

# Formação de Professores Bi/Multilíngues: uma análise dos documentos oficiais brasileiros

*Bi/Multilingual Teachers' Education: an analysis of  
Brazilian official documents*

Sandra Borges<sup>1</sup>

Bianca Sgai Franco Medeiros<sup>2</sup>

**Resumo:** Nosso contexto atual é marcado por uma troca intensa de informações e de acesso aos mais diversos modos de comunicação entre os cidadãos em todo o mundo. Nesse cenário globalizado, a língua inglesa exerce um papel extremamente importante, já que é o idioma utilizado para a maior parte dessas interações internacionais. No Brasil, o ensino da língua inglesa tornou-se obrigatório na Educação Básica a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), firmando nas famílias brasileiras a percepção de que o inglês é a língua de maior valor no mundo atual (MEGALE; LIBERALI, 2016). Dessa forma, é perceptível o aumento de oferta de escolas bilíngues e internacionais de prestígio (MEGALE, 2017) para atender a atual demanda de mercado em que as famílias com condições financeiras favoráveis buscam instituições para que seus filhos aprendam a língua inglesa como língua adicional, ao mesmo tempo em que têm acesso a uma educação de qualidade (MARCELINO, 2009). Com o crescimento do número dessas escolas em todo o país, cresceu também a procura por profissionais que atuem como professores nessas instituições. Assim, a pesquisa efetuada em

---

<sup>1</sup> Mestre em Ensino Internacional da Língua Inglesa pela Saint Mary's University, Especialista em Educação Bilíngue pelo Instituto Singularidades e Bacharel em Letras pela Unibero. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1172-6427> . E-mail: borges-sandra@outlook.com

<sup>2</sup> Mestranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP, Especialista em Educação Bilíngue pelo Instituto Singularidades e Licenciada em Pedagogia pela USP. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6366-5427> . E-mail: bibisgai@gmail.com

2020 como conclusão de curso de pós-graduação *lato sensu* a que se refere este artigo foi realizada com o objetivo de verificar os saberes necessários para a atuação de professores no contexto de escolas bi/multilíngues de línguas de prestígio, que, no Brasil, também são denominadas escolas bi/multilíngues de prestígio ou elite por atenderem, em sua grande maioria, a população mais privilegiada de nosso país. Este trabalho tem como base entrevistas realizadas com profissionais da área para compreensão dos discursos e práticas necessários para a atuação de educadores neste contexto e a análise dos documentos legais: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC-Formação (BRASIL, 2019) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (BRASIL, 2020). Os pressupostos teóricos abordados englobam as perspectivas de educação bilíngue (CAVALCANTI, 1999; GARCÍA, 2009; MEGALE, 2017), visões de língua monoglósica e heteroglósica (BUSH, 2005; GARCÍA, 2009), formação de professores (LIBERALI, 2008; GATTI, 2010; FARIA; SABOTA, 2019; MEGALE, 2020), multilinguismo e plurilinguismo (GARCÍA, 2017; CEFR, 2020). Os resultados da análise dos documentos oficiais e da interpretação das entrevistas apontam para o fato de que apenas as graduações em Pedagogia ou Letras parecem ser insuficientes para a formação do professor atuante em escolas bi/multilíngues de línguas de prestígio. Essa realidade faz com que esses profissionais busquem constantemente por conhecimentos específicos que poderão lhes ajudar a lecionar nessa modalidade educacional. Destacamos assim, a urgência na elaboração de cursos de graduação que possam auxiliar os docentes em sua atuação nas escolas bi/multilíngues de todo o país.

**Palavras-chave:** Educação bi/multilíngue; Formação de professores; Legislação na educação.

**Abstract:** *Our current context is marked by an intense exchange of information and accessibility to the most diverse modes of communication amongst citizens worldwide. In this globalized scenario, English plays an important role, since it is the language used in most of these international interactions. In Brazil, the teaching of English has become mandatory for Secondary School after the approval of our new national curriculum called Common National Curriculum (BRASIL, 2018). It has also established in Brazilian families the perception that English is the most valuable language in the world today (MEGALE; LIBERALI, 2016). Therefore, it is noticeable the increase in the offers for bilingual and international prestigious schools in the country (MEGALE, 2017) to meet the present market demands in which families with favorable financial conditions search for institutions where their children can learn English while they also have access to good education (MARCELINO, 2009). The growth in the number of schools across the country created the need for more professionals to teach in these institutions. Based on this fact, this article was carried out aiming at verifying the knowledge that would be required for teachers in the context of bi/multilingual schools of prestigious languages that, in Brazil, are also called prestigious or elite bi/multilingual schools, as they attend, in the vast majority, the most privileged population of our country. It was based on interviews with professionals in the field to understand the discourses and necessary practices for the work of educators in this context and the analysis of these official documents: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de*

*Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC Formação (BRASIL, 2019) and Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (BRASIL, 2020). The theories addressed in this article encompass the bilingual education perspectives (CAVALCANTI, 1999; GARCÍA, 2009; MEGALE, 2017), the views of monoglossic and heteroglossic languages (BUSH, 2005; GARCÍA, 2009), teachers' education (LIBERALI, 2008; GATTI, 2010; FARIA; SABOTA, 2019; MEGALE, 2020), multilingualism and plurilingualism (GARCÍA, 2017; CEFR, 2020). The analysis' results of the official documents and the interpretation of the interviews point to the fact that only the undergraduate course in Pedagogy or Languages seems to be insufficient for the education of a teacher who works in bi/multilingual schools of prestigious languages. This reality puts these professionals in a constant search for specific knowledge that would help them to teach in this educational field. Thus, it seems to be urgent the elaboration of undergraduate courses that could support teachers in their work in bi/multilingual schools in all the country.*

**Keywords:** *Bi/multilingual education; Teachers' education; Educational laws.*

## Introdução

Vivemos em um mundo globalizado no qual as pessoas estão constantemente conectadas e esse comportamento vem influenciando nossa sociedade nos âmbitos políticos, econômicos e culturais (PENNYCOOK, 2007). O aumento do comércio entre os países e o crescimento das possibilidades de as pessoas viajarem, trabalharem ou estudarem no exterior estabeleceu certa normalização do inglês como a língua internacional a ser utilizada na maioria dessas interações ocasionando, como Phillipson (2018) afirma, “a dominância hegemônica” (p.1) desta língua na modernidade.

Como resultado do aumento da procura por escolas bilíngues ou internacionais, ocorreu o crescimento exponencial do número dessas escolas que ofertam o ensino de línguas socialmente e economicamente valorizadas por nossa sociedade – denominadas línguas de prestígio (MARCELINO, 2009; MEGALE, 2018). Destacamos, neste artigo, as línguas portuguesa e inglesa, que passam a coexistir no ambiente de escolas bi/multilíngues, sendo utilizadas como línguas de instrução dos conteúdos curriculares.

No Brasil, devido à grande desigualdade social, os termos Educação Bilíngue de Línguas de Prestígio e Educação Bilíngue de Prestígio ou de Elite coincidem. A Escola Bilíngue de Prestígio ou de Elite é aquela frequentada por alunos que possuem condições financeiras favoráveis (MEGALE, 2017) para o

pagamento das altas mensalidades escolares cobradas por essas instituições. Tendo em vista esses dois conceitos e reconhecendo suas especificidades, nos referimos à Educação Bilíngue de Línguas de Prestígio para falar sobre instituições de ensino que concomitantemente utilizam para instrução o português e uma língua de prestígio internacional.

Com o crescimento de Escolas Bilíngues de Línguas de Prestígio no Brasil, houve também um aumento na busca e contratação de professores para atuarem nessas instituições. Mas quais seriam as características e formação acadêmica desse profissional para que esteja apto a lecionar nessas escolas? Megale ressalta que

o problema que se coloca, portanto, é que muito pouco se sabe sobre o que caracteriza o profissional que atua em escolas bilíngues, e, conseqüentemente, sobre quais são os parâmetros que devem orientar a sua formação para a docência nessas instituições. (MEGALE, 2018, p. 280).

Por entendermos que a atuação desses profissionais está associada à sua experiência profissional, formação acadêmica e oportunidades de formação continuada oferecidas pelas instituições em que atuam e pelas universidades que frequentam, nos interessou averiguar o contexto de trabalho dos professores de escolas bi/multilíngues de línguas de prestígio com o objetivo de compreender os saberes básicos necessários para a atuação desses profissionais nesse contexto.

Para que pudéssemos determinar de forma mais clara o escopo deste estudo, consideramos em nossa análise de dados as seguintes subperguntas: a. Quais são as perspectivas de formação de professores presentes no documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)?; b. Quais são as perspectivas de formação de professores presentes na Proposta para Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue do CNE?; e c. Quais conhecimentos os professores e coordenadores em contextos bi/multilíngues acreditam serem necessários para a atuação docente?

Para responder a essas perguntas, analisamos os documentos Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação

Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC-Formação (BRASIL, 2019) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (BRASIL, 2020)<sup>3</sup>. Além disso, foram entrevistados professores e coordenadoras atuantes em escolas bi/multilíngues de línguas de prestígio, a fim de compreender se os pressupostos explicitados nesses documentos estão em consonância com os desafios enfrentados por professores em sua prática docente e com o que é identificado por coordenadores como saberes importantes para a contratação desse educador e/ou para seu desenvolvimento por meio de ações formativas.

A partir da análise dos documentos e da interpretação das entrevistas, esperamos contribuir com a ampliação da discussão acerca da formação inicial de professores que atuam em contextos bi/multilíngues e acerca dos documentos que fundamentam sua regulamentação. Além disso, pretendemos lançar luz a algumas mudanças que tanto Instituições de Ensino Superior (IES) quanto coordenações de escolas bi/multilíngues de línguas de prestígio poderiam realizar para contribuir com a formação dos profissionais que atuam e atuarão nesses contextos.

Além desta introdução, este artigo apresenta os conceitos teóricos que fundamentam nossa pesquisa referente ao cenário da Educação Bilíngue no Brasil; a formação dos professores com base na análise dos documentos legais previamente mencionados; e o contexto atual de formação de professores para Educação Bi/Multilíngue no Brasil. Também expomos a metodologia utilizada para a coleta e a análise dos dados, assim como algumas considerações sobre o tema apresentado.

## **Educação Bilíngue no Brasil**

Diversas expressões e categorizações têm sido criadas ao longo dos anos para delimitar, descrever e definir a Educação Bilíngue. Apoiadas em Megale (2018, p. 5) compreendemos que a Educação Bilíngue é

---

<sup>3</sup> Este último, ainda não homologado pelo MEC até a escrita deste artigo, foi aprovado pelo CNE em 09 de julho de 2020.

concebida como o desenvolvimento multidimensional das duas ou mais línguas envolvidas, a promoção de saberes entre elas e a valorização do translinguagem como forma de construção da compreensão de mundo de sujeitos bilíngues.

A terminologia, que a princípio cunhou a ideia de um ensino por meio de duas línguas, atualmente é utilizada no Brasil de forma abrangente para diferentes especificidades e contextos que foram surgindo ao longo da história do país: Educação Bilíngue Indígena, Educação Bilíngue para Surdos, Educação Bilíngue para Migrantes de Crise e Migrantes de forma geral, Educação Bilíngue em Contextos de Fronteira e Educação Bilíngue de Línguas de Prestígio.

A entrada do termo “Educação Bilíngue” nos documentos oficiais brasileiros ocorreu por causa da necessidade de se utilizar esse modelo educacional com/entre os indígenas. Apesar do mito de uma sociedade monolíngue, a Constituição de 1988 reconhece, pela primeira vez, o direito à pluralidade linguística e cultural desses povos, respaldando uma Educação Bilíngue para os indígenas.

Antes disso, as línguas estrangeiras já eram ensinadas nas escolas públicas brasileiras, mas não num contexto de Educação Bilíngue, e sim como uma outra língua a ser ensinada. É sabido que a existência do inglês nos currículos brasileiros data de 1809 a partir do decreto de Dom João VI de 14 de julho (BRETONHA, 2020). No entanto, Mello (2010) aponta que o ensino de língua estrangeira passou a ser uma exigência durante a ditadura militar, a partir de 1971, com a reforma da Educação (Lei de Diretrizes e Bases). Nesta época havia uma preferência pelo inglês, por questões políticas e econômicas, e ainda se ignorava ou se restringia o uso das línguas de migração no país.

Outro tipo de escola bilíngue presente no Brasil é a Escola Internacional. Até o século XX, as escolas internacionais “criadas por imigrantes e expatriados com alto poder aquisitivo e falantes de línguas de prestígio” (MEGALE, 2017, p. 25) promoveram o ensino de suas línguas maternas por meio de currículos internacionais integrados. Tais instituições tinham a característica de receber alunos de outros países.

Já no início do século XXI, houve uma transição do público das Escolas Internacionais, que passaram a matricular alunos brasileiros de famílias com alto

poder aquisitivo. Essa busca por escolas que oferecem instrução em duas línguas de prestígio provocou um crescimento considerável das Escolas Bilíngues de Língua de Prestígio no país<sup>4</sup>. Megale (2019) destaca que essas escolas oferecem às famílias a possibilidade de fazerem parte de um grupo majoritariamente elitista que favorece um *status* diferenciado diante da sociedade.

Dessa forma, é notório que, com esse crescimento, as expressões “bilinguismo” e “Educação Bilíngue” estejam agora muito mais em evidência nos discursos que circulam na sociedade brasileira do que ocorria anteriormente (MEGALE, 2017). Devido a esse crescimento, em julho de 2020, o CNE aprovou o documento Diretrizes Curriculares Nacionais de oferta para Educação Plurilíngue que tem por objetivo normatizar o funcionamento de escolas bilíngues em todo o país.

No Brasil, a maioria das Escolas Bilíngues de Línguas de Prestígio se filiam a uma visão de língua monoglóssica, em que se valoriza cada uma das línguas faladas de acordo com padrões monolíngues. De acordo com García (2009), isso quer dizer que cada uma das línguas faladas pela criança é tratada de forma compartimentalizada, como duas línguas que possuem sistemas autônomos e limitados.

Por outro lado, a autora propõe uma visão heteroglóssica de língua para a Educação Bi/Multilíngue, visão que considera o sujeito bilíngue constituído na imbricação de suas duas línguas. Considerando-as como interativas e complementares desse sujeito e, em consonância com a visão de Busch (2015), pontua que o repertório linguístico dos falantes bilíngues representa um conjunto de recursos que será utilizado por eles para a construção de mobilidade em suas interações, sendo que, a distinção entre uma língua ou outra não será mais capaz de explicar as experiências vividas por esses sujeitos nas línguas que os constituem.

Acreditamos, que a Educação Bi/Multilíngue deve priorizar a expansão do repertório linguístico dos alunos para que desenvolvam recursos multimodais a

---

<sup>4</sup>Cavalcanti (1999) também associa o ensino bilíngue de línguas de prestígio a um bilinguismo de escolha, relacionado a línguas de prestígio tanto internacional como nacionalmente.

serem mobilizados de acordo com os múltiplos contextos que serão vivenciados em sua comunidade e no mundo (KRESS, 2010).

Compreendemos também que a Educação Bi/Multilíngue vai muito além da visão de um sujeito constituído apenas pelas línguas de instrução ou línguas adicionais estudadas no ambiente escolar, pois como García (2009, p. 54) esclarece, “o uso de línguas no século XXI requer habilidades diferenciadas” e, por isso, precisamos estar atentos para que possamos oferecer aos alunos a oportunidade de desenvolvimento dessas habilidades dentro e fora de sala de aula.

Uma vez compreendida a visão de língua e de Educação Bi/Multilíngue em que acreditamos, questionamos qual formação é necessária aos profissionais para que possam desenvolver as habilidades necessárias de uso de língua e repertório em seus estudantes para o século XXI. Assim, é preciso resgatar historicamente a formação de professores no Brasil para compreender que visões e discursos reverberam nos documentos que visam a formação desses profissionais.

## **Formação de professores no Brasil**

Historicamente, no país, a formação de professores passou por diversas mudanças. Destacamos três momentos decisivos que culminam nas propostas formativas disponibilizadas atualmente. O primeiro, na década de 1890, a partir da Reforma da Escola Nova no Estado de São Paulo. Em seguida, o processo de formação de professores passa por uma evolução iniciada na década de 1930, com a instituição dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura em nível superior e que culmina no terceiro momento, a partir dos anos 1980 com a mobilização dos educadores contra a política educacional tecnicista do regime militar ocasionando um movimento de reformulação desses cursos.

Dentre os principais documentos que regulamentam a formação docente no Brasil, é preciso destacar a Constituição de 1988 que, contemplando diversas reivindicações do movimento docente, confere à União competência para legislar sobre diretrizes e bases para a Educação no país, permitindo, assim, a criação



da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), estabelecendo que a formação docente deve ocorrer em nível superior, extinguindo o então Magistério (formação docente de nível médio).

É somente em 2006 que a Resolução n.º 1, de 15 de maio, é aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), propondo nível de licenciatura aos cursos de graduação em Pedagogia, atribuindo aos seus licenciados a atuação na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio na modalidade Normal. A esse respeito, Gatti (2010) aponta que, apesar de termos orientações mais integradoras com relação à formação docente, seguimos com o domínio do modelo de ensino consagrado no século XX para as licenciaturas, nas quais “verifica-se a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica” (p.1357).

Em 2015, a Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho, é promulgada e define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). Tendo como referência a implantação da BNCC para Educação Básica, instituída pelas Resoluções CNE/CP n.º 2/2017 e CNE/CP n.º 4/2018, o CNE aprovou a Resolução CNE/CP n.º 22, de 7 de novembro de 2019, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

A BNC-Formação destaca que a formação de professores necessita levar à construção de um conjunto de competências profissionais para que possam estar efetivamente preparados para responder às demandas, assim como de uma maior aproximação do contexto escolar em que estarão inseridos. Dessa forma, a BNC-Formação sugere que o professor possa entrelaçar seus conhecimentos específicos de área à sua prática em sala de aula e ao compromisso moral e ético consigo e com o outro.

Como se trata de um documento que irá reger toda a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em nível superior, faz-se imprescindível observar quais competências profissionais devem ser desenvolvidas por

qualquer professor atuante no Brasil para podermos pensar, a partir delas, sobre as especificidades para a Escola Bilíngue de Línguas de Prestígio.

Faria e Sabota ressaltam que

com a proliferação de instituições de ensino bilíngues, observa-se a necessidade de pensar quem forma o professor da escola bilíngue, que espaços formativos existem e sob que premissas se dá o preparo para a docência bilíngue, sobretudo porque ainda há ausência de regulamentação oficial destes contextos escolares. (FARIA; SABOTA, 2019, p.245).

A análise dos documentos – BNC-Formação e o Parecer CNE/CBE n.º 2/2020 – confirmam essa ausência de regulamentação apontada pelas autoras. Megale (2020, p. 15) destaca que “o trabalho do professor requer um conjunto de conhecimentos que não podem ser aprendidos espontaneamente, ou seja, é preciso investir na formação desse profissional”.

Verifica-se que o Brasil possui documentos oficiais que regulamentam a formação de professores, mas, apesar de tais documentos guiarem as práticas docentes, não são voltados para a especificidade da modalidade de ensino bi/multilíngue, como se verifica, ainda que brevemente, na Constituição de 1988 e da LDB de 1996 para com a Educação Bilíngue Indígena, e da Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto n.º 5.626/2005, para a Educação Bilíngue para Surdos. Alguns desses documentos instituíram importantes, porém pequenas e tímidas, mudanças nos processos de formação de professores, como, por exemplo, a inclusão do ensino de Libras nos cursos de Pedagogia e Letras.

Já para outros contextos, mais especificamente o de ensino de línguas de prestígio, o ano de 2020 trouxe consigo uma nova possibilidade de regulamentação específica. Ainda que com questões a serem aprofundadas e melhoradas, o parecer do CNE sugere que as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e particulares desenvolvam cursos de Pedagogia e Letras com certificação específica para Educação Bilíngue.

Essa sugestão culmina nos questionamentos levantados por Megale (2020, p. 15-16) acerca dos saberes necessários para a atuação docente nos contextos de escolas bilíngues:

o que caracteriza e distingue a ação do professor que atua em contextos nos quais há duas línguas de instrução? Quais são os conhecimentos e saberes práticos que constituem sua experiência como docente?

Larsen-Freeman e Anderson (2011, p. 9, tradução nossa)<sup>5</sup> adicionam a esses questionamentos a complexidade do contexto do ensino de línguas, ao enunciar que ele é moldado

pelos visões dos professores sobre a natureza da língua, do ensino e aprendizagem de línguas em geral e por seu conhecimento do ambiente sociocultural particular em que o ensino e a aprendizagem ocorrem (ADAMSON, 2004).

Outros autores, como Rixon (1991), Cameron (2001), Phillips (2003), Tonelli, Pádua e Oliveira (2017) e Faria e Sabota (2019), contribuem com essa discussão quando explicitam que, para além do conhecimento linguístico, no caso dos profissionais atuantes na língua adicional, é necessário compreender o desenvolvimento da criança, como ela aprende e pensa as línguas.

A esse respeito, Megale (2020) discorre sobre duas dimensões apresentadas na BNC-Formação (2019). Primeiramente, a autora menciona a dimensão de *conhecimento profissional*, que se refere ao entendimento que o professor possui com relação à sua área de atuação. Ao nos voltarmos para a Educação Bi/Multilíngue, Megale aponta que devemos olhar para os “professores que trabalham com a língua de nascimento dos alunos e aos que trabalham com língua adicional” (idem, p.17) e ainda enfatiza duas esferas de saberes fundantes a esses profissionais: “os relacionados aos diferentes componentes curriculares que lecionam e a língua acadêmica referente a esses componentes” (idem, ibidem). A autora complementa que o conhecimento desses docentes deve envolver as didáticas das áreas específicas que eles ensinam e as metodologias empregadas pelas instituições nas quais lecionam.

A segunda dimensão exposta por Megale (2020), intitulada pela BNC-Formação como *prática profissional*, trata da valorização do conhecimento

---

<sup>5</sup> Citação original “shaped by teachers’ views of the nature of language, of language teaching and learning in general, and by their knowledge of the particular sociocultural setting in which the teaching and learning take place (Adamson 2004)” (LARSEN FREEMAN; ANDERSON, 2011, p. 9).

pedagógico e a capacidade dos docentes de definirem objetivos claros relacionados aos conteúdos de suas aulas. Desse modo, a autora relata que

o professor que trabalha em escolas bilíngues deve ter como um de seus objetivos centrais desenvolver linguagem acadêmica referente aos componentes curriculares com os quais atua nas duas línguas que circulam na escola – a língua de nascimento dos alunos e a língua adicional (...). (MEGALE, 2020, p.18).

Nesse prisma, acreditamos que a formação de professores para contextos bi/multilíngues deve ter como princípios fundantes a associação de teoria e prática docente, assim como uma visão crítica da Educação. Dessa forma, os educadores poderão associar seu contexto de trabalho à criação de uma sociedade mais equânime e justa (MEGALE, 2020).

Baseando-se nos conceitos de clareza ideológica e política de Bartolomé (1994, 1998, 2000, 2004), Megale (2020, p. 16) ressalta a importância de se pensar em uma “formação de professores agentes e intervenientes no mundo, capazes de desafiar as óticas colonialistas pelas quais foram subjugados”. Em consonância com as noções desenvolvidas pela autora, acreditamos que dada formação deva ser encaminhada para uma pedagogia culturalmente sensível, que esteja atrelada à noção da diferença em oposição à normalização do outro. Nessa perspectiva, é a partir do não silenciamento das diferenças e da não normalização do outro, que os professores poderão pensar em estratégias pedagógicas nas quais todos os alunos são contemplados. O conceito de pedagogia culturalmente sensível na Educação Bi/Multilíngue, envolve o entendimento do estudante bi/multilíngue como um sujeito capaz e potente e com possibilidades de atuação no mundo de diversas formas (SILVA; SANTOS, 2012).

Após discorrermos sobre o percurso histórico da formação de professores, levantando conceitos importantes para a ação docente no contexto bi/multilíngue, apresentamos na próxima seção a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, com o objetivo de verificar se os pressupostos explicitados nesse documento estão em consonância com os conceitos apresentados até aqui.

## Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue

Em julho de 2020, o Conselho Nacional de Educação aprova o documento Diretrizes Curriculares Nacionais de oferta para Educação Plurilíngue, atualmente em processo de homologação (não efetuada até o momento da escrita deste artigo). O documento, inicialmente, justifica sua importância e necessidade frente ao “crescimento exponencial de instituições de ensino bilíngue” (BRASIL, 2020, p. 1). Em seguida, apresenta um resgate histórico de legislações educacionais que abordam o contexto bilíngue partindo da Educação Bilíngue Indígena. O texto relata que não tem por objetivo regulamentá-la, uma vez que já existem documentos que o façam. Esse mesmo resgate histórico é feito para abordar a Educação Bilíngue para Surdos, porém nesta modalidade, o documento tem função regente. A seguir, o documento discorre sobre a Educação Bilíngue em Contexto de Fronteira e de Migrações de Crise, que são dispostas no relatório como pertencentes a um mesmo contexto. No entanto, sabemos que no Brasil os migrantes de crise não se encontram apenas nas fronteiras.

O parecer apresenta contradições em termos conceituais, como é o caso dos termos multilíngue e plurilíngue. Em 2017, García, em convenção na Universidade Hildesheim, explicou que, numa perspectiva multilíngue, a língua é vista a partir de seu viés social, podendo haver a hierarquização das línguas; já na perspectiva plurilíngue, o foco é a língua, tendo como base o Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages - CEFR*) e, com o olhar voltado para a proficiência, pensado para um contexto europeu. Deste modo, ao relatar que “Educação Plurilíngue ou Bilíngue implica menos o ensino de língua e mais o aprendizado da língua adicional pelo uso estruturado em conteúdos e contextos culturais relevantes” (BRASIL, 2020 p.15), confirmamos que o parecer utiliza de forma equivocada os conceitos fundantes e fundamentais para uma política pública em Educação Bilíngue.

Em um breve trecho, o documento menciona a BNCC e o fato de ela não ter estipulado objetivos de aprendizagem para a língua inglesa em termos de proficiência na Educação Básica, nem mesmo para professores. Sugere, então, a adoção de padrões internacionais “até que façamos o nosso próprio” (BRASIL,

2020, p. 18), e o uso de certificações de proficiência na língua adicional, como mencionado em sua alínea “b” inciso I do artigo 10.º do capítulo III (“da formação de professores”).

O documento apresenta em Anexo Único seu projeto de resolução dividido em seis capítulos, sobre os quais o terceiro – da formação de professores – será foco maior de nossa análise. Em seu artigo décimo, o Anexo propõe os seguintes requisitos como formação necessária para a atuação em contextos de Escolas Bilíngues dos professores em língua adicional formados ou em formação iniciada até 2021:

- a. ter graduação em Pedagogia ou Letras<sup>6</sup>; 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. 22).

É importante ressaltar que o documento não menciona qualquer formação específica ou parecida para os professores que atuarão na língua de nascimento dos alunos ou para os professores atuantes em escolas para surdos.

Já o artigo 2.º do primeiro capítulo menciona que “as Escolas Bilíngues se caracterizam por promover um currículo único, integrado, ministrado em duas línguas de instrução...” (BRASIL, 2020, p. 21). É curiosa a proposta de integração curricular, uma vez que na formação inicial da equipe docente não há um encaminhamento para que haja uma integração acerca dos saberes que devem ser compartilhados por todos os docentes com o objetivo de instrumentalizá-los para “esse trabalho com a língua alinhado à construção de conhecimentos diversos” (MEGALE, 2020, p. 22), favorecendo assim, o aprendizado dos estudantes bi/multilíngues em sala de aula.

Além disso, o documento nivela formações extremamente diferentes pensadas para atuações também diversas, por exemplo, quando cita a formação inicial em Pedagogia ou Letras, assim como quando iguala cursos de extensão de 120 horas com pós-graduação de *lato e stricto sensu*.

---

<sup>6</sup> Professores que atuam no Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio devem ter licenciatura correspondente à área curricular de atuação.

Com relação à proposição para a formação dos professores atuantes no contexto bilíngue, consideramos que, ao exigir a graduação em Pedagogia ou Letras para atuação nos segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais), a nova proposta desconsidera as especificidades de cada segmento e pode, a partir disso, minimizar a importância de cada um desses cursos de graduação para a formação dos alunos inseridos nesse contexto escolar. Nesse sentido, o teste internacional de proficiência exigido na proposta também se apresenta dissonante dos conceitos essenciais relacionados à Educação Bi/Multilíngue. Esses exames de proficiência são voltados apenas para a avaliação dos aspectos linguísticos daqueles que são testados, avaliando, assim, apenas um dos aspectos do trabalho realizado pelos professores na escola.

Dessa forma, essa modalidade avaliativa deixa de contemplar todas as perspectivas bi/multilíngues envolvidas na formação dos professores para esse contexto educacional. Desconsidera as experiências, vivências e formações adquiridas por esses profissionais que permitem um olhar voltado para uma educação que vai para além de uma preocupação única com o ensino da língua adicional, que visa também oferecer aos alunos um aprendizado transformador e de agência a partir de uma formação intercultural sensível, que oportunize um outro olhar para o mundo globalizado em que vivemos.

Percebemos que, apesar de se tratar de uma proposta que visa regulamentar a Educação Bi/Multilíngue em escolas de Línguas de Prestígio e para Surdos, o enfoque desse documento se dá apenas para as escolas bi/multilíngues de línguas de prestígio, em especial para aquelas que atuam com as línguas portuguesa e inglesa. Isso acontece, pois em todas as menções de formação de professores, é nítido o seu direcionamento para as graduações em Letras ou Pedagogia somado aos testes de proficiência de acordo com o padrão internacional - *CEFR*. Não há, no documento, quaisquer direcionamentos voltados para os professores atuantes na língua de nascimento dos alunos ou mesmo para os professores que atuam em escolas bilíngues para surdos.

Compreendemos que a perspectiva de formação de professores apresentada na proposta se volta para uma visão tecnicista de ensino, negligenciando o cuidado com a formação intercultural e agente que devem se

fazer presentes na formação de todos os profissionais atuantes em escolas bi/multilíngues, assim como todas as competências e habilidades apresentadas no documento BNC-Formação. É temeroso perceber que um documento que se propõe a tratar de uma oferta de Educação Plurilíngue chegue aos educadores do século XXI contendo tantos conceitos monoglóssicos de língua e tantas influências linguístico-imperialistas (PHILLIPSON, 2018), podendo ocasionar um retrocesso a essa modalidade escolar diante de todas as conquistas alcançadas até aqui.

Esperamos que as reflexões tecidas em nosso artigo sejam somadas a de outros estudiosos da área para que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue não venham a ser futuramente o único referencial para formação de professores atuantes na modalidade de Educação Bi/Multilíngue no Brasil, já que não contempla todas as realidades vivenciadas pelos profissionais nessa área de atuação.

## **Metodologia**

A análise dos documentos oficiais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC Formação (BRASIL, 2019) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (BRASIL, 2020), somada à análise qualitativa-interpretativista das entrevistas realizadas com os participantes, geraram os dados do estudo apresentado neste artigo.

Foram entrevistados dez professores, nove mulheres e um homem, com idades que variam de 25 a 50 anos. Docentes que atuam no Estado de São Paulo (capital e interior) e no Estado do Rio de Janeiro (capital) e trabalham com as línguas portuguesa, inglesa e alemã. Além disso, duas coordenadoras pedagógicas também concederam uma entrevista, com idade entre 50 e 60 anos, atuantes em escolas bilíngues de língua de prestígio da cidade de São Paulo, nas quais as línguas de instrução são o português e o inglês.

Os professores participantes responderam inicialmente a um formulário disponibilizado em redes sociais e demonstraram interesse em participar e contribuir com o trabalho. Vinte e quatro respostas foram recebidas e a seleção



dos entrevistados priorizou a diversidade de segmentos – Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e anos finais do Ensino Fundamental –, não havendo nenhum voluntário que atuasse no Ensino Médio. Buscamos também diversificar regiões do Brasil em que esses professores atuam, porém poucas foram as respostas recebidas para além do eixo Rio-São Paulo. Além disso, verificamos a disponibilidade de horário dentro das opções oferecidas para as entrevistas que foram realizadas on-line e gravadas com a autorização dos voluntários. Quanto às coordenadoras participantes, as convidamos de forma direta para a entrevista. Foram escolhidas por atuarem em escolas bi/multilíngues muito reconhecidas na cidade de São Paulo, inclusive por terem em seu quadro professores bem qualificados. Dessa forma, buscamos ampliar a discussão sobre a formação inicial dos professores nesse contexto.

## **Análise dos dados**

Analisaremos a seguir, os relatos dos professores e coordenadoras acerca de sua formação inicial, dos desafios enfrentados e das habilidades que acreditam ser necessárias para a atuação em um contexto bi/multilíngue. Nosso objetivo é propor uma reflexão que possa contribuir para a discussão sobre a formação inicial de professores para atuarem em escolas bi/multilíngues de línguas de prestígio em nosso país.

A partir das respostas obtidas nas entrevistas com os professores, constatamos que eles consideram que os cursos de graduação em Pedagogia parecem não contemplar componentes curriculares relacionados à Linguística e Linguagem, assim como os cursos de graduação em Letras parecem não abordar questões sobre o desenvolvimento infantil e sobre a alfabetização, como observado nas seguintes falas:

A Pedagogia dá um suplemento para a primeira formação. Não tive em Letras essa parte de alfabetização. A Pedagogia foca bastante nisso, na primeira infância, a trajetória da Educação no Brasil. A Pedagogia me deu essa perspectiva da Educação. (P2).

Eu acho que precisa de Letras, eu acho que eu cresci muito como professora de escola bilíngue depois que eu fiz Letras, mas também não acho que só Letras dá conta, precisa ter a Pedagogia. (P9).

Ainda com base nos relatos dos entrevistados, verificamos que, segundo suas percepções, ambos os cursos (Letras e Pedagogia) também não discutem questões relacionadas diretamente com a Educação Bilíngue, corroborando o que aponta Castanharo (2020, p. 50), quando afirma que “ainda não existem nos cursos de graduação (licenciatura) em Letras e Pedagogia disciplinas que sejam voltadas para o ensino bilíngue português-inglês”. Neste contexto, destacamos a seguinte fala:

Pedagogia e Letras, se você trabalha no contexto bilíngue, não te dá suporte para trabalhar no contexto bilíngue. (...) A Pedagogia te forma para a infância, mas para a infância de um sujeito monolíngue. E o sujeito bilíngue tem certas especificidades que o curso de Pedagogia não te forma para isso. Então, por exemplo, a aquisição de língua de um sujeito bilíngue, o cérebro de um sujeito bilíngue, existem coisas específicas do sujeito bilíngue que nenhum dos dois cursos me trouxe. (P7).

Apesar de Castanharo citar especificamente o ensino bilíngue português-inglês, as mesmas faltas foram relatadas por professores que trabalham com outros idiomas/pares de idiomas (português-alemão).

As entrevistas possibilitaram a identificação de alguns componentes que professores e coordenadoras julgam essenciais para a atuação em contextos bi/multilíngues e que estariam diretamente relacionados a essa modalidade, como é o caso da concepção de sujeito bilíngue e da definição do que é bilinguismo:

É preciso que o professor tenha alguma formação, algum conhecimento, sobre o que é o bilinguismo e porque isso é importante na prática. Ele tem que ter uma noção de que o aluno fala inglês, mas a L1 é o português. Refletir sobre isso. (P2).

Eu acredito que precisa haver um espaço nesses cursos de graduação para que esses alunos tenham umas noções do que é o bilinguismo, de toda essa questão, da questão do plurilinguismo, do multilinguismo. (P3).

Conhecer as especificidades desse sujeito que você está dando aula. Conhecer os conceitos relacionados à Educação Bilíngue. Conhecimentos específicos à aquisição de língua. Respeitar as duas línguas. Saber estratégias específicas para o contexto da Educação Bilíngue: como vou fazer uma roda, apresentar um

calendário, como vou apresentar uma música, um alfabeto, de que maneira isso vai vir para a minha criança? (P7).

Ter essa compreensão mínima de que nossos cérebros não estão divididos ao meio, em dois compartimentos, fará a diferença<sup>7</sup>. (C1, tradução nossa).

Megale (2014) ressalta que atuar com o ensino bi/multilíngue não se resume somente ao ensino da língua adicional, mas requer considerar todo o repertório linguístico a ser construído e utilizado por esses alunos nas multiplicidades dos contextos sociais. Essa visão se apresenta nas falas dos nossos entrevistados, ao destacarem a importância do olhar do professor tanto para a interculturalidade quanto para o currículo integrado:

Outra questão é da integração curricular (...) eu acho que ainda tem muito tabu sobre o lugar do português na Educação Bilíngue o que é complicado, porque a gente tá no Brasil, um país que não é bilíngue inglês (...) e eu acho que essa ideia de querer que o aluno (...) aprenda inglês, mas acho que a Educação Bilíngue supera isso, não é só aprender uma língua adicional, mas olhar para o mundo de outra forma, é olhar essas línguas como instrumento pra um processo da escolarização, pra ter uma visão mais crítica, e eu acho que o foco ainda tá muito na aprendizagem de uma língua adicional. (P6).

Essa habilidade de lidar com o humano, com a diversidade que existe na sala de aula, é um desafio muito grande, mas é muito importante. Eu acho que quem consegue entender essa diversidade, essa multiculturalidade, interculturalidade, que mesmo sendo todos do mesmo lugar, mas que ao trazer outras linguagens e outras línguas você tá lidando com isso. (C2).

Tem que ter muita escuta. (...) Se a gente valoriza o que o outro fala em outra língua eu tenho que valorizar o que o outro fala. (...) Como meus alunos vão ter voz na sala de aula? Vai muito além [do] que só as áreas do conhecimento, saber falar as duas línguas, tudo isso é importante, mas eu acho que isso também é. (C2).

Quando questionados a respeito dos conteúdos e habilidades necessários para a atuação docente em contextos bi/multilíngues, a compreensão da língua e o conhecimento linguístico são de fato preocupações que se apresentam no

---

<sup>7</sup> Fala original de C1 em inglês: Having this minimal understanding that our brains are not divided in the middle, into two compartments, will make a difference.

discurso dos entrevistados, porém sempre atrelados à importância da cultura e do contexto em que estas línguas estão inseridas:

Isso é algo que acho que professores bilíngues precisam entender, e até professores monolíngues, quer dizer, se você está ensinando matemática em português, deve entender que a língua que você usa é importante, sabe? Não são apenas as operações e a resolução de problemas, o idioma também é importante. Mas principalmente nas escolas bilíngues isso é fundamental para entender e compreender o processo de desenvolvimento do bilíngue, que haverá momentos em que as crianças serão muito novas que poderão misturar as línguas e isso é esperado e faz parte do seu desenvolvimento. E quando aprenderem a ler e escrever vão trazer de seu vasto repertório tudo o que têm, então as coisas que são regras em português vão entrar na escrita e leitura em inglês e vice-versa<sup>8</sup>. (C1, tradução nossa).

A importância do repertório linguístico do professor, para fomentar o repertório dos alunos envolvidos, também se encontra como um desafio enfrentado pelos docentes em contextos bi/multilíngues, como apresentado na seguinte explicação de uma das coordenadoras entrevistadas:

Eu acho que tem um desafio grande que é quando você ensina uma área do conhecimento em uma outra língua. Que repertório linguístico o aluno vai precisar para entender? (...) como que o aluno vai adquirindo esse repertório para poder falar? (...) Eu acho que é criando esses andaimes, dando esse suporte linguístico e repertório, (...) buscando textos que sejam adequados, buscando vídeos, mas não é só isso, como é que você trabalha um texto para que os alunos entendam tanto o conceito, seja científico, matemático, histórico, como eles também vão adquirindo aquela língua e depois possam articular o que estão aprendendo, isso também é um desafio. (C2).

Os entrevistados também reiteram a importância de conhecimentos como hipóteses linguísticas e repertório linguístico, serem conhecimentos de todos os

---

<sup>8</sup> Fala original de C1 em inglês: This is something I think bilingual education teachers need to understand, and even monolingual teachers, I mean, if you are teaching Maths and Portuguese, you should understand that the language you use matters, you know, it is not just the operations and the problem solving, the language matters too. But especially in Bilingual schools this is a key thing to understand and to understand the process of bilingual development, that there will be times when kids are very young that they might mix the languages and that is expected and that is part of their development. And when they learn to read and write they are going to bring from their large repertoire everything that they have got, so things that are rules in Portuguese will come into the English writing and reading and vice-versa.

educadores envolvidos na instituição bi/multilíngue, ampliando a discussão dessa formação para além de instituições específicas:

Às vezes eu observava situações como o professor que dá aula em inglês fala 'eu não falo português', 'você não pode falar português comigo' isso para uma criança que está em fase de alfabetização. Como que você fala isso para uma criança? E eu pensava: "nossa lá na pós a gente viu isso". São coisas que eu vejo e reflito. (P2).

Então a criança chega e fala 'may I go to the bathroom?' ou 'may I drink water?' Porque ela está mais acostumada a falar comigo [professora em inglês] e aí quando essa criança vai falar isso com ela em inglês a professora [em língua portuguesa] diz 'ah não tô entendendo nada', ou se a criança fala assim 'c de gato' porque está associando a 'cat', aí a professora fala assim 'ai tá confundindo, não é, aqui é português' como se isso não fosse natural para a criança. Então acaba que com esses equívocos conceituais ela acaba fazendo um desserviço para o processo de aprendizado ali. (P8).

Em suas falas os entrevistados reforçam a importância de se olhar para a Educação Bi/Multilíngue não apenas como mais um espaço para se adquirir outro idioma, mas como uma possibilidade de ampliação cultural e de repertório, possibilitando a mobilidade dos sujeitos agentes desse processo. Em concordância com Liberali (2020), compreendemos que

pensar currículos multilíngues pressupõe considerar a produção da mobilidade dos sujeitos nas diversas esferas e possibilidades da vida como aspecto essencial ao seu desenvolvimento e ao da comunidade na qual estão inseridos (p.31).

Desta maneira, ao voltarmos o olhar para a formação dos professores atuantes nesses contextos, é imprescindível que todos os docentes envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem tenham a oportunidade de refletir e discutir sobre as línguas e culturas envolvidas dentro dos muros da escola e sobre o fato de que elas permitem a ampliação das experiências e a mobilidade dos sujeitos envolvidos.

Essa mobilidade também se dá, em grande parte, através do letramento, assunto bastante apontado entre professores e coordenadores como um saber importante dos profissionais envolvidos com Educação Bi/Multilíngue e, ao

mesmo tempo, um desafio para aqueles que se encontram nesse contexto e que não tiveram formação sobre isso:

Sei muito pouco sobre o biletamento, não trabalho com, não estudei sobre, e queria saber mais. E acho que tem poucas informações para você saber isso pesquisando, teria que fazer um curso. (P1).

(...) a questão dos multiletramentos, nem é citada nesses cursos [Pedagogia e Letras], eu acho que tem que haver espaço para essas questões nesses cursos. (P3).

A questão dos multiletramentos, (...) não é só falar do letramento digital ou do biletamento – o letramento em duas línguas. (C2).

Sobre esses conceitos levantados pelos entrevistados – letramento, biletamento, multiletramento –, Dias (2019) explica que a criança cria hipóteses sobre os sistemas em sua primeira língua (L1) ou em sua segunda língua (L2) de acordo com seus conhecimentos de mundo, assim, suposições acerca da ortografia das línguas de crianças em contextos bi/multilíngues evidenciam os conhecimentos e a ampliação de repertório em ambas as línguas bem como “devem ser construídas intervenções que considerem esse fato como algo próprio do fenômeno e não como uma confusão ou prejuízo ao processo de alfabetização” (idem, p. 100).

A autora ainda menciona que as escolhas relacionadas ao processo inicial da aprendizagem de alunos em contextos bi/multilíngues devem ser “cuidadosamente (re)pensadas” (DIAS, 2019, p. 100) e, pautada em Liberali (2008), ressalta que tais escolhas precisam ser “construídas a partir de construtos teórico-práticos da área e não por meio de mitos” (idem, ibidem).

Esses mitos também podem ter relação com questões da Neurociência, outro ponto levantado por alguns entrevistados como um conceito interessante de ser abordado na formação inicial e que parece auxiliar os professores na Educação Bilíngue: a gente não estuda nada de Neuro na Pedagogia, só estudamos como eles aprendem, mas não a cabeça. (P1).

Seria fundamental ter algo na área de Neurociência também, para o professor entender como funciona o cérebro bilíngue e como funciona a alfabetização bilíngue. (P4).

A partir das entrevistas realizadas, tivemos a oportunidade de lançar um olhar para as possíveis lacunas existentes na formação inicial dos professores atuantes em contextos bi/multilíngues. Ao que parece, os cursos de licenciatura, em sua maioria, não abordam conceitos apresentados pelos entrevistados como centrais para uma atuação consciente e embasada nessa modalidade de Educação.

Em concordância com a habilidade prática apresentada na BNC-Formação, os participantes deste estudo também pontuaram a falta de diálogo entre os conceitos teóricos e a prática na formação para os contextos em que atuam como exemplificado na seguinte fala:

Acho que a formação [do professor] acaba pecando por não ter muitos momentos de diálogos, combinar a prática. Muitas vezes as pessoas já estudam e dão aula, né? Mas tem muito pouco momento de escutar o que cada um traz de experiência e que inquietações as pessoas têm e quase que... sabe? As respostas, muitas vezes, estão dentro da gente, a gente leu muita coisa durante a nossa formação, a gente precisa aplicar isso ao que a gente já tem de história de vida, de experiência, de prática, de conflitos, mas a formação não faz isso, acho que é raro isso acontecer. (P10).

É evidente que, por um lado, a BNC-Formação embasa a formação de professores em âmbito nacional de forma generalizada, sem considerar os diferentes contextos educacionais do país, e, por outro, as Diretrizes Nacionais Curriculares para a oferta de Educação Plurilíngue discorre brevemente acerca do assunto e ainda mantém um olhar tecnicista para a formação de professores. Portanto, nos parece ser compreensível o fato de que nenhuma das graduações hoje disponíveis – nem Letras, nem Pedagogia – apresentarem a formação de docentes para atuarem em contextos bi/multilíngues, já que os documentos oficiais não só não abordam os múltiplos contextos existentes considerando suas especificidades, mas nem sequer apresentam as mesmas concepções de formação de professores.

Dessa forma, os educadores interessados em atuar com Educação Bi/Multilíngue no Brasil se deparam com uma série de dificuldades para seu desempenho e crescimento profissionais, como a falta de conhecimento relacionado ao contexto da Educação Bi/Multilíngue e a falta de embasamento

teórico em sua formação inicial no que se refere a conceitos como bilinguismo e sujeito bilíngue, multiletramentos, interculturalidade, integração curricular, aquisição e construção de repertório nas duas ou mais línguas estudadas, como apontaram nossos entrevistados.

Nas entrevistas relatadas aqui, os professores e coordenadoras também indicaram a formação continuada como um possível caminho para minimizar as lacunas descritas na formação inicial dos professores, seja aquela formação promovida pela instituição escolar para o seu corpo docente, sejam os cursos de extensão buscados pelos próprios professores em Instituições de Ensino Superior. Vale ressaltar que o auxílio financeiro para que os professores assistam a esses cursos se faz necessário, diminuindo assim a discrepância entre quem pode vir a ser um professor nesse contexto e quem não possui essa opção devido a questões econômicas.

## **Considerações Finais**

O objetivo deste estudo foi compreender quais são os conhecimentos necessários para que professores atuem em escolas bi/multilíngues de línguas de prestígio. Para tanto, analisamos dois documentos oficiais (a BNC-Formação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue), observamos suas perspectivas para essa formação e ouvimos professores e coordenadores atuantes nesse contexto.

Com as entrevistas, percebemos que, atualmente, as formações oferecidas aos professores, mais especificamente os cursos de Pedagogia e Letras, parecem não preparar os profissionais para sua atuação nessas instituições, deixando escapar conceitos e conteúdos compreendidos como base para seu ofício. Os resultados obtidos também nos mostram que, mesmo conciliando ambas as formações, os profissionais não são expostos aos conteúdos específicos de contextos bi/multilíngues, o que faz com que muitos dos professores que hoje atuam nessa modalidade busquem complementações em cursos de extensão e de pós-graduação.

Ao cruzarmos os dados das entrevistas com o documento BNC-formação, foi possível verificar a importância de associar a teoria à prática. Por compreendermos que o ato de ensinar vai muito além da transmissão de



conteúdos. Percebemos a necessidade urgente de oferecer aos professores que atuarão na Educação Bi/Multilíngue oportunidades de estarem envolvidos em situações que lhes ofereçam práticas reais de sala de aula desse determinado contexto escolar, situações que também lhes possibilitem espaço de diálogo entre teoria, prática, saberes prévios e a construção de novos conhecimentos, além do diálogo e da escuta como ferramentas fundamentais para uma formação crítica desses profissionais.

Esse olhar para a formação dialógica e crítica dos docentes não é encontrado no Parecer CNE/CBE n.º 2/2020, pois este apresenta uma visão tecnicista, pautada no conhecimento linguístico do docente atuante em língua adicional e na formação em Pedagogia ou Letras. Observando os resultados apontados nesta pesquisa, constatamos a necessidade do fomento a políticas para a Educação Bi/Multilíngue envolvendo a formação inicial e continuada de professores nas Instituições de Ensino Superior. Esse seria o primeiro passo para que educadores tenham a oportunidade de chegar minimamente preparados para sua atuação em escolas bilíngues.

Enfatizamos a necessidade e a importância de se olhar para os cursos de graduação em todas as licenciaturas com o objetivo de oferecer, aos professores em formação, disciplinas voltadas para a compreensão da relação do sujeito com as línguas que o constituem. Ressaltamos também a relevância da discussão permanente de currículos integrados que atendam às orientações estabelecidas pela BNCC e favoreçam o trabalho em sala de aula sem uma hierarquização entre as línguas faladas dentro da escola.

Assim, esperamos que este artigo contribua para a ampliação da discussão acerca da formação inicial de professores para atuarem em contextos bi/multilíngues no Brasil. Levando em conta que as Instituições de Ensino Superior ainda necessitam de uma política embasada e aprofundada nos estudos bi/multilíngues, nos esforçamos para apontar, a partir das análises apresentadas, possíveis caminhos a serem tomados, pois compreendemos que em um país múltiplo e diverso como o Brasil, essa realidade deixa de ser uma especificidade e passa a ser uma demanda de todos os profissionais da Educação.

## Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_20versao\\_final\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_20versao_final_site.pdf). Acesso em: 02 mai. 2020.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**. Brasília: CNE, 2020. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file>. Acesso em: 09 jul. 2020.
- BRASIL. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.
- BARTOLOMÉ, L. Beyond the methods fetish: toward a humanizing pedagogy. **Harvard Educational Review**, v. 64, n. 2, p. 173-194, 1994.
- BARTOLOMÉ, L. Critical pedagogy and teacher education: radicalizing prospective teachers. **Teacher Education Quarterly**, v. 31, n. 1, p. 97-122, 2004.
- BARTOLOMÉ, L. Democratizing bilingualism: the role of critical teacher education. In: BEYKONT, Z. F. (ed.). **Lifting every voice: pedagogy and politics of bilingualism**. Cambridge: Harvard Education Publishing Group, 2000. p. 167-186.
- BARTOLOMÉ, L. **The misteaching of academic discourses: the politics of language in the classroom**. Boulder: Westview Press, 1998.
- BERTONHA, G. Educação Linguística na Base Nacional Comum Curricular: uma leitura crítica sobre o ensino de Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental à luz da perspectiva de repertórios translíngues. **Revista X**,

Curitiba, v.15, n. 1, p. 227-246, 2020. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i1.70594>. Acesso em: 18 dez. 2021.

BUSCH, B. Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived experience of language. **Working Papers in Urban Language & Literacies**, Paper 148, 2015. Disponível em:

[https://www.academia.edu/10278127/WP148\\_Busch\\_2015\\_Linguistic\\_repertoire\\_and\\_Spracherleben\\_the\\_lived\\_experience\\_of\\_language](https://www.academia.edu/10278127/WP148_Busch_2015_Linguistic_repertoire_and_Spracherleben_the_lived_experience_of_language). Acesso em: 05 fev. 2021.

CASTANHARO, M. P. **O cenário da formação de professores e os saberes necessários para atuação no ensino bilíngue português-inglês**. 2020. 94p. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) – Universidade de Araraquara, São Paulo, 2020.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 15, p. 385-417, 1999.

DIAS, C. Alfabetização, letramentos e multiletramentos em contextos bilíngues. In: MEGALE, A. H. (Org.). **Alfabetização, letramentos e multiletramentos em contextos bilíngues**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 87-102.

FARIA, M.; SABOTA, B. Desafios da Formação de Professores para a Educação Infantil Bilíngue. Dossiê Especial FICLLA. **Revista X**, Curitiba, v. 14, n. 5, p. 244- 264, 2019.

GARCÍA, Ofelia. Introducing Bilingual Education. In: GARCÍA, Ofelia. **Bilingual education in the XXI century: a global perspective**. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 15 set. 2020.

KRESS, Gunther. **Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication**. Abington: Taylor & Francis, 2010.

LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. **Techniques & Principles in Language Teaching**. 3. ed. Oxford: OUP, 2011.

- LIBERALI, F. C. O desenvolvimento de agência e a Educação Multi/Bilíngue. In: MEGALE, A. H. (Org.) **Desafios e Práticas na Educação Bilíngue**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 77-92.
- LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.
- MARCELINO, Marcello. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**, v. 19, p. 1-22. 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x.
- MEGALE, A. H. Saberes necessários para a docência em escolas bilíngues no Brasil. In: MEGALE, A. H. (Org.) **Desafios e Práticas na Educação Bilíngue**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 13-26.
- MEGALE, A. H. O retrato linguístico de uma professora entre-línguas. **Revista Colombiana de Educación**, v. 75, p. 287-309, 2018.
- MEGALE, A. H. Bilinguismo e Educação Bilíngue. In: MEGALE, A. H. (Org.) **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 13-28.
- MEGALE, A. H. Educação Bilíngue de Línguas de Prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **Revista The Specialist**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 1-17, 2018.
- MEGALE, A. H. **Memórias e histórias de professores brasileiros em escolas bi/multilíngues de elite**. 2017. 235p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada na área de Linguagem e Sociedade) – UNICAMP, São Paulo, 2017.
- MEGALE, A. H. A formação de professores para a educação infantil bilíngue: Bilinguismo e formação docente. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 1, n. 15, p. 12-15, 2014.
- MELLO, Heloísa. A. B. Educação bilíngue: uma breve discussão. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, p. 118-140, 2010.
- MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MUDILE. The Multilingualism and Diversity Lectures: Translanguaging. [Ofélia García]. **YouTube**, 11 out. 2017. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=5l1CcrRrck0>. Acesso em: 20 jan. 2021.

PENNYCOOK, A. Hip-hop pedagogies and local knowledge. In: PENNYCOOK, A. **Global Englishes and transcultural flows**. Abingdon: Routledge, 2007. p. 140-158.

PHILLIPS, S. **Young Learners**. Oxford: OUP, 2003.

PHILLIPSON, R. Linguistic Imperialism. In: CHAPELLE, Carol A. **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Chichester, West Sussex, UK : Wiley-Blackwell, 2018. p. 1-7.

RIXON, S. The role of fun and games activities in teaching young learners. In: BRUMFIT C.; MOON J.; TONGUE R. (Eds.) **Teaching English to children: from practice to principle**. London: Collins, ELT, 1991. p. 33-48.

SALGADO, A. *et al.* Formação de Professores para a Educação Bilíngue: Desafios e Perspectivas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9., ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., Curitiba, 2009. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2009.

SILVA, M. F.; SANTOS, M. E. P. A Educação Bilíngue para Alunos Surdos numa perspectiva culturalmente sensível/relevante. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, Foz do Iguaçu, v. 14, n. 2, p. 139-156, 2012. DOI: <https://doi.org/10.48075/ri.v14i2.7181>.

Recebido em: 09-01-2022

Aprovado em: 29-03-2022