de que o ensino é um processo contínuo e inacabado, em que o professor se forma permanentemente na prática e na reflexão sobre ela. Assim, compreender as contribuições da formação inicial é reconhecer que, apesar das lacunas, ela oferece o alicerce sobre o qual se constrói a identidade profissional. Quando articulada ao diálogo, à autonomia e à prática reflexiva, essa formação não apenas auxilia na superação das dificuldades, mas também se transforma em um processo de emancipação docente - condição indispensável para o fortalecimento do ensino bilíngue e para o avanço de uma educação verdadeiramente crítica e transformadora.

Dessa forma, as análises realizadas não só neste subcapítulo, como nos anteriores, permitem compreender que a formação inicial, apesar de suas limitações, constitui um espaço

essencial de construção de saberes e de fortalecimento da identidade docente. É nela que se estabelecem as bases teóricas, linguísticas e pedagógicas que sustentam o desenvolvimento profissional e possibilitam que o professor enfrente, com criticidade e autonomia, os desafios da prática bilíngue. No entanto, os dados também revelam que esse processo não se encerra na universidade: ele se prolonga e se reinventa na experiência cotidiana, nas trocas entre colegas e na reflexão sobre o próprio fazer. Assim, retoma-se a concepção freiriana de que a docência é um percurso permanente de aprendizagem, em que o professor se forma ao formar, e ensina ao aprender.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas ao longo desta pesquisa permitiram compreender, de maneira ampla e aprofundada, de que forma a formação inicial de professores de Letras–Inglês contribui - ou deixa de contribuir - para a superação dos desafios enfrentados por licenciandos atuantes no ensino bilíngue. Ao articular teoria, metodologia e análise empírica, foi possível constatar que a formação docente é um processo complexo, contínuo e em permanente construção.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que as disciplinas de língua inglesa, as práticas de ensino e, especialmente, o estágio supervisionado foram identificados como componentes centrais para o desenvolvimento de saberes profissionais. O estágio, em particular, destacou-se como espaço relevante de articulação entre teoria e prática, possibilitando que os licenciandos vivenciassem a realidade da sala de aula, refletissem criticamente sobre suas ações e avançassem na constituição de sua identidade docente.

No entanto, as narrativas também revelaram lacunas significativas na formação inicial. Destacou-se, sobretudo, a ausência de preparação específica para atuar na educação infantil, etapa que não integra o foco formativo das licenciaturas e que, ainda assim, representa o principal campo de inserção profissional dos licenciandos em escolas bilíngues. Esse cenário evidencia um descompasso entre o currículo universitário e as demandas concretas da profissão. Soma-se a isso a dificuldade de adaptar conteúdos interdisciplinares para o inglês, o pouco preparo para trabalhar com alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais e a falta de autonomia docente em algumas escolas particulares, cujas práticas pedagógicas rígidas restringem a experimentação e o desenvolvimento profissional.

Apesar dessas limitações, os licenciandos demonstraram uma postura ativa frente aos desafios que vivenciam no cotidiano escolar, como a necessidade de adaptar conteúdos para o inglês, atuar sem preparo prévio na educação infantil e enfrentar situações para as quais não se sentiam suficientemente formados. Para superar essas dificuldades, eles buscaram estratégias próprias: estudaram além das exigências do curso, pesquisaram autonomamente conteúdos e vocabulários, observaram professores mais experientes e recorreram a conversas orientadas com colegas e regentes, nas quais discutiam dúvidas, trocavam sugestões de atividades e compartilhavam modos de conduzir as aulas. Esses movimentos mostram que o processo formativo não se limita ao espaço institucional da universidade; ele se prolonga na prática cotidiana, alimentando-se do diálogo e da colaboração para fortalecer a autonomia docente e a construção coletiva do conhecimento.

Os achados da pesquisa indicam, portanto, que a formação inicial precisa avançar no sentido de reduzir o descompasso entre o currículo universitário e as demandas reais enfrentadas pelos licenciandos no ensino bilíngue. Isso inclui a necessidade de um currículo mais integrado, capaz de articular conteúdos linguísticos, pedagógicos e práticos de forma mais coerente ao priorizar o uso real da língua inglesa nas disciplinas; e mais contextualizado ao aproximar a formação das situações efetivamente encontradas nas escolas. Para isso, os dados apontam que experiências de imersão linguística - como disciplinas ministradas em inglês, atividades de conversação e práticas que exijam o uso contínuo da língua - contribuem para ampliar a fluência e a segurança dos futuros docentes.

Da mesma forma, a inserção de conteúdos voltados à educação infantil e à inclusão aparece como fundamental, uma vez que esses são contextos frequentes de atuação dos licenciandos entrevistados, mas pouco contemplados no curso. Embora tais componentes não façam parte das obrigatoriedades formais da formação em Letras–Inglês, os dados revelam que sua presença no currículo se torna relevante diante da realidade das escolas bilíngues, onde grande parte dos profissionais iniciantes é inserida.

Além disso, o fortalecimento do estágio supervisionado - por meio de maior acompanhamento por parte dos supervisores, diálogo com regentes e oportunidades de testar estratégias de ensino durante as aulas - surge como um caminho importante para aproximar teoria e prática. Em conjunto, esses elementos se apresentam como possibilidades reais de qualificação da formação inicial, tornando-a mais alinhada aos desafios concretos do ensino bilíngue. Essas mudanças qualificariam a formação inicial na medida em que aproximam o licenciando das demandas reais da profissão, permitindo que o percurso formativo deixe de ser apenas teórico e se torne mais experiencial, reflexivo e situado.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, alguns desafios se mostraram especialmente significativos. O primeiro deles foi conciliar o posicionamento investigativo com minha própria condição de licencianda, o que exigiu um esforço constante para manter um olhar analítico e distanciado sobre experiências que, de algum modo, também fazem parte do meu percurso formativo. Além disso, organizar e interpretar as falas do grupo focal demandou sensibilidade para lidar com percepções diversas e transformar esses relatos em categorias que realmente representassem o fenômeno estudado. Outro desafio foi compreender a complexidade do ensino bilíngue, que se apresenta de formas muito distintas nas escolas, o que exigiu aprofundamento teórico. Por fim, o processo de análise que exigiu tempo e revisões sucessivas, de modo a garantir que as interpretações fossem fundamentadas, éticas e fiéis ao material produzido pelos participantes.

No âmbito da Linguística Aplicada, esta pesquisa, portanto, contribui ao oferecer um olhar situado sobre a formação inicial de professores de inglês que ingressam - precocemente em alguns casos - no mercado de trabalho bilíngue, um fenômeno cada vez mais recorrente no contexto educacional brasileiro e ainda pouco explorado por pesquisadores. Ao articular percepções, desafios e estratégias desenvolvidas pelos próprios licenciandos, o estudo amplia a compreensão sobre como a formação docente se desenvolve na prática e como ela dialoga (ou não) com as demandas do ensino de línguas. Além disso, ao evidenciar lacunas formativas relacionadas à educação infantil, à interdisciplinaridade e ao uso pedagógico da língua inglesa como meio de instrução, este trabalho reforça a necessidade de repensar modelos tradicionais de formação. Dessa forma, contribui para debates atuais da área, sobretudo aqueles que tratam da relação entre teoria e prática, da profissionalização docente e da construção da identidade do professor de línguas em contextos bilíngues.

Com isso, conclui-se que, embora a formação inicial ofereça bases importantes, ela não abrange de maneira plena as demandas colocadas pelo ensino bilíngue. É necessário destacar, porém, que não se espera que os cursos de licenciatura ajustem seus currículos para atender a cada configuração educacional emergente. A função da formação inicial não é responder diretamente às especificidades de segmentos como o ensino bilíngue, mas garantir fundamentos sólidos, capacidade analítica e autonomia intelectual para que o futuro professor possa atuar em diferentes contextos.

Nesse sentido, quando articulada à reflexão crítica, à autonomia e ao diálogo - elementos amplamente enfatizados por Freire (1996) - a formação inicial torna-se um processo emancipatório, capaz de sustentar o desenvolvimento profissional e fortalecer a atuação docente em múltiplos cenários, inclusive os bilíngues. Assim, esta pesquisa reafirma que formar professores significa preparar sujeitos reflexivos, criativos e conscientes de seu papel transformador, habilitados a construir práticas pedagógicas mais humanizadas e coerentes com as exigências da educação contemporânea, ainda que essas exigências ultrapassem o limite previsto pelas licenciaturas.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACKES, Dirce Stein; COLOMÉ, Juliana Silveira; ERDMANN, Rolf Herdmann; LUNARDI, Valéria Lerch. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011.

BARBOSA, Maria Isabel. Educação inclusiva e prática docente: barreiras, caminhos e estratégias formativas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 8, p. 1038–1049, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i8.20614. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/20614>. Acesso em: 12 nov. 2025.

BOLZAN, Daniele Blos. Os desafios da educação bilíngue de escolha em contexto brasileiro: da construção do currículo à formação de professores. **Web Revista Linguagem, Educação e Memória**, [S. l.], v. 7, n. 7, 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/WRLLEM/article/view/3498>. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4/2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2/2020**. 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: MEC, 2020.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 5. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2018.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2025.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NÓVOA, Antônio. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270129, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>. Acesso em: 13 nov. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis -Volume 3**, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005. Disponível em: <https://inbio.ufms.br/files/2022/03/texto-2-referencia-2-disciplinas-estagio.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SALGADO, Ana Claudia Peters; MATOS, Priscila Teixeira; CORREA, Tamires Huguenin, ROCHA, Waldyr Inbroisi. Formação de professores para a educação bilíngue: desafios e perspectivas. In: IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009.

SANTOS, Milena Moreira dos; TASSONI, Elvira Cristina Martins. Os desafios da docência no ensino bilíngue. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 13, n. 1, 2024. DOI: 10.9771/re.v13i1.48586. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/48586>. Acesso em: 18 jul. 2025.

SOUZA, Eduardo Toshio de. **Percepção de professores em formação inicial de um curso de licenciatura em Letras-Inglês de um Instituto Federal acerca da educação bilíngue**. 2022. 43f. Monografia (Curso Superior de Letras-Inglês) - Instituto Federal de Brasília, Brasília, 2022.

7 APÊNDICE

Perguntas do grupo focal

Formação inicial e prática pedagógica

- Como vocês descrevem a relação entre a formação inicial em Letras-Inglês e a prática que desenvolvem nas escolas bilíngues?
- Em que medida a formação inicial contribuiu para o desenvolvimento de competências específicas necessárias no contexto bilíngue?
- Vocês sentem que os conteúdos trabalhados na graduação são suficientes para lidar com as demandas do ensino bilíngue? Por quê?
- Quais aspectos da formação inicial vocês consideram mais relevantes para a atuação em sala de aula bilíngue?

Desafios no contexto da educação bilíngue

- Quais são os principais desafios que vocês enfrentam ao lecionar em escolas bilíngues?
- De que maneira esses desafios diferem do ensino de inglês em escolas regulares (não bilíngues)?
- Vocês acreditam que a formação inicial os preparou adequadamente para lidar com tais desafios? Por quê?
- Que situações concretas no dia a dia da sala de aula evidenciam lacunas deixadas pela formação inicial?

Contribuições da formação inicial

- Quais disciplinas ou experiências acadêmicas da graduação foram mais significativas para a prática docente de vocês?
- De que forma os estágios obrigatórios contribuíram (ou não) para o enfrentamento dos desafios da educação bilíngue?
- Em que pontos a formação inicial precisa ser reformulada para atender melhor às demandas da educação bilíngue?

Estratégias e percepções dos licenciandos

- Que estratégias vocês têm utilizado para lidar com os desafios em sala de aula que não foram contemplados pela formação inicial?
- Como a troca de experiências entre colegas e professores na graduação influenciou sua prática em contextos bilíngues?
- Na percepção de vocês, como o fortalecimento da formação inicial pode contribuir para a qualificação do ensino bilíngue no futuro?