

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GRAÇA JULIANA MELLO MONARIS COSTA



A (TRANS)FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO  
BI/MULTI/PLURILÍNGUE ELETIVA DE/COM CRIANÇAS NO BRASIL:  
REPERCUSSÕES DA LEGISLAÇÃO EM ADVENTO

CURITIBA  
2025

GRAÇA JULIANA MELLO MONARIS COSTA

A (TRANS)FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO  
BI/MULTI/PLURILÍNGUE ELETIVA DE/COM CRIANÇAS NO BRASIL:  
REPERCUSSÕES DA LEGISLAÇÃO EM ADVENTO

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Paula Garcia de Freitas

CURITIBA  
2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Costa, Graça Juliana Mello Monaris

A (trans)formação de professores para educação bi/multilíngue eletiva de/com crianças no Brasil: repercussões da legislação em advento. / Graça Juliana Mello Monaris Costa. – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Paula Garcia de Freitas.

1. Professores - Formação. 2. Educação bilíngue.  
3. Multilinguismo em crianças. 4. Educação – Política governamental.  
I. Freitas, Paula Garcia de, 1980-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanoéla Nogueira Dias CRB-9/1607



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -  
40001016016P7

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **GRAÇA JULIANA MELLO MONARIS COSTA**, intitulada: **A (TRANS)FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BI/MULTILÍNGUE ELETIVA DE/COM CRIANÇAS NO BRASIL: Repercussões da legislação em advento**, sob orientação da Profa. Dra. PAULA GARCIA DE FREITAS, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa. A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 09 de Outubro de 2025.

Assinatura Eletrônica

10/10/2025 12:15:37.0

PAULA GARCIA DE FREITAS

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

10/10/2025 14:50:13.0

JULIANA REICHERT ASSUNCAO TONELLI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA)

Assinatura Eletrônica

10/10/2025 16:23:31.0

JULIANA ZEGGIO MARTINEZ

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

---

Rua General Carneiro, 460, 10º andar - CURITIBA - Paraná - Brasil  
CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5102 - E-mail: pgletras@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.  
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 490246

**Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 490246**

Dedico este trabalho aos meus filhos, Maria Luiza e Luiz Henrique, meus maiores amores e minhas razões de viver; e às grandes professoras de minha vida, Vovó Edina (*in memoriam*) e minha mãe, Salette. Dedico também aos meus grandes incentivadores: meu pai, Wilson e meu esposo, Luiz Paulo.

## AGRADECIMENTOS

É com grande emoção e alegria que apresento este trabalho, fruto de desassossegos, descobertas, acolhidas, pesquisa e dedicação. Em tempos tão turbulentos, nada disso seria possível sem o apoio dos que sempre estiveram ao meu lado. Essa conquista também é de vocês. Assim, agradeço:

Primeiramente, a Deus e à Nossa Senhora que sempre me iluminaram e abençoaram.

Ao meu esposo Luiz Paulo, meu maior amigo, companheiro e incentivador. É muito realizador poder trilhar esses passos com você. Sou extremamente grata pelo apoio, pela paciência e por sempre acreditar em mim.

Aos meus filhos, Maria Luiza e Luiz Henrique, por serem minha razão de viver, meus pacientes e curiosos companheiros e por vibrarem com cada conquista. Que sigam sempre o caminho do conhecimento

Aos meus pais, Wilson e Salette, que sempre fizeram mais que o possível pela minha educação e pelos tantos exemplos dados de estudo, leitura e dedicação. Além disso, pela minha mãe, em sua versão professora, sempre criativa, inovadora e destemida, que me fez amar ir pra escola desde muito pequena.

À minha irmã, Giovana, que desde a infância tem sido minha confidente e companheira, que foi minha primeira aluna de inglês, que me inspira com sua forma de escrever e me deu apoio durante mais essa jornada.

À minha avó Edina, que vibrou comigo quando embarquei nessa jornada, mas, infelizmente, não pôde estar aqui para ver sua conclusão; por ser minha inspiração como escritora, professora, e por todo o carinho com que sempre acreditou nos meus sonhos.

Às minhas cunhadas, Marilurdes e Rosamaria, pelos auxílios em tantos momentos e por estarem na torcida por mim!

À teacher Terezinha Biaggi, a primeira e para sempre melhor 'teacher', que me trouxe para o mundo do inglês e sempre foi minha inspiração como professora.

À todas as tantas professoras que fizeram parte da minha vida e me fizeram quem sou, tia Iraci, tia Zita, tia Léa, Elaine, Mariângela...

À Fernanda, por ser amiga e inspiração acadêmica, por sempre me ouvir e incentivar.

Em especial, à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula Garcia de Freitas, pela dedicação, amizade e por confiar em mim. Sem você não seria possível concluir mais essa etapa!

Às professoras da banca, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliana Tonelli e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliana Martinez, pela disponibilidade em participar do exame de qualificação e da defesa, com contribuições valiosas e decisivas para esta pesquisa, além do carinho e gentileza que trazem as inesquecíveis professoras.

A cada colega professor/a do chão de sala de aula que aceitou participar da coleta de dados desta pesquisa, compartilhando seu tempo e valiosas reflexões.

À UFPR, da qual sempre sonhei em fazer parte e pelo que muito me orgulho, pelos últimos dois anos de muito aprendizado.

Aos meus alunos de língua inglesa, pequenos e grandes, das escolas privadas e públicas, das aulas particulares e cursos, que me encantam e me despertam a vontade de melhorar a cada dia.

Aos meus alunos bilíngues não-eletivos, das escolas indígenas e da turma de Português para falantes de outras línguas, que me encantam igualmente e apresentam uma outra perspectiva do bilinguismo.

“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.”  
(Paulo Freire)

## RESUMO

Em uma era complexa e globalizada onde a educação bilíngue eletiva vem crescendo exponencialmente, este estudo busca investigar os percursos e desafios da formação inicial e continuada dos professores no contexto de Ensino Bilíngue Eletivo para crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental - anos iniciais no Brasil. A pesquisa, fundamentada na perspectiva da Linguística Aplicada Crítica/ Indisciplinar PENNYCOOK (1997, 2009), MOITA LOPES (2006, 2013), perpassa conceitos críticos de língua e linguagem, globalização, interculturalidade, educação linguística e decolonidade; e conceitos mais específicos sobre bi/multi/plurilinguismo, educação bilíngue e formação de professores, questionando as lacunas da capacitação para a educação bilíngue, em comparação aos requisitos formativos apresentados pelo Parecer 02/2020 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue do Ministério da Educação, que pretende regulamentar essa modalidade de ensino quando homologado. Para tanto, foi feita uma pesquisa quantitativo-qualitativa através de perguntas via questionário online com 123 respostas válidas de professoras(es) de todas as regiões do Brasil, que atuam nesse contexto de escolas bilíngues eletivas para crianças e que interagem em grupos específicos de redes sociais, cujos resultados demonstraram o atual panorama da formação desses profissionais. A visão das e dos respondentes serviu de apoio para uma leitura mais realista das adaptações nessa formação em razão das demandas prescritas no documento. Os resultados indicam que embora a maioria das/os docentes seja majoritariamente experiente e tenha formação inicial em Letras ou Pedagogia, ainda há uma lacuna quanto à necessidade de formação específica para o ensino bilíngue para/com crianças e da certificação de proficiência linguística. Ademais, a pesquisa apontou que as escolas tendem a focar na formação pedagógica geral, deixando a busca por especialização bilíngue a cargo dos professores, que enfrentam desafios como falta de materiais adequados, condições de trabalho precárias e a necessidade de diretrizes nacionais mais claras e contextualizadas. Assim, apesar do Parecer 02/2020 ser considerado um avanço na regulamentação, há uma necessidade urgente de políticas públicas, reformulação dos currículos de licenciatura, investimento em formação continuada e valorização profissional, com foco em uma formação crítica, intercultural e contextualizada à realidade brasileira.

Palavras-chave: Formação de professores; bi/multilinguismo; Educação bilíngue para crianças; Políticas públicas

## ABSTRACT

In a complex and globalized era where elective bilingual education is growing exponentially, this study seeks to investigate the pathways and challenges of initial and continuing teacher training in the context of Elective Bilingual Education for children in Early Childhood Education and Elementary School in Brazil. The research, based on the perspective of Critical/Indisciplinary Applied Linguistics (PENNYCOOK, 1997, 2009), MOITA LOPES (2006, 2013), covers critical concepts of language and linguistics, globalization, interculturality, linguistic education, and decoloniality; and more specific concepts of bi/multi/plurilingualism, bilingual education, and teacher training. It questions the gaps in training for bilingual education, in comparison to the training requirements presented by Resolution 02/2020 - National Curricular Guidelines for the Offering of Plurilingual Education by the Ministry of Education, which intends to regulate this teaching modality once approved. To this end, a quantitative-qualitative study was conducted using online questionnaires with 123 valid responses from teachers from all regions of Brazil who work in elective bilingual schools for children and who interact in specific social media groups. The results demonstrated the current state of training of these professionals. The respondents' perspectives supported a more realistic interpretation of the adaptations in this training due to the demands prescribed in the document. The results indicate that although most teachers are experienced and have initial training in Language Arts or Education, there is still a gap in terms of the need for specific training for bilingual teaching for/with children and for language proficiency certification. Furthermore, the research indicated that schools tend to focus on general pedagogical training, leaving the pursuit of bilingual specialization to teachers, who face challenges such as a lack of adequate materials, precarious working conditions, and the need for clearer and more contextualized national guidelines. Thus, although Resolution 02/2020 is considered a regulatory breakthrough, there is an urgent need for public policies, reformulation of undergraduate curricula, investment in continuing education and professional development, with a focus on critical, intercultural training that is contextualized to the Brazilian reality.

Keywords: Teacher training; bi/multilingualism; Bilingual education for children; Public policies

## RESUMEN

En una era compleja y globalizada, donde la educación bilingüe electiva crece exponencialmente, este estudio busca investigar las trayectorias y los desafíos de la formación docente inicial y continua en el contexto de la Educación Bilingüe Optativa para niños de Educación Infantil y Primaria en Brasil. La investigación, basada en la perspectiva de la Lingüística Aplicada Crítica/Indisciplinaria (PENNYCOOK, 1997, 2009) y de MOITA LOPES (2006, 2013), abarca conceptos críticos de lengua y lingüística, globalización, interculturalidad, educación lingüística y descolonización; así como conceptos más específicos de bi/multi/plurilingüismo, educación bilingüe y formación docente. Se cuestionan las brechas en la formación para la educación bilingüe, en comparación con los requisitos de formación presentados por el Dictamen 02/2020 - Directrices Curriculares Nacionales para la Oferta de Educación Plurilingüe del Ministerio de Educación, que pretende regular esta modalidad de enseñanza una vez aprobada. Para ello, se realizó un estudio cuantitativo-cualitativo mediante cuestionarios en línea con 123 respuestas válidas de docentes de todas las regiones de Brasil que trabajan en escuelas bilingües electivas para niños y que interactúan en grupos específicos de redes sociales. Los resultados demostraron el estado actual de la formación de estos profesionales. Las perspectivas de los encuestados respaldaron una interpretación más realista de las adaptaciones en esta formación debido a las demandas prescritas en el documento. Los resultados indican que, si bien la mayoría de los docentes tienen experiencia y formación inicial en Lenguas o Pedagogía, aún existe una brecha en la necesidad de formación específica para la enseñanza bilingüe para/con niños y para la certificación de la competencia lingüística. Además, la investigación indicó que las escuelas tienden a centrarse en la formación pedagógica general, dejando la búsqueda de la especialización bilingüe a los docentes, quienes enfrentan desafíos como la falta de materiales adecuados, las condiciones laborales precarias y la necesidad de directrices nacionales más claras y contextualizadas. Así pues, si bien el Dictamen 02/2020 se considera un avance normativo, urge la implementación de políticas públicas, la reformulación de los planes de estudio de grado, la inversión en formación continua y el desarrollo profesional, con un enfoque en una formación crítica e intercultural, adaptada a la realidad brasileña.

Palabras clave: Formación docente; bilingüismo/multilingüismo; Educación bilingüe para niños; Políticas públicas

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| FIGURA 1 – Gráfico da pergunta Você atua como professor(a) de Educação Infantil (com crianças entre 0 a 5 anos e 11 meses) ou Ensino Fundamental - Anos iniciais (com crianças entre 6 anos à 10 anos de idade) em Contexto Bilíngue? | 98  |
| FIGURA 2 – Gráfico da pergunta A Escola de Contexto Bilíngue onde você leciona é:   | 99  |
| FIGURA 3 – Gráfico da pergunta A Língua Adicional que compõe o currículo bilíngue da escola onde você leciona é: (Essa pergunta admite mais de uma resposta)  | 99  |
| FIGURA 4 – Gráfico da pergunta Qual é a faixa etária dos seus alunos? (divisão e nomenclatura de acordo com a BNCC)   | 100 |
| FIGURA 5 – Gráfico da pergunta Há quanto tempo você trabalha em Contexto de Educação Bilíngue?  | 100 |
| FIGURA 6 – Gráfico da pergunta qual é a sua forma de atuação.   | 101 |
| FIGURA 7 – Gráfico da pergunta Quais são os principais fatores que te levaram a lecionar em contexto de Ensino Bilíngue para crianças? (Esta pergunta admite mais de uma resposta)  | 102 |
| FIGURA 8 – Gráfico da pergunta sexo   | 103 |
| FIGURA 9 – Gráfico da pergunta idade  | 104 |
| FIGURA 10 – Gráfico da pergunta Estado onde a escola onde você trabalha está localizada   | 105 |
| FIGURA 11 – Gráfico da pergunta Qual é a sua formação?  | 106 |
| FIGURA 12 – Gráfico da pergunta Você possui alguma Especialização? (Esta pergunta permite mais de uma resposta)   | 107 |
| FIGURA 13 – Gráfico da pergunta Onde e de que modo ocorreu a sua Formação Superior Inicial? (Esta pergunta possibilita mais de uma resposta)  | 107 |
| FIGURA 14 – Gráfico da pergunta Caso haja, onde e de que modo ocorreu a sua especialização? Esta pergunta possibilita mais de uma resposta.   | 108 |
| FIGURA 15 – Gráfico da pergunta Você possui alguma formação específica em Ensino Bilíngue com carga horária superior a 120 horas?   | 109 |
| FIGURA 16 – Gráfico da pergunta Qual você considera ser o seu nível na Língua Adicional?  | 110 |
| FIGURA 17 – Gráfico da pergunta De que forma(s) principal(is) você adquiriu/aprendeu a Língua Adicional? (Esta pergunta permite mais de uma resposta)   | 110 |
| FIGURA 18 – Você possui alguma Certificação oficial de acordo com o CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) - Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas?  | 111 |
| FIGURA 19 – Sobre o tipo de Formação Continuada que a Escola onde você leciona promove:   | 112 |
| FIGURA 20 – Sobre o tipo de Formação Continuada que você faz por sua conta  | 113 |
| FIGURA 21 – Gráfico sobre os temas abaixo, responda:  | 114 |
| FIGURA 22 – Gráfico sobre conhecimento do Parecer 02/2020 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue?  | 118 |

FIGURA 23 – Gráfico sobre requisitos para a Formação do Professor Bilíngue 118

FIGURA 24 – Gráfico: Você entende que os Requisitos para Formação do Professor Bilíngue pelo Parecer 02/20, apresentados acima, estão: 122

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 – Dimensões de bilinguismo de Hamers  | 50  |
| Quadro 2 – Comparativo de tipos de educação bi/multi/plurilíngue                         | 54  |
| Quadro 3 – Dimensões da formação de professores(as) para a educação bilíngue             | 73  |
| Quadro 4 – Passos metodológicos da pesquisa  | 95  |
| Quadro 5 – Síntese das opiniões dos participantes sobre as exigências do Parecer 02/2020 | 125 |

## LISTA DE SIGLAS

ABEBI – Associação Brasileira do Ensino Bilíngue  
ABF – Associação Brasileira do Franchising  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2017)  
CEE – Conselho Estadual de Educação  
CEFR – Common European Framework of Reference (Quadro Comum de Referência Europeu)  
CEI – Centro de Educação Infantil  
CME – Conselho Municipal de Educação  
CLIL - "Content and Language Integrated Learning" (Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Língua)  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil  
EaD – educação a distância  
ECA/USP – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo  
Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes  
EI – Educação Infantil  
FELICE – Formação de professores e ensino de línguas para crianças  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LA – Linguística Aplicada  
LAC – Linguística Aplicada Crítica  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996)  
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais  
LIC – Língua Inglesa para Crianças  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PNE – Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001)  
UEL – Universidade Estadual de Londrina  
UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná  
UFPR – Universidade Federal do Paraná

## SUMÁRIO

|          |  |    |
|----------|--|----|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO</b>  | 18 |
| 1.1      | JUSTIFICATIVA  | 20 |
| 1.1.1    | Inquietação Pessoal  | 21 |
| 1.1.2    | Relevância social e científica   | 22 |
| 1.2      | OBJETIVOS  | 23 |
| 1.2.1    | Objetivo Geral   | 23 |
| 1.2.2    | Objetivos Específicos  | 23 |
| <b>2</b> | <b>CONSTRUINDO O CONCEITO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE ELETIVA PARA/COM CRIANÇAS</b>                         | 25 |
| 2.1      | LOCALIZANDO ESCOLHAS TEÓRICAS  | 25 |
| 2.1.1    | Língua(gem) em suas concepções contemporâneas  | 25 |
| 2.1.2    | Globalização, glocalização e globalismo  | 30 |
| 2.1.3    | Considerações sobre Cultura e a perspectiva intercultural  | 32 |
| 2.1.4    | Pitadas sobre os conceitos de Colonialidade, Eurocentrismo e Decolonialidade                         | 35 |
| 2.1.5    | Educação linguística: a educação de línguas transformadora   | 36 |
| 2.1.6    | Educação linguística de/com crianças no Brasil   | 40 |
| 2.2      | DO BILINGUISMO AO BI/MULTI/PLURILINGUISMO  | 43 |
| 2.2.1    | Brasil poliglota: um país plurilíngue disfarçado de monolíngue                                       | 45 |
| 2.2.2    | Bilinguismo Eletivo, Bilinguismo de Línguas de Prestígio, Bilinguismo de Elite ou todos eles         | 46 |
| 2.2.3    | Quem é este sujeito Bi/Multi/Plurilíngue?  | 48 |
| 2.2.4    | Educação Bi/Multi/Plurilíngue  | 52 |
| 2.2.5    | Educações Bi/Multi/Plurilíngues no Brasil  | 56 |
| 2.2.5.1  | Escolas Bi/Multi/Plurilíngues no Brasil  | 58 |
| 2.2.6    | Educação Bi/Multi/Plurilíngue Eletiva no Brasil  | 58 |
| 2.2.6    | Educação Bilíngue Eletiva de/com crianças  | 62 |
| 2.3      | O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) NO BRASIL   | 63 |
| 2.3.1    | Formação de professores(as) de língua adicional no Brasil  | 65 |
| 2.3.2    | Semeadores de infâncias - Formação de professores para o ensino de língua adicional na/para infância | 67 |
| 2.3.3    | (Trans)Formação de professores(as) para a educação bi/multi/plurilíngue na infância                  | 69 |
| 2.4      | DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS - O QUE DIZ A LEI  | 74 |
| 2.4.1    | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue: Esperanças e Contradições   | 76 |
| 2.4.1.1  | Requisitos de formação dos(as) professores(as) para Escolas plurilingues                             | 79 |

|           |  |            |
|-----------|--|------------|
| 2.4.1.1.1 | Graduação em Pedagogia ou Letras   | 81         |
| 2.4.1.1.2 | Comprovação de Proficiência de nível mínimo B2 no CEFR - uma exigência forasteira  | 82         |
| 2.4.1.1.3 | Formação Complementar em Educação Bilíngue   | 83         |
| <b>3</b>  | <b>METODOLOGIA</b>   | <b>86</b>  |
| 3.1       | ABORDAGEM DA PESQUISA  | 86         |
| 3.2       | MÉTODOS DA PESQUISA  | 88         |
| 3.3       | PARTICIPANTES  | 89         |
| 3.4       | INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO (SURVEY)                              | 91         |
| 3.4.1     | Pré-teste  | 93         |
| 3.5       | HIPÓTESE   | 94         |
| 3.4       | ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS   | 94         |
| <b>4</b>  | <b>RESULTADOS: PERCURSO FORMATIVO DOS COLEGAS DE CHÃO DE SALA DE AULA BILÍNGUE</b> | <b>97</b>  |
| <b>5.</b> | <b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>  | <b>129</b> |
| 5.1       | COLONIALIDADE LINGUÍSTICA E HEGEMONIA DO INGLÊS                                    | 130        |
| 5.2       | A FRAGILIDADE NORMATIVA: LEIS E QUESTÕES DE NOMENCLATURA                           | 131        |
| 5.3       | AS DESIGUALDADES REGIONAIS   | 132        |
| 5.4       | A FORMAÇÃO DOCENTE   | 133        |
| 5.5       | A DISTÂNCIA ENTRE POLÍTICA E PRÁTICA   | 134        |
| <b>6</b>  | <b>CONCLUSÃO</b>   | <b>136</b> |
|           | <b>REFERÊNCIAS</b>   | <b>137</b> |
|           | <b>APÊNDICE</b>  | <b>149</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea é cada vez mais interconectada e integrada, ainda que continue promovendo marginalização e exclusão. As novas tecnologias, a internet, os fluxos migratórios e a superdiversidade trazem a necessidade do multilinguismo, que é absorvida pelas escolas, especialmente as escolas privadas de elite, como um promissor modelo de negócio. (Megale e Liberali, 2016).

Esse cenário contribui para que o ensino bilíngue eletivo se encontre em expansão no Brasil, especialmente na educação para crianças. Ressalta-se que ensino bilíngue eletivo para fins deste trabalho é aquele ensino formal escolar que inclui uma grande carga horária de língua adicional e que os pais optam por proporcionar aos filhos com intenção de promover benefícios sociais e cognitivos.

Segundo Megale e Liberali (2016), a importância da formação multilíngue em diferentes países se intensificou e, conseqüentemente, a criação de escolas bilíngues de prestígio também. Essas escolas buscam proporcionar a seus alunos a possibilidade de conviver em sistema de imersão, com uma grande carga horária de exposição à língua adicional, a qual é utilizada como meio para aprendizado de outras disciplinas, e não com a única finalidade de se aprender seus aspectos linguístico-gramaticais.

Ocorre que a crescente expansão desse modelo de escola requer uma demanda de profissionais conscientes das especificidades desse contexto de ensino, da (própria) formação linguística e pedagógica e do seu papel formador diante dos alunos.

Ao atuar neste contexto pedagógico, surgiram as minhas primeiras inquietações sobre a formação das professoras(es) que lecionam nas escolas bilíngues de prestígio. Estariam eles conscientes das legislações e exigências que estavam sendo articuladas para a sua formação no cenário político nacional? articuladas para a sua formação no cenário político nacional? Qual seria a visão desses profissionais sobre o próprio contexto de ensino bilíngue? A partir dessas perguntas, fui desenhando a proposta desta dissertação.

Percebi, ao longo do processo, que eu precisaria refletir sobre a minha formação e o conceito de bilinguismo para compreender os efeitos da legislação na vida profissional das professoras e dos professores que trabalham nas escolas

bilíngues eletivas. Ao longo desta dissertação, irei explicar melhor tais termos com base na literatura.

Assim, partindo da premissa de que a vida não está separada do que pesquisamos e que nossa discussão ocorre através de nosso *locus* enunciativo, irei contextualizar rapidamente esse estudo contando um pouco da minha história.

A educação sempre foi prioridade em minha casa. Embora morasse em uma cidade muito pequena, meus pais sempre buscaram me proporcionar livros, cursos e material escolar de minha escolha. E eu sempre estive no ambiente escolar desde que nasci, tendo inclusive vindo ao mundo no Dia dos Professores. Filha e neta de professoras, eu literalmente vivia na escola, correndo pelas calçadas, lendo na biblioteca ou desenhando na sala dos professores.

Então iniciei meu aprendizado de inglês aos 8 anos de idade com uma professora particular em minha pequena cidade. As aulas geralmente aconteciam na mesa da cozinha de sua casa. Lembro-me da alegria com que ia para cada aula e do carinho que desenvolvi pela professora, minha eterna “teacher”, que acabou se tornando minha madrinha de casamento anos depois.

Os anos se passaram, complementei meus estudos em uma escola de inglês de outra cidade e, aos 13 anos, comecei a atuar como professora desse idioma ensinando crianças menores. Continuei meus estudos, iniciei a faculdade de direito e concomitantemente comecei a fazer letras português/inglês. Nesse momento voltei a dar aulas particulares para grupos de crianças aos finais de semana.

Depois da minha graduação, passei a ministrar aulas de inglês na rede pública, em contextos diversos como educação do campo e educação indígena, sempre com muito apreço pelo trabalho com os alunos pequenos, devido ao seu interesse e energia.

Na sequência, trabalhei em centros de línguas e escolas privadas, onde tive contato com a educação de modelo bilíngue pela primeira vez, sendo professora regente de uma turma de crianças do último ano da educação infantil e, depois, crianças entre um e dois anos de idade. Tudo era muito novo e interessante, embora sentisse uma grande lacuna por não ter formação pedagógica adequada para trabalhar com alunos dessa idade. E assim se passaram quase 10 anos, sendo que posteriormente atuei também em escolas bilíngues de ensino médio e em escolas de carga horária estendida, geralmente chamadas de “escolas com projeto bilíngue”.

Nesse panorama, fui percebendo um movimento que, a princípio, não sabia como classificar, no qual se buscava modificar a forma como a língua inglesa era ensinada na escola, saindo do que chamamos de ensino da língua como fim para o ensino da língua como meio (Megale, 2018; Tonelli, 2023), como parece propor o ensino bilíngue. Aos poucos, fui tentando compreender se o movimento era apenas pedagógico ou se atingia outras esferas, como a política ou até a mercadológica. Entendi que se tratava de um movimento profundo que exigiria reflexão e a desconstrução de muitos conceitos, percebi hegemonias e desigualdades em uma busca de modificar a forma com que a língua inglesa era ensinada. Assim surgiu a curiosidade e a necessidade de investigar a formação de professores desses contextos.

É aí que nasce a proposta desta dissertação.

## 1.1 JUSTIFICATIVA

Este trabalho é uma provocação às mudanças e adequações na área da educação de contexto bi/multi/plurilíngue para/com crianças.

Em um cenário de expansão desse modelo, faz-se necessário olhar também para a educação da professora<sup>1</sup> que atua nesse contexto. Ela que, em sua maioria, não teve uma formação inicial compatível, mas que aceita o desafio e vai na coragem, no erro e acerto, buscando, muitas vezes, sozinha, fazer o melhor, ou mesmo fazer o possível.

Mas o que é o melhor? O que é o ideal? O que é o possível?

Se não houver a reflexão, a pesquisa, a teoria, não há como se mensurar onde se quer chegar.

Trago propostas, ideias, palavras para inspirar; números para demonstrar e lanço o convite: vamos juntas(os) fazer parte da (trans)formação de professoras(es) para a educação bi/multi/plurilíngue para a infância?

Assim justifico este trabalho, uma pesquisa quanti-qualitativa, para conhecer o perfil profissional dos docentes que atuam no contexto da educação bilíngue eletiva para crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental - anos iniciais no

---

<sup>1</sup> Opto por marcar o gênero feminino, partindo do pressuposto de que as mulheres são maioria nesse contexto de ensino. Essa informação é confirmada por pesquisas conduzidas em âmbito nacional, como o Censo Escolar de 2023, que demonstra que 79,5% (1,9 milhão) dos professores eram mulheres, e pelos dados gerados nesta pesquisa: 88,6% das respondentes são professoras.

Brasil e verificar se esses profissionais têm formação de acordo com a legislação vigente para atuar na área.

### 1.1.1 Inquietação Pessoal

Falo deste lugar de professora de “chão de sala de aula”, inconclusa e consciente de minha inconclusão, que foi inserida no desconhecido e promissor contexto/mercado da educação bilíngue com sua formação inicial em Letras na bagagem, uma proficiência linguística razoável, uma afinidade em trabalhar com crianças, boa vontade e uma inquietação sobre o que e como deveria ser feito, passando por uma verdadeira transformação para me tornar uma professora para/na educação bilíngue. Que após muita experimentação, muitos erros e acertos, decidi procurar o arcabouço teórico, respostas e auxílio na pesquisa científica. Essa inquietação, chamada por Paulo Freire de “que fazer” em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, distingue os animais dos homens - e eu incluiria, as mulheres - pois estes buscam ação e reflexão, práxis, transformação de mundo. “Todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação.” (Freire, 2022, p.169)

Uso palavras na tentativa de expressar essa inquietude pelo educar, pelo motivar, pelo gosto em promover sorrisos, conhecimentos, descobertas, dúvidas e outras palavras.

Eu gosto das palavras, decoro minha casa com palavras, digo que tenho tanto a dizer que uma língua não foi suficiente. Precisei de mais e descobri o inglês, que me permite a comunicação com muitas pessoas de muitos países. Busquei também aprender outras línguas, como Italiano, Espanhol, Libras, Alemão, Francês. Acho mágica as comparações entre elas, os sistemas, a sonoridade, os sotaques, as expressões. Afinal, como diz Freire (2022, p. 108), não é no silêncio que os homens - mas principalmente as mulheres - se fazem, mas na palavra.

Visto isso, em muitos momentos, mesclarei a linguagem acadêmica com a linguagem cotidiana, da história contada em primeira pessoa, na busca de colocar minha voz e meu jeito. Nesse sentido, concordo com Menezes de Souza, Martinez e Diniz de Figueiredo, que afirmam:

o principal, a meu ver, da teoria decolonial, é o aspecto que de fato sempre estamos falando de um determinado lugar, que é atravessado por histórias

particulares. Estamos localizados num corpo específico, que por sua vez, ocupa determinado espaço, tem uma determinada história. (Menezes de Souza; Martinez; Diniz de Figueiredo, 2019, p. 6).

### 1.1.2 Relevância social e científica

Visto que há um crescente interesse por educação bilíngue para crianças no país, motivado por fatores econômicos e sociais, além de haver uma necessidade, especialmente no campo de acolhimento a imigrantes, bilinguismo de línguas indígenas e LIBRAS, isso gera a demanda por profissionais preparados para trabalharem de forma específica com a língua adicional nos mais variados contextos, que possuam formação linguística e pedagógica condizente com a demanda da educação bilíngue, em especial, mas que, infelizmente, não encontram muitas possibilidades concretas relacionadas a cursos de formação inicial ou continuada.

Vislumbrando esse panorama, Santos e Benedetti (2009, p. 342) observam que ainda existem limitações acerca da formação de políticas educacionais que “corroboem o desenvolvimento do perfil dos sujeitos requerido pelas demandas sociais”.

Deste modo, ao pesquisar dados quantitativos e qualitativos sobre a formação dessas/es professoras/es, esta pesquisa busca ser mais uma possibilidade de embasamento para a formulação e o aprimoramento de políticas educacionais que apoiem a formação inicial e continuada de professores e a expansão da educação bi/multi/plurilíngue, ajudando a avaliar os parâmetros e fundamentos para que profissionais possam estar aptos a promover uma educação bi/multi/plurilíngue de qualidade, crítica e intercultural.

Outro aspecto relevante é a contribuição para o desenvolvimento profissional e acadêmico das/os próprias/os professoras/es. A pesquisa busca identificar lacunas e necessidades específicas na formação desses profissionais, fornecendo subsídios para a criação e o aprimoramento de programas de formação inicial e continuada. Além disso, esta pesquisa contribui para ampliar o debate sobre a inclusão e valorização de disciplinas sobre Bilinguismo e Línguas Adicionais para crianças nos cursos de licenciatura, visto que, segundo Tonelli e Secatto (2023), a recente massificação da oferta de ensino de línguas adicionais para crianças em nosso país tem revelado diversas complexidades, tais como a precariedade da formação

docente e o atraso no desenvolvimento de políticas públicas para organizar o trabalho pedagógico.

Por fim, o maior impacto positivo seria a ampliação do debate acadêmico no intuito de fomentar o aumento no número das primeiras escolas públicas bilíngues eletivas do Brasil em busca da promoção de uma maior acessibilidade e equidade educacional. Muitas vezes, o acesso a uma educação de qualidade em uma língua adicional é limitado a grupos socioeconômicos privilegiados. A ampliação em pesquisas acadêmicas de universidades públicas na área de ensino bilíngue tende a ajudar a democratizar o acesso a esse modelo de educação, permitindo que um maior número de alunos, independentemente de sua condição social, beneficie-se das vantagens de ser bilíngue. Nesse sentido, como Megale, El Kadri e Saviolli (2023), esperamos em prol de uma educação bi/multilíngue pública engajada e crítica que contemple as necessidades da escola pública no intuito de produzir cidadãos com acesso a diferentes discursos e na tentativa de forjar identidades cidadãs planetárias.

## 1.2 OBJETIVOS

### 1.2.1 Objetivo Geral

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a formação de professores no contexto da educação bilíngue eletiva para crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental — anos iniciais no Brasil.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

Para o desenvolvimento desse objetivo geral, os seguintes objetivos específicos foram determinados:

- Resgatar a literatura sobre a Educação bilíngue eletiva para crianças no Brasil;
- Analisar os documentos regulatórios oficiais para escolas bi/multi/plurilingues no Brasil;
- Coletar dados sobre a formação do(a)s professore(a)s de escolas bilíngues eletivas através de questionário;

- Avaliar as respostas e levantar hipóteses sobre as perspectivas, realidades e dificuldades na formação docente;

Relacionar as respostas aos critérios exigidos pelo documento apresentado pelo Ministério da Educação para regulamentar o tema, o Parecer 02/2020.

## 2 CONSTRUINDO O CONCEITO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE ELETIVA PARA/COM CRIANÇAS

### 2.1 LOCALIZANDO ESCOLHAS TEÓRICAS

*Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito (Menezes de Souza; Martinez; Diniz de Figueiredo, 2019, p. 6).*

É importante trazer a definição de ideias e conceitos-chave que direcionam este trabalho e lhe servem de aporte teórico, de forma a refletir, problematizar e entender suas possíveis visões e delimitar a quais delas estamos filiadas, sem a intenção de esgotar cada termo, para que a discussão posterior se paute pelas perspectivas críticas e contemple maiores contribuições.

#### 2.1.1 Língua(gem) em suas concepções contemporâneas

Redescobrir a potencialidade da linguagem foi algo grandioso neste percurso do mestrado. Há tempos eu não refletia sobre esse instrumento chamado língua, ainda que seja meu principal instrumento de trabalho. Assim, optei por considerar conceitos de língua e linguagem como indissociáveis para fins deste trabalho.

Ainda que apresente autores que os distingam para fins didáticos, é importante apresentar algumas dessas perspectivas até ser possível entender que a língua(gem) pode ser definida de diversas maneiras, mas que aqui é considerada como prática social, sob uma ótica sócio-histórico-cultural, com base nas pesquisas de Vygotsky (2005) sobre a relação entre pensamento, linguagem e interações sociais. E também sob a teoria do dialogismo, de que a língua reflete e refrata a sociedade, proposta pelos filósofos, linguistas e psicólogos do Círculo de Bakhtin (2006), que buscam não apenas observar as práticas linguísticas, mas todo seu contexto. Ainda que Vygotsky tenha feito suas pesquisas na área da aprendizagem e o círculo de Bakhtin tenha feito investigações na filosofia da linguagem, ambos compartilham dessa perspectiva que a língua-linguagem é interacional e dialógica, pois só existe no diálogo entre as pessoas.

Essa corrente moderna vislumbra a língua em toda sua complexidade. Tanto acrescentando fatores subjetivos às teorias que consideram a língua como

instrumento de comunicação, como acrescentando fatores externos a linhas de investigação tradicionais, que ainda direcionam muitas produções e que consideram a língua como objeto fixo e estático, código ou estrutura, tendo abordagens prescritivas, descritivas ou deterministas, como a teoria estruturalista de Saussure ou a gerativista de Chomsky. Ainda se ressalta que existem muitas outras teorias, entre elas: língua como sistema linguístico, como competência comunicativa, etc.

Assim, trago uma breve retomada de algumas das principais teorias. Em linhas gerais, a teoria estruturalista compreende a língua como um conjunto de estruturas, sons, palavras e regras gramaticais, considerando a dicotomia entre certo e errado na língua. Já a teoria gerativista, proposta por Noam Chomsky (1965), acredita que “a linguagem é um processo natural do desenvolvimento humano, sendo a língua aprendida da mesma forma que um pássaro aprenderá a voar”.

Em vez de ver o uso da linguagem simplesmente como manifestação do sistema, a linguagem como um conjunto de convenções sociais e estruturas mentais é somente um entre os vários recursos semióticos disponíveis para a produção e interpretação locais de textos. (Rampton, 2006 p. 117)

Em um levantamento evolutivo, Rampton (2006) apresenta uma linha de abordagens de linguagem que se inicia com o prescritivismo, que traz normas e padrões a serem seguidos; na sequência apresenta o descritivismo, como sistema e autenticidade de formas não padronizadas; em seguida o determinismo, onde a linguagem tanto se subordina às estruturas de dominação como se presta a tirar a atenção delas; trazendo finalmente o socioconstrucionismo, construído por meio de discurso institucional e interação discursiva. Em meus estudos na graduação, foram essas as teorias que me foram apresentadas.

Ao dar início aos estudos para este trabalho, passei a ter conhecimento de novas teorias, como a concepção de língua(gem) bakhtiniana, que, segundo Bohn (2013), prioriza o evento enunciativo, a interação e os interlocutores. Considerando os interlocutores, Beato-Canato, Brahim e Jordão (2021) afirmam que a interpretação da língua depende dos papéis sociais exercidos por eles, além dos objetivos e espaço-tempo. Incluem também os recursos utilizados, visto a relevância dos gêneros multimodais na comunicação dos tempos atuais.

O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia

antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.). (Bakhtin, 2006, p.326)

Dentre tantas vertentes, passei também a conhecer a perspectiva da Linguística Aplicada, ora também tida como crítica/mestiça ou indisciplinar (Moita Lopes, 2011, p.19), definida por Fabrício (2006), que percebe a linguagem como conectada a um conjunto de relações em permanente flutuação, sendo inseparável das práticas sociais que constroem, sustentam ou modificam as capacidades dos atores sociais. Partindo do pressuposto trazido por Rajagopalan (2006), de que analisar a língua de forma isolada e desvinculada das condições sociais cria apenas um objeto irreal, a linguística aplicada, a qual me filio, analisa a linguagem de forma inter e transdisciplinar.

Nessa linha de raciocínio, Fabrício (2006) ainda analisa que, ao tomar a linguagem como prática social, estuda-se também a sociedade e a cultura das quais ela faz parte, o que traz a consciência de que as práticas discursivas não são neutras, envolvendo escolhas políticas e ideológicas que perpassam relações de poder. Portanto, língua não é só o que é dito, há que se saber onde, quando, como e por que foi dito. E também o que deixou de ser dito, observando um panorama sócio-histórico-cultural, já que as palavras carregam sentidos e juntas apontam para certas interpretações e visões de mundo.

Para Signorini (2006), a língua é um recurso que se objetiva nas práticas, não existindo fora do sistema que a constitui. Desse modo, nunca é usada de modo neutro.

Essa visão de lingua(gem) traz à tona o protagonismo do sujeito. Segundo Clark (2000), usar a linguagem é agir no mundo. Essa ação traz ao usuário da língua o caráter de agente. E essa agência usa da língua para perpetuar, reproduzir ou modificar situações de exclusão. A língua é poder. As coisas só passam a existir após serem nomeadas, e as pessoas agem na linguagem.

Sob uma ótica semelhante, Rajagopalan (2013) discorre sobre a intrínseca ligação entre linguagem e política desde os primórdios da sociedade, quando se distinguiram os homens dos animais, pois os seres humanos tinham o dom da fala. Assim nascem as políticas linguísticas que reivindicam o direito de legislar sobre as línguas de um país. Para o autor, a origem do conceito de língua está atrelado à oposições binárias como homem *versus* animal; língua *versus* formas primitivas de

comunicação; línguas hegemônicas *versus* línguas inferiorizadas, como os pidgins e línguas crioulas. Esse tratamento inferiorizado reflete o preconceito e o ódio à miscigenação que advém dessa eugenia colonial.

Partindo desse prisma, trago Makoni e Meinhof (2006), que distinguem língua de linguagem, apresentando a linguagem como uma capacidade natural dos seres humanos, enquanto entendem a língua como uma invenção construída socialmente. Essa construção social perpassa questões de poder, ideologia e dominação como status, políticas linguísticas e apagamentos. Os autores afirmam que a noção de língua como marca identitária social não existia até a chegada do projeto colonial cristão, sendo que algumas línguas africanas inclusive não tinham o próprio conceito de língua em seus vocabulários. A partir de projetos nacionalistas e unificadores é que as línguas passaram a surgir, distinguindo-se de dialetos, que passaram a ser subalternizados.

A concepção moderna de língua a qual me refiro é uma peça chave juntamente com a de povo e território para a constituição do Estado-nação, visto que a unificação e identificação entre língua território-povo atendeu e serviu ao ideário da modernidade e aos projetos colonizadores, pois permitiu restringir, delimitar e definir as línguas que poderiam ser empregadas territorialmente e por meio das quais seriam constituídos os laços entre essas comunidades imaginadas – as nações – e as comunidades de fala (Baptista e López-Gopar, p. 16.)

Nesse panorama, Makoni e Meinhof (2006) buscam formular conceitos sobre língua(gem) que se distingam dos pressupostos eurocêntricos, trazendo alguns pressupostos que percebem nas línguas africanas, tais quais: a) A linguagem é que é um meio de transmissão de informação e não o que se é chamado de “língua nativa”; b) as línguas não existem fora de um evento comunicativo, as regras gramaticais não operam de modo autônomo diferentemente do que analistas linguísticos buscam afirmar.; c) as línguas não precisam ser compreendidas como unidades distintas ou padronizadas, como percebe-se no fenômeno do “linguacismo duplo”, que ocorre quando dois falantes se comunicam usando línguas diferentes, prova de que as fronteiras linguísticas são artificiais. d) o processo político de nomear uma língua era arbitrário.

Já Oliveira e Sabota (2020) trazem um conceito de língua indissociado do conceito de cultura, termo que será melhor conceituado logo adiante, visto que é

através da língua que se entra em contato com outra cultura, mas também é através dela que essas culturas são apagadas ou silenciadas.

É interessante perceber ainda que os termos “língua” e “linguagem” nem sempre têm distinção em outras línguas, como na língua inglesa, onde existe apenas uma palavra para se tratar dos dois termos: a palavra *language*, o que corrobora ainda mais para essa unidade entre os termos. Desta forma, não se é possível traduzir exatamente a ideia de Jordão (2021) no excerto:

Para muitos de nós no Brasil que nos identificamos com a linguística aplicada crítica, trans/in/disciplinar (2), língua ou linguagem (?) tem um significado compartilhado: é uma prática social e, como tal, é política, ideológica, agentiva. Refere-se à ação, performatividade, enunciação. Nós FAZEMOS língua ou linguagem (?), ao invés de possuí-la como se fosse um objeto (Jordão, 2021, p. 13 e 14) (minha tradução)<sup>2</sup>

Por fim, Jordão (2013) ainda traz alguns termos importantes para o conceito ao afirmar que as línguas são espaços de construção de sentidos que possibilitam narrativas alternativas, de resistência e inovação. Já para Blommaert apud Cavalcanti, 2013, necessita-se de uma linguagem mutante para uma sociedade mutante, sociedade essa que se insere no paradoxo da globalização.

Nessa perspectiva, assumo que o conceito de lingua(gem) não pode ser reduzido a um sistema fixo ou a um código neutro, mas deve ser entendido como prática social, histórica e culturalmente situada, permeada por relações de poder, ideologia e política. Diferentes correntes – de Vygotsky e Bakhtin à linguística aplicada crítica – convergem ao mostrar que a língua(gem) é interação, ação, agência: algo que se faz, não que se possui. Isso significa reconhecer sua dimensão performativa, instável e atravessada por disputas, mas também por possibilidades de resistência e criação. Uma visão “indisciplinar” rompe fronteiras entre teorias tradicionais, rejeita dicotomias fixas como língua/cultura e sujeito/sistema, e assume a linguagem como espaço de produção de sentidos, de construção de identidades e de reinvenção de mundos.

Ao adotar tal concepção de lingua(gem) neste trabalho, desloco o olhar das línguas como sistemas fixos e autônomos para compreendê-las como práticas sociais, culturais e políticas, permeadas por relações de poder e identidade. Essa

---

<sup>2</sup> For many of us in Brazil who identify with critical, trans/in/disciplinary applied linguistics (2), language has a shared meaning: It is a social practice and as such it is political, ideological, agentive. It refers to action, performance, enunciation. We DO language, instead of possessing it as if it were an object (Jordão, 2021, p. 13 e 14)

perspectiva implica considerar o bilinguismo aqui estudado não como a justaposição de dois códigos estanques, mas como um repertório fluido de recursos que os sujeitos mobilizam de forma situada, incluindo práticas translíngues e multimodais. Mais adiante tratarei especificamente do conceito de bilinguismo, mas neste momento desta dissertação é importante ressaltar que, embora eu seja professora de língua inglesa e esteja coletando dados para compreender quais são os conceitos de língua(gem) dos professores que atuam nas escolas bilíngues, depois de todas essas leituras sobre o conceito de língua(gem), tomei consciência de que a escolha de quais línguas (ou linguagens) são legitimadas no currículo e quais permanecem invisibilizadas revela dinâmicas coloniais e excludentes, que podem ser questionadas a partir de uma abordagem crítica. Além disso, a língua(gem), concebida como ação e agência, evidencia que o ensino bilíngue não se limita à transmissão de conteúdos linguísticos, mas participa da constituição de identidades, do reconhecimento cultural e da possibilidade de resistência e reinvenção de mundos. Observar se esse é o entendimento dos meus colegas e também o que parece estar sendo regulamentado se faz urgente.

### 2.1.2 Globalização, glocalização e globalismo

A globalização tem sido frequentemente apresentada como uma das principais justificativas para o crescimento da educação bi/multilíngue, uma vez que esse processo instaura novas ordens socioculturais e linguísticas que não podem ser ignoradas. Tais transformações, por estarem diretamente implicadas na forma como as línguas circulam e se hierarquizam, demandam análise crítica. Com esse intuito, recorro a diferentes autores de distintas áreas do conhecimento, buscando articular um fio de raciocínio que permita compreender o fenômeno em sua complexidade.

A sociedade atual, chamada por alguns estudiosos de pós-moderna e por outros de líquido-moderna (Bauman, 2021), convive com ideias complexas e paradoxais, passando por diversas metamorfoses em uma nova perspectiva de tempo e espaço. As evoluções tecnológicas ocorrem de forma a relativizar esses conceitos antes tão fechados. É possível que os indivíduos se façam presentes em diversos locais ao mesmo tempo, fragmentando suas identidades pessoais, sociais e nacionais, ainda que haja profundas desigualdades sociais que impedem uma

grande parte da população de terem acesso a essas tecnologias, as quais são capazes de facilitar tarefas cotidianas de modo a dar mais tempo livre às pessoas, mas ao mesmo tempo, criam cada vez mais distrações e necessidades, sugando esse tempo livre, fazendo com que todos fiquem “sem tempo”.

Nessa perspectiva de tantos fenômenos agrupados, sob uma denominação de globalização, Fabrício (2006) aponta algumas características, dentre as quais ressaltam-se a transnacionalização, a velocidade da circulação de informações e a mestiçagem de discursos, o imediatismo, o culto à aparência e a busca pelo individualismo. Moita Lopes e Fabrício (2019) acrescentam ainda as características de hibridismo, mobilidade e super diversidade. Já Quijano (2002) sugere que a ideia de globalização ainda é muito associada aos conceitos de mudança nas relações espaço-temporais, de realidade virtual, sociedade virtual e nova economia.

Para Kumaravadivelu (2006), a globalização vem ocorrendo há muito tempo, podendo ser dividida em três fases: a das explorações comerciais e marítimas do século XV; o período da industrialização no século XVII e o período atual do mundo pós-guerra, com grande influência do imperialismo americano e com o desaparecimento das distâncias espaciais, temporais e de fronteiras. Nesse contexto, o autor passa a tratar do que denomina globalização cultural, trazendo termos como “estadunização” e “mcdonaldização” — tendo sido este último criado por Ritzer (1993), que representa os princípios da comida rápida, os quais estão também incutidos na sociedade sob a ótica da ocidentalização.

A globalização cultural é marcada por algumas escolas de pensamento apresentadas por Kumaravadivelu (2006). A primeira é a da homogeneização cultural, que afirma que os ideais consumistas e individualistas estadunidenses estão sendo difundidos pelo mundo. Outra corrente, a da heterogeneização cultural, demonstra um movimento contrário, de presença de influências não-ocidentais em países hegemônicos. Já uma terceira vertente reconhece os dois movimentos ocorrendo simultaneamente em um ambiente de tensão, o que Robertson (2003) chamou de Glocalização.

Assim, Kumaravadivelu apresenta a língua inglesa como língua franca, trazendo características tanto globais quanto coloniais, afirmando seu status de língua de prestígio apta a promover o entendimento de toda essa nação global.

Nessa direção, encantei-me pelas definições trazidas da geografia por Milton Santos (2022), que traz o paradoxo do mundo confuso e confusamente percebido e

apresenta três formas percebidas de globalização: globalização como fábula, que trata da fantasia de um mundo mais unido denominado de aldeia global e do mito do encurtamento de distâncias; globalização como perversidade, onde imperam as desigualdades, pobreza, desemprego, enfermidades e competitividade; e finalmente traz o mundo como pode ser denominado de outra globalização, quando propõe a produção de um novo discurso que se beneficia da mistura de povos e de filosofias e da verdadeira sociodiversidade.

Justificando o título deste tópico, Mignolo (2020) apresenta o termo globalismo na busca de tecer uma crítica à banalização do termo globalização, muito usado como palavra da moda na década de 1990, denunciando que este, juntamente com o pensamento linear global, exilou outras formas de saber e conhecimento. Assim, afirma que globalismo é principalmente o controle do conhecimento, aproximando-se da definição apresentada por Quijano (2002) de que “a globalização é a reconcentração da autoridade pública mundial”. Para ele, a crítica à globalização não pretende deter o caráter de integração mundial, mas sim tornar esse fenômeno mais completo e libertador, redistribuindo o poder.

Nesse cenário, em que coexistem movimentos de homogeneização e heterogeneização, a perspectiva intercultural passa a ser uma chave interpretativa e de prática pedagógica importante. Ela permite compreender as relações entre línguas, culturas e identidades não como dados fixos, mas como construções dinâmicas atravessadas por poder, conflito e negociação, abrindo espaço para formas mais inclusivas e críticas de educação..

### 2.1.3 Considerações sobre Cultura e a perspectiva intercultural

Outro ponto sempre apresentado como justificativa para o ensino de língua adicional, especialmente em sua abordagem de educação bilíngue, é a busca pela interculturalidade. O termo vem sendo usado de forma talvez um pouco indiscriminada, e parece estar ganhando grande apelo comercial na tal sociedade globalizada principalmente em seu aspecto de globalização como fábula, como sugere Santos, 2022, já apresentado no tópico anterior.

Antes, porém, de falar de intercultura, é oportuno dissertar sobre o que é cultura, ainda que não abranja todas as suas múltiplas possibilidades conceituais.

Cultura tem várias acepções: no senso comum, o termo é associado a pessoas cultas, que têm grande nível de conhecimento e estudo. Na acepção antropológica, relaciona-se a características comuns de certos grupos, como hábitos, música, dança, culinária etc. Paraquett (2010) traz o conceito etnológico de Edward Tylor (1832-1917) como sendo um dos primeiros a tratar do termo e afirma que a cultura se relaciona à capacidade humana de adquirir e transmitir hábitos no grupo social ao qual se pertence. A autora ainda recupera o conceito definido pela UNESCO, que considera a cultura como o conjunto dos traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrangem, além das artes e das letras, os modos de vida, a maneira de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças.

Rampton (2006) apresenta novamente uma linha cronológica com algumas visões de cultura desde quando era tida como um padrão da elite, passando pela ótica de séries de valores, crenças e comportamentos, então como reflexo das relações socioeconômicas até a visão moderna de cultura como processos e recursos envolvidos em construção de sentidos situados e dialógicos. Para Oliveira e Sabota (2020), a cultura é parte de uma manifestação identitária de um coletivo, e convive entre consenso, dissenso, tensões, conflitos e negociações. Maher (2007) já afirma que o conceito de cultura é uma construção histórica não homogênea, e não pode mais ser entendido como estático embora, em muitos casos, as escolas e currículos ainda tragam suas expressões bastante fetichizadas acerca do tema.

Nessa linha de raciocínio, precisamos distinguir o multiculturalismo do interculturalismo visto que, em alguns casos, são usados como se tivessem o mesmo significado. O multiculturalismo reconhece as diferenças, mas não questiona suas relações de poder, apenas busca uma convivência pacífica e organizada quanto a elas, mas ainda perpetuando a hegemonia, visto que, de acordo com Lopez (2013), advém de uma inspiração liberal e anglo-saxônica.

Já a interculturalidade transmite o conceito de relação de intercâmbio entre culturas, onde não há cultura superior ou inferior e todas são dialogadas, onde as diferenças não devem ser superadas, mas sim valorizadas. Oliveira e Sabota (2020) denominam o termo de “interculturalidade crítica”, que prevê que narrativas não hegemônicas integrem a narrativa histórica, reintroduzindo o sujeito ontoepistemologicamente. Lopez (2013) destaca a necessidade de fortalecer os conhecimentos e culturas locais como passo anterior ao diálogo intercultural. No

entanto, Candau (2008) situa a perspectiva intercultural no âmbito do multiculturalismo interativo, que se diferencia do multiculturalismo assimilacionista e do multiculturalismo diferencialista.

Diferenciar multiculturalismo de interculturalidade pode ajudar, inclusive, a compreender como cada conceito lida com as questões linguísticas. Makoni e Meinhof (2006), por exemplo, analisam quantas línguas estão presentes no continente africano e trazem a reflexão de que o multilinguismo, por vezes tratado como mais vantajoso, desconsidera a condição de pessoas multilíngues de classes sociais desfavorecidas, que não têm nenhum benefício nesse contexto. Para os autores, ao se falar que o bilinguismo traz apenas benefícios, cai-se na armadilha da objetivização da língua, que é tratada como um objeto, ou algo a se possuir. Como se fosse possível medir status, capacidade, etc. pelo número de línguas que a pessoa “possui”.

Ainda é importante ressaltar a noção que López (2013) traz de que o conflito é inerente à interculturalidade e de que a importância da educação intercultural é justamente preparar os estudantes para lidarem e conviverem de forma democrática com o conflito. O autor afirma que essa perspectiva busca repensar o Estado e suas instituições na busca do convívio democrático e da construção de projetos comuns de futuro.

Nessa perspectiva, Walsh (2012) sustenta que a interculturalidade é mais do que uma nova multiculturalidade ou um tema da moda, pois só tem valor se assumir um caráter crítico, político, construtivo e transformador, como ação, projeto e processo para refundar as estruturas da sociedade que racializam, inferiorizam e desumanizam. A autora classifica a interculturalidade sob três perspectivas distintas:

- a) perspectiva relacional, que se refere a uma noção de contato e intercâmbio entre culturas, mas oculta ou minimiza os conflitos que promoveram essa relação;
- b) perspectiva funcional, que trata do reconhecimento da diversidade e diferenças culturais em busca do diálogo, da convivência e da tolerância e inclusão, mas que acaba sendo funcional ao sistema existente por não questionar essa lógica;
- c) perspectiva crítica, que questiona profundamente a lógica irracional do sistema capitalista e luta pela reconstrução social em um projeto decolonial.

Já bell hooks (2013), ao tratar do que chama de multiculturalidade, traz à baila um aspecto intrínseco dos educadores, que é o medo que eles têm de mudar de paradigma e quebrar o ciclo repetitivo para realmente transformar as instituições de um ponto de vista multicultural.

Diante dessas reflexões, sustenta-se que a interculturalidade deve fazer parte tanto da educação linguística para os aprendizes quanto da formação dos professores, tratadas na próxima seção.

#### 2.1.4 Pitadas sobre os conceitos de Colonialidade, Eurocentrismo e Decolonialidade

Dentre tantas descobertas e aprendizados nessa trajetória de estudos para o mestrado, certamente as reflexões sobre decolonialidade foram as mais empolgantes. A possibilidade de pensar uma lógica tão diversa e, ao mesmo tempo, tão genuinamente local, foi um divisor de águas.

Sabemos que o Eurocentrismo foi mundialmente imposto a partir do século XVII como parte do processo de colonização realizado durante o período histórico das navegações. Tal conceito está fortemente atrelado ao padrão moderno e capitalista, tendo sido imposto como única racionalidade legítima, segundo o que aponta Quijano (2002).

Do eurocentrismo, também chamado de ocidentalização, e em um momento posterior ao colonialismo, surge também o conceito de colonialidade, que passa a perceber e refletir sobre os efeitos da invasão dos europeus no sul do mundo. Embora os países tenham se tornado politicamente independentes, a colonialidade permanece em todos os domínios sociais e em todo o mundo, como a colonialidade de poderes, de seres e de saberes, dos modos de produção e das relações de dominação em uma lógica global de desumanização do que não advenha de seus padrões. Esse fenômeno não poupou inclusive países que não foram historicamente colônias europeias, como China, Rússia e Japão, mas que não escaparam da colonialidade. Nesse sentido, o termo colonialismo se difere da colonialidade assim como a decolonialidade também tem matizes que a diferenciam de descolonização.

Assim, Mignolo (2020) entende que “a colonialidade é o que a modernidade mascara: que os nossos inimigos são vizinhos mal interpretados para legitimar a sua subjugação”. Quijano (2002) ainda aponta que, nesse sistema, a classificação racial é tida como classificação básica e universal. Além disso, Maldonado-Torres (2023)

também traz outras divisões radicais entre seres humanos oriundas desse sistema, como as de gênero e sexo e a busca por naturalizar práticas cruéis como extermínio e dominação de grupos minorizados. Desta forma, entendo que a colonialidade traz consigo o conceito de decolonialidade, que introduz, finalmente, a perspectiva do chamado terceiro mundo.

Para Reis (2020), a atitude decolonial consiste em “afirmar sujeitos historicamente marginalizados como criadores epistemicamente qualificados e concretamente localizados”. O autor ainda traça um breve panorama histórico do que chama de denúncia decolonial, iniciada pelas reflexões pós-coloniais na década de 1980, trazidas por autores como Franz Fanon, Gayatri Spivak e Stuart Hall, entre outros, que precedem os estudos do grupo denominado Modernidade/Colonialidade, composto por Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel e Boaventura Santos.

Sob esse viés, o próprio Quijano (2002) relembra que a descolonização é o piso necessário de toda a revolução social profunda. Já Bernardino Costa *et. al* (2023) chama a atenção para que a decolonialidade não se torne mais uma moda acadêmica se descolada do projeto de intervenção. Na mesma obra, Maldonado-Torres (2023) traz a decolonialidade relacionada ao conceito de libertação, de uma perspectiva ativista, crítica e engajada, que busca uma abordagem diferente a visões competitivas de experimentar tempo e espaço.

Em síntese, compreender colonialidade e decolonialidade significa reconhecer que a independência política não foi suficiente para romper com a lógica global de dominação instaurada pelo eurocentrismo, que continua a atravessar saberes, poderes e modos de ser. Mais do que um conceito, a decolonialidade se apresenta como atitude ética e política, comprometida com a valorização de sujeitos e epistemologias historicamente silenciados, propondo outras formas de viver, conhecer e ensinar. Nesse sentido, refletir sobre tais perspectivas não é apenas um exercício teórico, mas um convite a repensar práticas sociais e educacionais — inclusive no campo do bi/multilinguismo — em direção a uma atuação mais crítica, engajada e emancipadora.

### 2.1.5 Educação linguística: a educação de línguas transformadora

*“Não existe docência sem discência”.*  
— Paulo Freire - *Pedagogia da Autonomia*, 1996.

Sob essa nova ótica, descobri uma terminologia mais adequada para o nosso estudo e para o nosso agir, que é o conceito de educação linguística, trazendo consigo uma postura crítica ao ensino de línguas, buscando unir perspectivas sócio-histórico-culturais ao que se denominava puramente ensino-aprendizagem. Essa abordagem recente busca tratar do ensino de línguas para além do ensino como transmissão de conhecimento, facilitador do processo de aprendizagem ou da formação linguística, usando dessa língua para que se formem cidadãos críticos agentes de transformações sociais, dialogando com outras áreas diversas. Nas palavras de Scheyerl et al. (2014),

a educação linguística da contemporaneidade deve trilhar caminhos em busca da interdisciplinaridade na seleção de conteúdos, recursos e materiais didáticos que privilegiem o respeito às diferenças e ressaltem a visibilidade dos traços de identidade e alteridade como construtores de uma política de solidariedade (Scheyerl, Barros e Espírito Santo, 2014, p. 145)

Denominada por alguns autores de Educação Linguística Crítica, esse é um enfoque multifacetado que leva em conta a diversidade e a pluralidade, com o intuito de ir além e transformar a sociedade, sendo brilhantemente denominado por Rocha (2008) de educação de línguas transformadora.

A Linguística Aplicada (LA) brasileira, em sua vertente (in)disciplinar, tem desenvolvido reflexões críticas sobre como a educação linguística é pautada em uma lógica monolíngue e em princípios de homogeneidade linguística. (Lucena, 2021. p 26). Essa lógica monolíngue, que permeia o conceito de estado-nação e de poder e subjugação, busca separar grupos que falam línguas minorizadas, impondo uma língua tida como única ao mesmo tempo que apaga outras.

Em face dessa realidade, para Oliveira e Sabota (2020), essa visão monoglóssica deriva de um cenário colonialista com intuito de perpetuar a hegemonia de línguas dominantes, negando acesso do capital cultural a grupos minorizados. Cabe também à educação linguística afastar padrões como o ideal do falante nativo e a valorização das variedades prestigiadas das línguas, geralmente advindas de países colonizadores.

Essa nova perspectiva busca uma visão não compartimentada da língua. Nessa arena, Cavalcanti (2013) traz uma visão de educação linguística ampliada, que vai além do conhecimento sobre a língua alvo de ensino, com interfaces para outras áreas do conhecimento, como sociologia e antropologia, que é sensível à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística.

Na medida em que a educação é marcadamente política (Freire, 2004 citado por Rocha e Maciel, 2019) e, como tal, assume-se potencialmente democrática e transformadora ao se comprometer com a equidade social, penso ser importante que também a educação linguística revele-se potencialmente transgressora, no que se refere à desestabilização de normas e ideologias predominantemente centralizadoras e opressoras em uma diversidade de aspectos. (Rocha e Maciel, 2019).

Bohn (2013) ainda traz para a reflexão a presença maciça da tecnologia na educação linguística, ponderando as evidências de que isso está modificando, inclusive, a maneira de como as pessoas pensam, como a dificuldade de se concentrar em palestras ou apresentações longas. Também considera que as relações tradicionais de poder entre professor e aluno estão postas em xeque em um processo de educação linguística.

A perspectiva da educação linguística caminha junto com a concepção de ensino de língua adicional e não mais de ensino de língua estrangeira, que tinha essa característica de língua do outro, distante, inatingível, que tinha um outro “dono”. Assim, o aprendiz pode ter mais possibilidade de ser protagonista de seu aprendizado. Nas palavras de Oliveira e Sabota (2020),

...em uma língua adicional, ao invés de apenas estrangeira ou global, podemos decidir conscientemente como e em que termos ampliar nossos repertórios, podemos nos colocar na língua, ao invés de consumir sentidos (Oliveira e Sabota, 2020. p.388)

A essa perspectiva ainda está associado o termo translinguagem, que sinaliza a utilização das línguas(gens) de forma mais fluida, em trânsito, em transgressão de regras, em transformação. Oliveira e Sabota (2020) entendem que a translinguagem propõe o entrelaçamento por meio da mixagem e alternância de códigos e sistematizações linguísticas a fim de produzir sentido.

Essa prática possibilita a agência dos aprendizes, que ampliam suas possibilidades ao fazer uso de todo seu repertório linguístico. É importante ressaltar que isso não se refere à alternância de idiomas, o chamado “code switching”, mas à concepção de língua como completa, agrupada nas possibilidades de manifestação que esse sujeito produz.

refere-se a repertórios construídos a partir de diferentes eventos linguísticos que possibilitam que o/a aprendiz produza sentidos e expresse suas vivências, conectando-se, implicando-se no processo de educação linguística. Para a autora, “o espaço translíngue tem seu próprio poder transformador, pois envolve, combina e gera identidades, valores e práticas” (Faria, 2020, p.109)

É importante ressaltar que a abordagem de educação linguística não é simples: requer estudos, dedicação e prática. Defende que o aluno e o professor sejam preparados para ler o mundo criticamente e desconstruir discursos opressores.

Em resumo, a educação linguística, sobretudo em sua vertente crítica, deve ser compreendida como um projeto ético, político e social que transcende os limites tradicionais do ensino de língua(gem). Ao problematizar a lógica monolíngue e homogênea, ainda fortemente vinculada às estruturas coloniais e eurocêntricas, abre-se espaço para a valorização da diversidade linguística e cultural, em consonância com as demandas de uma sociedade plural e complexa. Nesse sentido, a perspectiva da translinguagem e a noção de língua adicional assumem centralidade, pois deslocam o foco de uma visão normativa e hierarquizante para práticas que reconhecem a agência dos sujeitos e a multiplicidade de repertórios que constituem suas identidades.

Assim, a educação linguística, ao articular criticamente saberes de diferentes campos e ao se comprometer com a equidade social, assume o papel de prática transformadora. Trata-se de um campo que se revela potencialmente transgressor ao desafiar normas e ideologias excludentes, constituindo-se, portanto, como espaço privilegiado para a formação de cidadãos críticos, engajados e capazes de resistir às lógicas de dominação e de construir alternativas de convivência mais solidárias e emancipatórias.

## 2.1.6 Educação linguística de/com crianças no Brasil

*“Ser criança é apenas ser criança. É respeitar este momento único em nossa existência. Nossa gente sabe que não pode nunca desejar que sejamos outra coisa a não ser o que somos no momento presente. À criança nunca se pergunta o que vai ser quando crescer porque sabemos que ela não será nada, simplesmente porque já é tudo o que precisa ser. Ser criança é, portanto, tudo o que ela precisa ser. E o que toda criança precisa para ser plenamente criança? Brincar. Brincar de corpo e alma numa profunda atitude de respeito ao momento que se vive, ao mundo à sua volta, às outras expressões e formas de vida que consigo interagem. É assim que aprendemos numa aldeia. É assim que nos tornamos completos, equilibrados, sabedores da dinâmica da vida. E tudo isso sem deixarmos de ser criança. Porque, no fundo, ser criança é interagir com o lado mágico da vida, é abrir-se para o mistério que cerca a existência. O corpo lúdico da criança é a garantia de uma vida adulta saudável. Felizmente, somente o brincar pode nos oferecer isso. Criança que não brinca, não cria. Criança que não brinca, copia.”*  
Daniel Mundukuru

Passamos a tratar do que chamamos de educação linguística na infância, uma abordagem mais crítica que deve oportunizar momentos nos quais as crianças possam se expressar livremente, utilizando seus repertórios culturais.

Esse objetivo é alcançado ao se considerar a realidade da criança no presente, e não apenas em um futuro distante, através de uma mudança de perspectiva em relação ao ensino de língua adicional para crianças, que antes era visto como uma preparação para o futuro profissional. Nesse sentido, concordamos com o denominado Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental (2022), elaborado por diversos professores para o British Council, que cita a educação linguística crítica e considera como objetivo principal da inserção da língua “possibilitar à criança oportunidades de desenvolvimento de sua cidadania, oferecendo-lhe condições de agir e transformar sua realidade histórica, social e cultural” e elenca como objetivos específicos:

- considerar a realidade da criança no aqui e agora, e não em um futuro melhor;
- possibilitar experiências culturais por meio da língua;
- promover o contato com a língua inglesa e sua comparação com a língua primeira e também com outras;
- levar à apreciação de costumes e valores de si e do outro;
- construir sua cidadania, de forma a buscar novos saberes e ideias e uma visão de diferentes lugares, costumes e pessoas;
- sensibilizar, desde a infância, para novas formas de funcionamento e uso das línguas, inglesa e materna;
- desenvolver atitudes positivas em relação à aprendizagem de línguas. (British Council, 2022, p.13)

A educação linguística na infância visa expandir o repertório linguístico e social da criança, permitindo que ela conheça outras formas de nomear objetos, lugares, animais, pessoas e sentimentos, reconhecendo a variedade de sons e formas de comunicação, bem como a diversidade de culturas. Defende-se que o trabalho com línguas adicionais pode proporcionar o conhecimento e a apreciação daquilo que é diferente, valorizando as histórias, identidades e subjetividades de cada criança. Essa educação busca transformar cidadãos em agentes conscientes do que é ser, estar e agir em sociedade, considerando suas características e necessidades. Além disso, há uma interdependência entre as línguas. Elas não estão separadas em nenhum momento, sendo fundamental valorizar a língua já usada pela criança, conforme também preconizam Tonelli e Secato (2023), pois aprender uma língua envolve emoções e experiências, e o ensino de outra língua deve partir do contexto do aluno, suas práticas sociais e valores.

Assim, o objetivo vai além do simples aprendizado do código linguístico, visando o desenvolvimento da consciência e sensibilização linguística, para que as crianças possam apreciar as diferenças entre as línguas e culturas. Nesse sentido, uno-me a Tonelli e Kawachi-Furlan (2021), que entendem que a educação linguística possibilita à criança ter contato com outras maneiras de dizer, de pensar, de existir.

Por isso, é tão necessário o debate e também a luta pela obrigatoriedade da inclusão do ensino de línguas adicionais nas políticas linguísticas e diretrizes curriculares brasileiras, no sentido de democratizar o acesso universal a essa educação, visto que “o ensino de línguas não é tratado como algo fundamental da Educação Básica das crianças” (Freitas, 2022, p.40). Objetivo este também do já citado “Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental”, que filtra dados do Censo Escolar de 2020, evidenciando que o número de turmas de inglês nos anos iniciais

do ensino fundamental representa 25% das turmas de inglês de toda a educação básica brasileira. Tal documento revela ainda que, mesmo que a maior parte da oferta esteja na rede privada, a rede municipal de ensino pública apresenta um elevado índice de quase 45% das turmas de inglês nos anos iniciais (British Council, 2022, p. 6). Malta (2022) traz alguns exemplos de projetos públicos de Ensino Infantil, como o “Rio Criança Global”, no município do Rio de Janeiro, e o projeto “Curitibinha Poliglota”, na cidade de Curitiba, Paraná, onde resido atualmente.

Melo e Menezes (2022) afirmam ainda que essa falta de parâmetros nacionais curriculares para o ensino de línguas adicionais para crianças menores de 11 anos revela-se paradoxal perante a valorização da língua na sociedade brasileira; a lógica da globalização; e o papel do inglês como língua franca. Além disso, apontam outro ponto que evidencia a fragilidade da legislação em relação a esse tópico, que é a resolução nº 7 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (CNE/CEB 7/2010), que autoriza a oferta de língua adicional, em caráter optativo, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, mas não aponta parâmetros para a sua implementação efetiva.

Portanto, uma Educação Linguística de qualidade na infância representa uma oportunidade para que as crianças tenham contato com outra língua de forma mais aprofundada do que em aulas tradicionais de língua estrangeira, sendo uma escolha que leva em consideração a criança como protagonista do seu aprendizado e busca promover uma educação linguística mais significativa e contextualizada.

Finalizo esta seção com a consideração de que a educação linguística na infância deve ser entendida como um projeto crítico que reconhece a criança como sujeito do presente, e não apenas como preparação para o futuro. Seu objetivo central é ampliar repertórios linguísticos, culturais e sociais, valorizando a língua materna e promovendo experiências que levem à sensibilização e à consciência linguística. Mais do que ensinar códigos, trata-se de criar condições para que as crianças expressem suas identidades, aprendam a conviver com a diversidade e se constituam como cidadãos críticos e ativos. Nesse cenário, ganha destaque a luta pela inclusão de línguas adicionais nas políticas públicas e currículos nacionais, garantindo que essa formação não se restrinja ao espaço privado, mas seja direito de todas as crianças.

## 2.2 DO BILINGUISMO AO BI/MULTI/PLURILINGUISMO

Inicialmente, é importante ressaltar as razões da minha escolha pelo termo bi/multi/plurilinguismo em vez do termo reduzido, e mais comumente usado, bilinguismo, visto que agora entendo que o termo bilinguismo não é capaz de contemplar a riqueza de possibilidades e de usos das diversas línguas existentes, perspectiva também adotada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (2020), doravante DCNs para Educação Plurilingue.

Muitas são as abordagens e considerações sobre o conceito de bilinguismo. Etimologicamente, bilinguismo refere-se à habilidade/domínio que um indivíduo tenha de se comunicar em duas línguas. Megale (2005) ressaltava essa diversidade de conceitos no que se refere à necessidade ou não da fluência, competência ou proficiência nas duas línguas para que um indivíduo seja considerado bilíngue.

Canagarajah e Liyanage (2012) ressaltam a importância da distinção entre os termos multilinguismo e plurilinguismo quando apontam que o multilinguismo é perpassado por viéses monolíngues e trata as línguas de formas distintas enquanto o plurilinguismo é mais dinâmico, pois permite a mútua influência e interação entre as línguas. Sua pesquisa demonstra que as práticas plurilingues eram comuns na sociedade pré-colonial e ainda são comuns em muitos países, como os do sul asiático.

Além disso, é importante ressaltar que o bi/multi/plurilinguismo ocorre em diversos contextos, não apenas no contexto escolar, mas pelo convívio familiar ou comunitário, de forma natural ou intencional. E, em muitas partes do mundo, o multilinguismo é a regra. Nesse sentido, Grosjean (1982) estima que cerca da metade da população do mundo seja bilíngue.

O Guia para o Desenvolvimento das Políticas de Educação Linguística na Europa trata o plurilinguismo como um princípio fundamental e o define como “A habilidade potencial e/ou real de usar várias línguas, em diferentes níveis de proficiência e para vários propósitos” (tradução livre). (Council of Europe, 2007, p. 10).

O documento também distingue os conceitos de plurilinguismo e multilinguismo, considerando o primeiro como a “competência dos falantes em usar mais de uma língua” enquanto o segundo se refere à “presença das línguas em uma área geográfica”. Dessa forma, anuncia a mudança de uma perspectiva focada nas

línguas (quando um Estado pode ser denominado como monolíngue ou multilíngue) para outra que foca nos indivíduos (falantes).

Outro importante documento europeu — o Quadro Comum Europeu de Referência em Línguas, ou Common European Framework of Reference (CEFR) — também traz essa distinção, definindo multilinguismo como a coexistência de línguas diferentes em um nível social e o plurilinguismo como o desenvolvimento do repertório linguístico de um indivíduo. Esse documento é relevante, já que a legislação nacional, que será estudada a seguir, toma-o como base para a classificação do nível de proficiência de alunos e professores.

Liberali (2020) aponta para a importância da formação plurilíngue como ferramenta de desestabilização e transformação do mundo colonizado, enquanto Garcia (2008) reflete sobre a necessidade de suplantare o que ela chama de orientação monoglóssica do bilinguismo, que vê as línguas como entidades separadas e inteiras, em direção a uma orientação heteroglóssica que reconhece as línguas como inter-relacionadas. Nesse sentido também, Baker e Wright (2017) trazem o conceito de visão holística do bilinguismo suplantando a visão monolíngue do bilinguismo.

Dessa forma, a adoção dos termos bi/multi/plurilinguismo, em substituição ao conceito restrito de bilinguismo, possibilita abarcar a complexidade e a diversidade das práticas linguísticas contemporâneas. Enquanto o multilinguismo refere-se predominantemente à coexistência de diferentes línguas em uma determinada comunidade ou espaço geográfico, o plurilinguismo enfatiza o caráter dinâmico do repertório linguístico individual, no qual as línguas interagem, se influenciam e se transformam mutuamente. Essa distinção, consolidada em documentos internacionais e nacionais de referência, contribui para a superação de perspectivas monoglóssicas e para a afirmação de uma abordagem crítica, holística e descolonizadora (Garcia, 2008; Liberali, 2020; Baker; Wright, 2017), que reconhece o bi/multi/plurilinguismo como fenômeno constitutivo da experiência humana, presente em contextos escolares, familiares e comunitários, fundamental para a formação de sujeitos historicamente situados.

### 2.2.1 Brasil poliglota: um país plurilíngue disfarçado de monolíngue

O bi/multi/plurilinguismo no Brasil é um fenômeno multifacetado influenciado por vários fatores históricos, sociais e culturais, que conferem ao país uma das maiores diversidades linguísticas do mundo. Segundo levantamento de Morello (2016) sobre o censo de 2010, coexistem mais de 250 línguas indígenas, mais de 50 comunidades de imigração, além das línguas crioulas, afro-brasileiras e de sinais, colocando o Brasil ao lado de nações reconhecidamente multilíngues, como Papua Nova Guiné (com cerca de 820 línguas), Indonésia (737), Nigéria (510), Índia (415) e México (291). Embora o mito do monolinguismo, ancorado na hegemonia do português como língua oficial, permaneça dominante, a realidade sociolinguística brasileira revela uma paisagem muito mais complexa.

De acordo com Costa (2024), ainda hoje circulam cerca de 170 línguas indígenas no Brasil, ao lado de línguas de imigração, como o pomerano, o talian, o hunsrückisch, o ucraniano, o polonês e o japonês, algumas das quais reconhecidas como patrimônio cultural imaterial pelo IPHAN. A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), por sua vez, conquistou reconhecimento oficial pela Lei nº 10.436/2002 e pelo Decreto nº 5.626/2005, assegurando espaço na educação e na formação docente, embora ainda permaneça desigual em relação às demais línguas minoritárias. O Atlas das Línguas do Brasil (IPOL/IBGE, 2010–2014) reforça essa diversidade, mas também chama atenção para o risco de desaparecimento de dezenas de línguas indígenas, em consonância com dados da UNESCO que apontam mais de 40 em perigo de extinção.

No que se refere ao bilinguismo de prestígio, objeto deste trabalho, os dados são mais escassos. Uma pesquisa conduzida pelo Instituto Data Popular para o British Council (2013), intitulada *Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil*, identificou que apenas 5,1% da população brasileira com mais de 16 anos afirma possuir algum conhecimento do idioma, número que sobe para 10,3% entre jovens de 18 a 24 anos. Além disso, o mapeamento realizado pelo grupo FELICE (Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa para Crianças) revelou que, entre 2000 e 2016, foram publicadas apenas 14 pesquisas acadêmicas sobre bilinguismo eletivo no país, evidenciando a carência de estudos sistematizados nesse campo.

Apesar desses desafios, observa-se uma valorização crescente do bi/multi/plurilinguismo nas políticas públicas e nas práticas educacionais brasileiras. A Constituição Federal de 1988 já reconhece a educação bilíngue intercultural indígena, ainda que sua implementação ocorra de forma desigual. Mais recentemente, a BNCC reforça o ensino de línguas estrangeiras, especialmente inglês e espanhol, mas não contempla a complexidade da paisagem linguística nacional, mantendo-se atrelada a uma lógica monoglóssica. Nesse sentido, permanece atual a reflexão de Calvet (2007) sobre a ideologia da homogeneidade linguística como instrumento de fortalecimento do Estado-nação.

Assim, reconhecer o Brasil como espaço plurilíngue implica não apenas mapear a diversidade de línguas que nele coexistem, mas também enfrentar os desafios de preservação e valorização das línguas indígenas e minoritárias. Esse reconhecimento traz implicações diretas para a formação de professores, que devem estar preparados para lidar com a pluralidade linguística em sala de aula, bem como para a formulação de políticas que rompam com a invisibilização histórica dessa diversidade, favorecendo a construção de uma sociedade mais inclusiva e consciente de sua própria riqueza linguística.

### 2.2.2 Bilinguismo Eletivo, Bilinguismo de Línguas de Prestígio, Bilinguismo de Elite ou todos eles

Muitos são os benefícios cognitivos, econômicos e sociais da formação bilíngue. As DCNs para a Educação Plurilíngue elencam uma lista deles, como o maior desenvolvimento da consciência metalinguística, a ampliação da capacidade de abstração e do pensamento analítico, maior capacidade de desenvolver criatividade; incremento dos ganhos sociais e econômicos; assimilação de diferentes valores culturais e, conseqüentemente, maior tolerância à diferença e aos direitos humanos (Ianco-Worrall, 1972; Carmel S. et al., 2013; Bialystok, 2001 *apud* Brasil, 2020 p. 14). Além disso, o aprendizado de línguas adicionais cria repertórios potentes.

Esses benefícios seriam uma ótima justificativa para a escolha consciente de aprender e utilizar mais de uma língua, o que é chamado de “bilinguismo eletivo” ou “bilinguismo de escolha”, o que também pode ser uma escolha das famílias para a educação de seus filhos. Diferentemente do bilinguismo herdado ou circunstancial,

onde as línguas são adquiridas naturalmente em contextos de imersão, o bilinguismo eletivo é uma decisão intencional, muitas vezes motivada por razões culturais, econômicas ou de mobilidade social. A escolha de aprender uma língua adicional pode ser impulsionada pelo desejo de acessar oportunidades acadêmicas ou de trabalho, ou pelo interesse em participar de uma comunidade linguística específica. Assim, optei por este termo para localizar o tipo de bilinguismo de que trata esta pesquisa.

Mas não sejamos inocentes ao pensar que apenas esses sejam os benefícios buscados pelas famílias na opção por uma escolarização bilíngue. Ocorre que essa forma de bilinguismo geralmente elegerá uma língua denominada “língua de prestígio”. Nesse sentido, Megale (2017) apresenta como o modelo educativo, geralmente referido por Educação Bilíngue de Prestígio ou de Elite, sendo assim denominado devido às condições financeiras favoráveis dos alunos que podem frequentar as escolas que o seguem, onde a instrução ocorre, concomitantemente, em português e em outra língua de prestígio. Isso reflete também os estudos de Almeida e Nogueira (2002) sobre a escolarização das elites, quando famílias favorecidas de classe média e alta buscam uma escolarização internacional por representar um capital necessário para a obtenção de vantagens sociais, econômicas e simbólicas para seus filhos. Já Reis, Barleta e Souza (2022) citam Monteagudo (2012), que contrapõe o que chama de bilinguismo de elite, que tradicionalmente era privilégio de determinados grupos sociais, com o que denomina de bilinguismo social, que é aquele resultante do contato espontâneo entre falantes de diversas línguas.

Desta forma, temos que considerar que o que se denomina bilinguismo de línguas de prestígio vem fortemente influenciado pelo neoliberalismo e pela valorização de línguas hegemônicas que são tratadas como commodities.

Assim, optei neste trabalho em chamar o meu contexto de estudo pelo termo “bilinguismo eletivo”, que demonstra que é uma opção de modelo de escolarização “eleita” pela família dos estudantes, mas que hoje em dia pode não ser necessariamente “de elite”, visto o movimento pela popularização desse modelo de ensino, que tem ampliado a criação de escolas bilíngues públicas.

Vale ainda reforçar que tal escolha é fruto de muita reflexão diante dos termos que resolvi revisar durante esta pesquisa, pois o senso comum, a formação inicial ou a minha prática (plural) de sala de aula não tinham sido suficientes para

impulsionar tal pensamento. A formação bilíngue, frequentemente associada a benefícios cognitivos, sociais e econômicos, é muitas vezes apresentada como justificativa suficiente para a escolha por modelos de escolarização bilíngue. Contudo, quando observamos o fenômeno a partir de uma perspectiva decolonial, torna-se evidente que tais escolhas não se dão em um vazio social, mas são atravessadas por relações de poder que elegem determinadas línguas como de prestígio e outras como periféricas.

O chamado *bilinguismo eletivo*, embora represente uma decisão consciente de famílias em busca de oportunidades culturais e econômicas, reflete a lógica neoliberal que transforma línguas hegemônicas em commodities, reforçando desigualdades e reproduzindo privilégios historicamente vinculados às elites. Assim, se por um lado esse modelo se populariza e chega também à rede pública, por outro mantém latentes os efeitos da colonialidade ao valorizar certas línguas em detrimento da diversidade linguística efetivamente existente no Brasil. Desse modo, discutir o bilinguismo eletivo sob a ótica decolonial significa questionar quais línguas são legitimadas, quais permanecem invisibilizadas e como essas escolhas impactam a construção de sujeitos e de uma educação verdadeiramente plural e inclusiva.

### 2.2.3 Quem é este sujeito Bi/Multi/Plurilíngue?

O bi/multi/plurilinguismo é um fenômeno complexo que envolve diferentes tipos de sujeitos e dimensões. Essas dimensões incluem a competência linguística, que se refere ao domínio das línguas, e o uso social, que considera os contextos em que as línguas são empregadas. Além disso, há uma dimensão psicológica, que engloba a identidade e a autopercepção dos bilíngues, e uma dimensão sociocultural, relacionada às práticas culturais e às dinâmicas de poder entre as línguas. Assim, é essencial a reflexão acerca do conceito de sujeito bilíngue indo além do tradicional conceito de Bloomfield (1935) de ser um sujeito que possui competência em mais de uma língua semelhante aos de seus falantes nativos.

Os sujeitos bilíngues podem ser classificados a partir dessas dimensões. Megale (2019) apresenta as classificações elaboradas por Hamers e Blanc (2000), na qual os autores identificam seis dimensões fundamentais no estudo do bilinguismo e 15 tipos de sujeitos bilíngues.

A primeira dimensão se refere à competência relativa, que se distingue entre bilíngues balanceados, com domínio equivalente em ambas as línguas, e dominantes, com maior competência em uma delas. A segunda dimensão, organização cognitiva, classifica bilíngues como compostos, que têm uma única representação para duas traduções equivalentes, ou coordenados, com representações distintas. A terceira dimensão considera a idade de aquisição, diferenciando bilíngues infantis simultâneos, que adquirem ambas as línguas desde o nascimento, de consecutivos, que aprendem uma segunda língua após a primeira. A quarta dimensão distingue entre bilinguismo endógeno, presente em comunidades bilíngues, e exógeno, onde a segunda língua não é usada localmente. Já a quinta dimensão do status das línguas separa bilinguismo aditivo, onde ambas as línguas são valorizadas; do subtrativo, onde a língua de nascimento perde importância. Por fim, a sexta dimensão, a da identidade cultural, categoriza os bilíngues como biculturais, monoculturais, aculturais ou desculturais, de acordo com a identificação e o reconhecimento cultural que possuem em relação aos grupos linguísticos envolvidos.

Quadro 1 – Dimensões de bilinguismo de Hamers

| Dimensões             | Denominação              | Definição                                  |
|-----------------------|--------------------------|--|
| Competência Relativa  | Bilingüismo Balanceado   | L1=L2                                      |
|                       | Bilingüismo Dominante    | L1>L2 ou L1<L2                             |
| Organização Cognitiva | Bilingüismo Composto     | 1 representação para 2 traduções           |
|                       | Bilingüismo Coordenado   | 2 representações para 2 traduções          |
| Idade de Aquisição    | Bilingüismo Infantil:    | L2 adquirida antes dos 10/11 anos          |
|                       | Simultâneo               | L1e L2 adquiridas ao mesmo tempo           |
|                       | Consecutivo              | L2 adquirida posteriormente a L1           |
|                       | Bilingüismo Adolescente  | L2 adquirida entre 11 e 17 anos            |
|                       | Bilingüismo Adulto       | L2 adquirida após 17 anos                  |
| Presença da L2        | Bilingüismo Endógeno     | Presença da L2 na comunidade               |
|                       | Bilingüismo Exógeno      | Ausência da L2 na comunidade               |
| Status das línguas    | Bilingüismo Aditivo      | Não há perda ou prejuízo da L1             |
|                       | Bilingüismo Subtrativo   | Perda ou prejuízo da L1                    |
| Identidade Cultural   | Bilingüismo Bicultural   | Identificação positiva com os dois grupos  |
|                       | Bilingüismo Monocultural | Identidade cultural referente a L1 ou a L2 |
|                       | Bilingüismo Acultural    | Identidade cultural referente apenas a L2  |
|                       | Bilingüismo Descultural  | Sem identidade cultural                    |

Fonte: Megale, 2005 p.6

Essas classificações são importantes de serem observadas para a percepção de um panorama histórico, embora compartimentalizem as experiências dos sujeitos bi/multi/plurilíngues. Por isso, me filio a concepções mais próximas da linguística aplicada crítica para uma definição mais atual de sujeito bi/multi/plurilíngue.

Nesta linha de pensamento, segundo Pennycook (2006), o sujeito é produzido no discurso e as identidades são formadas na performance linguística. É necessário reteorizar o sujeito social em sua heterogeneidade, fluidez e mutações, atrelando a esse processo os imbricamentos de poder e desigualdade inerentes (Moita Lopes, 2009, p. 21).

Esse sujeito não deve ser visto apenas como alguém que domina múltiplas línguas de maneira compartimentalizada, mas sim como um indivíduo que navega entre essas línguas de forma fluida, integrando-as em sua identidade linguística.

Nesse sentido, Megale e El Kadri (2023) concordam que “o sujeito bi/multilíngue não é um duplo monolíngue” e apresentam a noção de repertório linguístico como a experiência vivida na língua ao invés da divisão clássica de primeira e segunda línguas. Ainda trazem nesse contexto, o conceito de translinguagem como prática discursiva dos sujeitos bi/multilíngues.

A perspectiva atual sobre o bi/multilinguismo reconhece que as competências em várias línguas não são homogêneas e podem variar de acordo com o contexto, propósito e interlocutores. Assim, o sujeito bi/multi/plurilíngue desenvolve suas habilidades linguísticas em uma prática social contínua, refletindo um entendimento mais amplo de cultura, comunicação e identidade.

Assim, a bi/multi/plurilinguagem é vista como uma prática de vida, onde as línguas são vivenciadas e experimentadas de maneira inter-relacional e intercultural, construindo uma identidade linguística complexa e multifacetada. Nesse sentido, Moura, 2010, já percebe que um bilíngue é muito mais que a soma de dois monolíngues (Garcia, 2009; Maher, 2007; Romaine, 1989; Grosjean, 1982) e cita Maher, propondo que rompam-se os casulos que têm aprisionado essa noção de língua:

Ora, qualquer indivíduo que seja bilíngue ou que esteja em contato efetivo com comunidades bilíngues, ao comparar as práticas comunicativas que vivencia ou testemunha com a afirmação de que o sujeito bilíngue funciona nas duas línguas sem apresentar interferência de uma língua na outra, irá perceber estar diante de uma ficção, um mito. O funcionamento discursivo do sujeito bilíngue prevê a utilização de mudança de código (code-switching) e empréstimos linguísticos (borrowings) em sua gramática. Um ‘bom’ bilíngue transita de uma língua para outra justamente porque tem competência para tanto.” (Maher, 2007, p.74)

Ao pensarmos o sujeito bi/pluri/multilíngue, há que se perceber como ele está inserido na sociedade ocidentalista hegemônica e buscar formas de contextualizar esse sujeito ao contexto onde ele está inserido. Nesse contexto, o sujeito social passa a ser o foco central de atenção.

Portanto, neste trabalho, entendo como sujeito bilíngue aquele que tem habilidades suficientes em outras línguas para conseguir uma comunicação efetiva, mesmo que não sejam níveis de suficiência equivalentes, ou seja, essa pessoa não é um duplo monolíngue.

E embora este trabalho trate da escolarização de modelo bilíngue, entendemos que o sujeito não precisa de uma escola bilíngue para ser bilíngue. Ele

também pode aprender a língua adicional em sua própria casa com seus familiares, com a sociedade em que vive ou em um outro modelo de educação, mas é importante que as pessoas entendam que as escolas bilíngues devem ser organizadas para o bem da própria escola, para qualidade do ensino e da educação.

#### 2.2.4 Educação Bi/Multi/Plurilíngue

*“Não se pode produzir a educação como modelo, não se podem reproduzir modelos educacionais. É possível criar métodos de ensino? Sim, mas como não há métodos para aprender, é preciso abdicar da ficção pedagógica do ensino- aprendizagem. Educar significa lançar convites aos outros; mas o que cada um fará – e se fará – com estes convites, foge ao controle daquele que educa. Para educar, portanto, é necessário ter o desprendimento daquele que não deseja discípulos, que mostra caminhos, mas que não espera e muito menos controla os caminhos que os outros seguem. E mais: que tenha ainda a humildade de mudar seus próprios caminhos por aquilo que também recebe dos outros”. (Gallo, Silvio, 2014)*

Primeiramente, é importante reiterar que partimos do princípio de que uma escola não precisa ser bilíngue para ter um ensino de língua adicional de qualidade. É perfeitamente possível tornar os seus estudantes bilíngues sem ter um formato bilíngue. Desta forma, tenho consciência de que me tornei uma pessoa bilíngue português/inglês através dos métodos e abordagens mais comuns dentro das possibilidades que me foram apresentadas, aprendendo a língua através de aulas particulares e cursos de idiomas.

Isto posto, o conceito de educação bi/multi/plurilíngue vai além de ensinar várias línguas, ele se propõe a criar ambientes de aprendizado onde as diversas línguas dos estudantes são reconhecidas e valorizadas. Também denominado “escolarização bilíngue” (Brentano, 2023), em vez de tratar as línguas adicionais como meros conteúdos a serem dominados, entende que a aprendizagem de línguas é uma maneira de construir pontes entre diferentes culturas e realidades. A meu ver, esta abordagem educativa deve ser uma prática reflexiva, que desafia as hierarquias linguísticas tradicionais e promove uma verdadeira inclusão, na qual todas as vozes têm espaço.

Diferentemente do ensino tradicional de línguas adicionais, a educação bi/multi/plurilíngue usa a língua adicional como meio de instrução, ou seja, possibilita a ampliação do repertório do estudante por meio da língua adicional. Esse também é o entendimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação

Plurilíngue (2020), que afirma que a 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.

Ressalta-se a busca por conceituar escola bilíngue para diferenciá-la do ensino tradicional de língua estrangeira, seja no ensino de línguas de cursos de idiomas ou na grade curricular básica da educação regular. Isso porque algumas escolas utilizam o termo “bilíngue” como ferramenta de marketing, sem responsabilidade ou reflexão acerca do modelo.

No modelo de educação bilíngue, as línguas não são vistas como isoladas umas das outras, mas como partes de um ecossistema linguístico onde interagem e se enriquecem mutuamente:

Uma escola bilíngue deve se organizar em todos os aspectos para promover bilinguagem por parte de todos os alunos atendidos, bem como promover aos alunos acesso a componentes culturais relacionados às línguas, ampliando suas competências comunicativas e sua visão de mundo. O currículo deve prever uma carga horária dedicada ao ensino de cada língua, presente como meio de instrução nas áreas de conhecimento. O ambiente deve promover o contato com ambas as línguas por meio do oferecimento de materiais e oportunidades de interação. Os professores devem ter o necessário conhecimento do objeto de ensino – as línguas – para poder ensiná-las pela comunicação com os alunos (Moura, 2009, p. 53-54)

Além das diversas definições e critérios para conceituar a educação como bilíngue, também as escolas bilíngues apresentam aceções diferentes segundo os países onde se localizam e as culturas que representam. Jennings-Winterle (2013) aponta, por exemplo, que escolas no Reino Unido, nas quais metade das matérias escolares são ensinadas em inglês, são consideradas escolas bilíngues; enquanto no Canadá, são consideradas escolas bilíngues aquelas em que todas as matérias são ensinadas em inglês para crianças franco-canadenses.

Apesar dessa variedade de contextos, é consenso entre os autores que a escola bilíngue é assim considerada quando ensina as duas línguas simultaneamente como objeto e meio de ensino.

Ademais, é importante também que esse modelo de educação não seja puramente instrumental, mas que promova reflexões e esteja comprometido com a equidade social e o enriquecimento intercultural, embora Megale (2019) já tenha constatado que a Educação Bilíngue é geralmente dividida em dois grandes

domínios: um voltado para alunos das classes dominantes, e o outro, para alunos de grupos minoritários.

Esse ponto de vista articula-se ao estudo de Lopez (2013, p.148) (tradução nossa), pesquisador da educação bilíngue, sobretudo no que tange às línguas indígenas, que apresenta cinco diferentes modelos de educação bilíngue na América Latina:

1. Submersão: que ocorre quando os idiomas indígenas apresentam uma ameaça e há uma assimilação forçada da língua e cultura hegemônicas;
2. Transição: que embora ainda represente um bilinguismo subtrativo, ocorre quando já há uma assimilação cultural e linguística da população indígena e há abre-se um pequeno espaço para a língua indígena na séries iniciais embora sirvam para a tradução e transmissão do conhecimento e línguas hegemônicas;
3. Manutenção: ocorre em um cenário onde os idiomas e culturas indígenas buscam ser preservados em uma via de bilinguismo aditivo, com implementação de um currículo bilíngue e uso cotidiano dessa língua indígena em um ambiente multi/intercultural
4. Enriquecimento: ocorre em um cenário onde as línguas e culturas indígenas são tratadas como recurso político para democratizar a sociedade em uma via de bilinguismo aditivo, com implementação de um currículo multilíngue, onde a língua indígena é ao mesmo tempo usada como objeto de estudo e meio de estudo para outras disciplinas em um ambiente intercultural
5. Descolonização: ocorre em um cenário de realocação dos valores e saberes, onde as línguas e culturas indígenas são reafirmadas sobre a base da reconstrução da cosmovisão indígena, em uma via de bilinguismo aditivo, com implementação de um currículo multilíngue, onde a língua indígena é ao mesmo tempo usada como objeto de estudo e meio de estudo para outras disciplinas em um ambiente igualitário, intercultural, desracializado e despatriarcalizado. (Lopez, 2013, p.148)

Para o autor, a educação bilíngue de enriquecimento é a principal característica do bilinguismo de elite, associado a idiomas de comunicação internacional, sobretudo, à Língua Inglesa.

A literatura aponta, nesse sentido, para diferentes tipos de escolas bi/multi/plurilingues, as quais podem ser resumidas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Comparativo de tipos de educação bi/multi/plurilíngue

| <b>Tipo de Educação</b>                            | <b>Características principais</b>   | <b>Exemplos / Contexto</b>   | <b>Orientação sociopolítica</b>                               |
|--|---|--|---|
| Submersão (Lopez, 2013)                            | Ensino centrado na língua hegemônica, com invisibilização ou erradicação da língua minoritária.   | Escolas que suprimem línguas indígenas em favor do português.              | Colonial, assimilacionista.                                   |
| Transição (Lopez, 2013)                            | Espaço restrito para a língua minoritária nas séries iniciais, usada apenas como suporte para a língua dominante.                                   | Programas que usam a língua indígena só nos primeiros anos.                | Ainda subtrativo, possível reforço da hegemonia.              |
| Manutenção (Lopez, 2013)                           | Preserva e valoriza a língua minoritária em currículo bilíngue, com uso cotidiano em ambiente intercultural.  | Escolas indígenas que promovem bilinguismo aditivo.                        | Resistência e valorização cultural.                           |
| Enriquecimento (Lopez, 2013)                       | Línguas vistas como recurso político/cultural, mas geralmente voltadas a línguas internacionais de prestígio.                                       | Escolas de elite (português + inglês, francês etc.).                       | Bilinguismo elitizado, ligado ao neoliberalismo.              |
| Descolonização (Lopez, 2013)                       | Reafirma línguas e cosmovisões indígenas, promovendo currículo multilíngue, intercultural, igualitário e crítico.                                   | Experiências comunitárias com línguas originárias.                         | Decolonial, transformador.                                    |
| Bilinguismo de Prestígio / de Elite (Megale, 2017) | Escolas privadas que oferecem currículo em português + língua hegemônica (inglês, francês, alemão), associado a status social.                      | Escolas internacionais e bilíngues urbanas.                                | Provável reforço de desigualdades sociais e capital cultural. |
| Bilinguismo Eletivo (Cunha, 2021)                  | Decisão consciente da família de inserir a criança em escolarização bilíngue, nem sempre restrita à elite (pode incluir redes públicas emergentes). | Escolas bilíngues privadas/ municipais/ estaduais em expansão.             | Entre democratização e reprodução de hegemonia.               |
| Educação Plurilíngue (DCNs, 2020)                  | Foca menos no “ensino da língua” e mais no uso das línguas como meio de instrução e interação intercultural. Valoriza repertórios dos estudantes.   | Projetos escolares que reconhecem línguas de imigração, indígenas, LIBRAS. | Inclusiva, crítica, aditiva.                                  |
| Ensino Tradicional de Línguas (não bilíngue)       | Línguas adicionais como disciplina, não como meio de instrução.   | Cursos de idiomas; escolas regulares com inglês/espanhol na grade.         | Instrumental, monoglóssico.                                   |

Fonte: autoria própria.

Os modelos de educação bi/multi/plurilíngue apresentados nesta seção podem ser situados em um contínuo que evidencia distintas orientações sociopolíticas. Em uma extremidade, encontram-se as práticas coloniais e subtrativas, como a submersão e a transição, que promovem a assimilação à língua hegemônica e reduzem o espaço de uso das línguas minoritárias (Lopez, 2013). Em

posição intermediária, situam-se as experiências de resistência e bilinguismo aditivo, como a manutenção, o enriquecimento e o bilinguismo eletivo, que, ainda que em graus variados, buscam preservar e ampliar os repertórios linguísticos, muitas vezes marcados por desigualdades de acesso e pela valorização de línguas de prestígio (Megale, 2017). No polo mais transformador, encontram-se os modelos de caráter crítico e decolonial, como a educação plurilíngue e a descolonização, os quais não apenas reconhecem a diversidade linguística existente, mas a reposicionam em um ecossistema inclusivo e intercultural, capaz de desestabilizar hierarquias históricas e promover a reconstrução de saberes em bases igualitárias (Liberali, 2020; Garcia, 2008). Resta saber qual é o conceito que tem inspirado a criação das escolas bi/multi/plurilingues no país e como tal conceito está sendo compreendido pelos profissionais que trabalham nesses ambientes, o que procurarei identificar, em parte, com esta pesquisa.

#### 2.2.5 Educações Bi/Multi/Plurilíngues no Brasil

*“A experiência do Brasil e sua busca por uma Educação Bilingue que construa a justiça social e a igualdade é algo que não podemos compreender do ponto de vista do Norte. (García, 2019, p. 7)*

No Brasil, a educação bi/multi/plurilíngue seria uma resposta necessária à realidade de um país onde coexistem tantas línguas e culturas. Em um contexto onde o português foi historicamente imposto como língua dominante, a promoção de uma educação que valorize a diversidade linguística é uma forma de resistir às práticas coloniais que buscavam apagar ou subordinar outras línguas. Hoje, há um movimento crescente de educadores, comunidades e políticas públicas que buscam reverter esse processo, implementando programas de ensino que integrem as línguas indígenas, quilombolas, e de outras comunidades linguísticas no currículo escolar. Mesmo enfrentando grandes desafios como falta de recursos, apoio institucional e, principalmente, uma compreensão mais ampla da importância de se manter e promover as línguas minoritárias, a educação bi/multi/plurilíngue no Brasil deve ser entendida como um direito de todas as comunidades e como uma ferramenta de emancipação e valorização da identidade cultural.

Essa seria a proposta ideal ao panorama plurilingue do país. Entretanto, o modelo de escolarização bilíngue eletiva de línguas de prestígio parece carregar

outras razões consigo, especialmente de cunho mercadológico, visto que os valores das mensalidades são mais elevados. Ao mesmo tempo, a escolarização das elites no ensino básico privado no Brasil parece estar reagindo às transformações ocorridas com as ações de democratização do acesso ao ensino superior adotadas pelo Estado, especialmente a partir de 2002 (Almeida, 2015). A experiência das ações afirmativas tem evidenciado o maior grau de inclusão social no espaço universitário, com o maior acesso de pretos, pardos e egressos das escolas públicas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2019). Almeida (2015) entende que a “massificação” do ensino superior estaria engendrando uma ressignificação das universidades brasileiras sob a perspectiva das elites, com a perda do valor distintivo que outrora seus diplomas carregavam, conduzindo tais segmentos a buscar novas formas de diferenciação e estratégias de manutenção de posições de poder.

Entretanto, Padinha e Goia (2021) apontam como possíveis razões do aumento da oferta de bilinguismo nas escolas privadas brasileiras a busca pela obtenção de patamares de capital cultural e social cada vez mais elevados para os descendentes das famílias das classes abastadas, que buscam formas de escolarização cada vez mais seletivas e em níveis cada vez mais precoces, como é o caso da antecipação etária do aprendizado de uma língua estrangeira, marcadamente o inglês, no segmento da educação infantil, de 0 a 5 anos.

Assim, a educação bi/multi/plurilíngue no Brasil revela-se atravessada por tensões entre duas forças: de um lado, a necessidade histórica e política de reconhecer e promover a pluralidade linguística como prática de resistência às heranças coloniais e como direito das comunidades; de outro, a expansão recente do bilinguismo eletivo de prestígio, impulsionada pelas estratégias de diferenciação social das elites diante da democratização do ensino superior. Nesse sentido, enquanto a primeira perspectiva aponta para a emancipação e valorização da diversidade cultural, a segunda revela a instrumentalização das línguas como capital cultural e mercadoria de distinção. Compreender esse duplo movimento é fundamental para que as políticas educacionais não apenas ampliem o acesso ao ensino bi/multi/plurilíngue, mas o façam de forma crítica, inclusiva e comprometida com a justiça social e a superação das desigualdades históricas.

### 2.2.5.1 Escolas Bi/Multi/Plurilíngues no Brasil

Diversas são as formas de escolas bilíngues no Brasil, apontadas por pesquisadores e pelas próprias DCNs para Educação Plurilingue. Citam-se as Escolas bilíngues de fronteiras, geralmente localizadas em regiões fronteiriças com países do MERCOSUL, como Argentina, Bolívia, Paraguai, Uruguai e Venezuela; que segundo MOURA, 2010, são fruto de um acordo firmado em 2006 entre os governos desses países para promover acesso à educação nas línguas presentes na interação nessas regiões, português e espanhol, de forma que professores de cada país ministram aulas em diversas áreas de conhecimento em escolas do país vizinho, na segunda língua.

Também temos as Escolas LIBRAS-português, para a comunidade de deficientes auditivos; as Escolas bilíngues indígenas, que mantêm e promovem o direito dos povos indígenas à educação em suas línguas; e as Escolas bilíngues eletivas, nas quais há o ensino em uma língua adicional, de prestígio, na maior parte das vezes o inglês.

Não existem dados oficiais do MEC sobre o número dessas diversas escolas bi/multilíngues no Brasil. O Censo Escolar da Educação Básica (2018) mapeou apenas o contexto de escola bilíngue indígena, revelando que são 3.345 em todo o país, com 255.888 matrículas de estudantes e que contam com 22.590 professores<sup>3</sup>. A seguir trataremos especificamente do objeto de estudo desta pesquisa.

### 2.2.6 Educação Bi/Multi/Plurilíngue Eletiva no Brasil

As DCNs para Educação Plurilíngue apontam três possíveis modelos de escolas bilíngues eletivas no Brasil: as Escolas Bilíngues, as Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional e as Escolas Brasileiras com Currículo Internacional, afirmando em seu Art. 5º que todas “devem cumprir a legislação e normas do país, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”.(Brasil, 2020, p.24). Professores(as) de todos esses modelos foram o público-alvo desta pesquisa. O documento traz também as seguintes definições para cada uma delas:

---

<sup>3</sup>

[portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32685-educacao-indigena?start=40#:~:text=Atualmente%2C%201.029%20escolas%20indigenas%20n%C3%A3o.e%20est%C3%A3o%20em%202023%20munic%C3%ADpios](https://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32685-educacao-indigena?start=40#:~:text=Atualmente%2C%201.029%20escolas%20indigenas%20n%C3%A3o.e%20est%C3%A3o%20em%202023%20munic%C3%ADpios). Acesso em 22 ago 2024

Art. 2º As Escolas Bilíngues se caracterizam por promover currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas.

(...)

Art. 3º As Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional não se enquadram na denominação de escola bilíngue, mas se caracterizam por promover o currículo escolar em língua portuguesa em articulação com o aprendizado de competências e habilidades linguísticas em línguas adicionais, sem que o desenvolvimento linguístico ocorra integrada e simultaneamente ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares.

Art. 4º As Escolas Brasileiras com Currículo Internacional se caracterizam pelo estabelecimento de parcerias, adoção de materiais e propostas curriculares de outro país, ofertando, portanto, currículos em língua portuguesa e línguas adicionais, e para que sejam denominadas escolas bilíngues, necessitam cumprir os termos do Art. 2º desta Resolução (Brasil, 2020, p.24 - grifo nosso).

A modalidade de educação bilíngue eletiva, que abarca os três modelos descritos acima, tem crescido significativamente nos últimos anos. De acordo com Moura (2010), desde 1980, ano em que surgiu em São Paulo a primeira escola bilíngue deste tipo no Brasil, na época de sua publicação, já havia mais de 100 escolas bilíngues no país. Sete anos depois, Megale (2017) afirma que, no Brasil, há 30 escolas internacionais autorizadas a fornecer o *International Baccalaureate Diploma*, também conhecido como Diploma IB, o que ocorre principalmente no modelo denominado de Escola Internacional. Nestes anos de pesquisa e participação em congressos, leituras e trocas com colegas e outros pesquisadores, não consegui encontrar informações quantitativas confiáveis sobre o número de escolas bilíngues eletivas no Brasil. Não há um parâmetro oficial ou números do Censo. Padinha e Goia (2020) afirmam que, entre 2014 até 2019, houve um crescimento entre 6% e 10% no número de escolas autodeclaradas bilíngues no Brasil e apontam também que, segundo a Associação Brasileira do Franchising (ABF), os serviços educacionais bilíngues foram considerados o segundo maior crescimento em faturamento no segundo trimestre de 2019. Em uma pesquisa mais recente, Brentano (2023) aponta mais de 4.374 escolas no Brasil que oferecem propostas que visam a formação de sujeitos bilíngues. O crescimento das escolas bilíngues eletivas no Brasil e no mundo parece indicar que muitas famílias têm valorizado a aprendizagem de uma língua adicional e procurado oferecer esse tipo de educação bi/multi/plurilíngue para seus filhos, visto que, segundo Moura (2010), o

conhecimento de línguas hegemônicas se tornou um capital simbólico muito valorizado atualmente.

O que era exclusividade dos filhos das camadas mais abastadas, que sempre tiveram maior acesso à educação bilíngue, por meio de cursos de línguas, viagens, programas de intercâmbios, professores particulares, etc., agora começa a ser acessível às classes médias, que também têm procurado proporcionar educação bilíngue a seus filhos, movidas pela competitividade do mercado de trabalho e pelas mudanças na percepção do bilinguismo como benéfico ao desenvolvimento das crianças e não mais como um empecilho.

Além disso, o crescente aumento no número de escolas bilíngues, somado ao aumento nas pesquisas acadêmicas sobre bilinguismo eletivo e iniciativas políticas localizadas, parecem ter contribuído para o movimento de democratizar esse contexto, levando-o ao ensino público, como nas escolas nomeadas abaixo citadas por Moura (2010):

- Rio Criança Global/2013 Projeto Bilíngue (português/inglês), em duas escolas públicas: Escola Municipal Professor Anson Várzea, no Complexo do Alemão, em Inhaúma, e CIEP Glauber Rocha, na Pavuna;
- O Colégio Estadual Hispano-Brasileiro João Cabral de Melo Neto (português-espanhol);
- CIEP Governador Leonel de Moura Brizola (português e francês); e
- CIEP Carlos Drummond de Andrade (inglês e português).

Também Brentano (2024) traz um recente levantamento de iniciativas bilíngues em escolas públicas, citando o município do Rio de Janeiro, desde 2013; Bombinhas, em Santa Catarina, que oferece ensino bilíngue público português-espanhol desde 2018; Ibiporã, no Paraná, com uma escola municipal bilíngue português-inglês desde 2021; IEMA Integral Bilíngue, que é a primeira escola em tempo integral bilíngue da Rede Pública Estadual do Maranhão, para crianças a partir do 1º ano do Ensino Fundamental; e a educação infantil na cidade de Saporanga, no Rio Grande do Sul. Além destes, existem iniciativas no município de Assaí, no estado do Paraná.

Algumas reportagens citam uma pesquisa da denominada Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (ABEBI), que afirma que de 40 mil escolas privadas no Brasil, 1.200 instituições já contam com ensino bilíngue. Isso representaria uma penetração de 3% do mercado. A página dessa associação encontra-se desatualizada e não faz referência à metodologia que usou para fazer a pesquisa.

Esses dados são também citados na pesquisa da Edify Educação, denominada “Panorama do Ensino Bilíngue na Educação Privada Brasileira”, que traz resultados de uma pesquisa realizada com gestores escolares da rede privada de 25 estados e Distrito Federal, durante os meses de fevereiro e março de 2023.

Tal pesquisa revelou que o número de alunos atendidos pela solução bilíngue subiu de 16 mil alunos no ano de 2019 para 100 mil alunos em 2023. Também revelou uma forte preferência pela adoção deste tipo de solução na Educação Infantil e no Ensino Fundamental em detrimento do Ensino Médio. Dentre as escolas respondentes, 84% oferecem a solução para Educação Infantil; 91% oferecem a solução para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 59% oferecem a solução para os Anos Finais do Ensino Fundamental e 16% oferecem a solução para o Ensino Médio. Essa pesquisa também aponta que as principais angústias das escolas é ter professores qualificados (38%) e tornar o aprendizado dos alunos visível às famílias (30%).

Diante desses dados, portanto, concluo esta seção com a certeza de que a educação bi/multi/plurilíngue no Brasil não pode ser compreendida de forma homogênea: enquanto representa, de um lado, uma resposta necessária à pluralidade linguística do país e uma possibilidade de resistência às práticas coloniais de apagamento cultural, de outro, manifesta-se também na forma de bilinguismo eletivo de prestígio, vinculado às estratégias de diferenciação social das elites. Esse duplo movimento evidencia que, ao mesmo tempo em que há avanços na valorização de línguas indígenas, afro-brasileiras e comunitárias, persiste a lógica neoliberal que transforma determinadas línguas em capital cultural e simbólico. Cabe, assim, às políticas públicas e à prática educativa o desafio de tensionar essas forças, promovendo uma escolarização plurilíngue que seja de fato inclusiva, crítica e comprometida com a equidade social.

## 2.2.6 Educação Bilíngue Eletiva de/com crianças

*“A criança é feita de cem.  
A criança tem cem mãos cem pensamentos  
cem modos de pensar de jogar e de falar.*

*Cem sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.  
 Cem alegrias para cantar e compreender.  
 Cem mundos para descobrir.  
 Cem mundos para inventar.  
 Cem mundos para sonhar.  
 A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem) mas roubaram-lhe noventa e nove.  
 A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.  
 Dizem-lhe: de pensar sem as mãos  
 de fazer sem a cabeça  
 de escutar e de não falar  
 de compreender sem alegrias  
 de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.  
 Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe  
 e de cem roubaram-lhe noventa e nove.  
 Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho  
 a realidade e a fantasia  
 a ciência e a imaginação  
 o céu e a terra  
 a razão e o sonho  
 são coisas que não estão juntas.  
 Dizem-lhe enfim: que as cem não existem.  
 A criança diz: ao contrário, as cem existem.”  
 Loris Malaguzzi (1997). *As Cem Linguagens da Criança*.*

Primeiramente, é importante fazermos um recorte temporal sobre a idade das crianças que são objeto desta pesquisa. Embora o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), considere como crianças os indivíduos de até 12 anos de idade, aqui tratamos por crianças os estudantes que estejam na Educação Infantil (Entre 0 e 5 anos) e/ou no Ensino Fundamental - anos iniciais (do 1º ao 5º ano), que vai até a idade aproximada de 10 anos, visto que o ensino de língua adicional para o Ensino Fundamental - anos finais já é regulamentado quanto à formação do professor de língua adicional, qual seja, Letras com habilitação para a língua adicional.

Este marco etário é necessário para fins da pesquisa qualitativa, mas a definição de crianças não pode ser resumida a isso, pois são sujeitos protagonistas, complexos, situados sócio-historicamente, com muitos interesses e particularidades, nos moldes do poema apresentado no início deste tópico. Nas palavras do mestre Paulo Freire (2000, p. 40), que as define como “(...) seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem”. Ademais, ainda me alinho às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010, p. 12), que definem a criança como “Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina,

fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”.

Essas perspectivas corroboram com a escolha do termo "de/com crianças" que advoga no sentido de que o ensino de línguas deve partir das realidades das crianças, sendo feito com elas e não apenas para elas. Além do que, valorizam a criança como um sujeito agente e co-construtor de conhecimentos e de sua própria identidade.

A partir desta premissa, concluímos voltando ao conceito de educação linguística na infância, advogando que a educação bilíngue eletiva de/com crianças deve também buscar formar cidadãos que atuem ativamente, questionando e refletindo sobre as línguas e as culturas envolvidas.

## 2.3 O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) NO BRASIL

*“Mestre não é quem sempre ensina mas quem de repente aprende”  
(Grande Sertão Veredas, Guimarães Rosa)*

Atualmente, a formação de professoras(es) no Brasil é um campo repleto de desafios. Jácome, Reis e Magalhães (2018) o entendem como um espaço marcado por debates, disputas de concepções, currículos e políticas públicas implementadas em uma busca pela formação contextualizada, em prol da luta pela profissionalização da carreira. Ademais, um dos desafios apontados por Gatti (2010) se refere à própria estrutura dos cursos de licenciatura, no qual ainda se verifica a prevalência da formação com foco na área disciplinar específica, com um espaço limitado para a formação pedagógica, o déficit de práticas e de saber como transformar a teoria em prática.

A Formação inicial de professoras(es) no Brasil, após a exigência trazida pela LDB desde 1996, acontece através dos cursos superiores de licenciatura plena que, segundo as Resoluções CNE/CP nº01 e 02/2002, devem ter duração mínima de três anos e carga-horária mínima de 2800 horas, das quais 400 horas devem ser atividades práticas integrantes do componente curricular e 400 horas de estágio curricular integrado.

Em teoria, isso é o que deveria acontecer, visto que o censo educacional ainda aponta um déficit na efetivação dessa premissa. Segundo dados do INEP do ano de 2024, o Brasil tem 2,4 milhões de docentes na educação básica em 179,2 mil

escolas. Destes, 60,4% atuam no ensino fundamental. Do total de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, 87,5% têm nível superior completo e 7,4% têm ensino médio normal/magistério. Também foram identificados 5,2% com nível médio ou inferior. (Brasil, 2024).

Na tentativa de sanar essa falta de formação superior aos 12,6% de docentes ainda sem ensino superior, o Parecer do Conselho Nacional de Educação/CP nº08/2008 e a Resolução do Conselho Nacional de Educação/CP nº01/2009 permitiram a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica, voltados para detentores de diploma de licenciatura em área diferente da que lecionam.

Além disso, temos visto despontar opções de licenciatura na modalidade de educação a distância (EaD), que ao mesmo tempo em que facilitam e democratizam o acesso, têm sido alvos de críticas, as quais alertam para o fato de esses cursos serem ofertados por instituições mercantilistas, que prometem certificações em tempo recorde, sem qualquer compromisso com a educação.

Desse modo se deu minha segunda licenciatura em pedagogia, em uma instituição privada, à distância, de forma on-line. Embora minha experiência tenha se dado em uma instituição séria, que me exigiu uma carga horária alta de estágio e a escrita de um artigo científico para concluir o curso, ainda assim, apresentava aulas assíncronas robotizadas, que inviabilizaram as valiosas trocas e discussões e me deixaram, ao final do curso, com uma sensação de que pouco me acrescentou em minha busca por uma educação significativa para crianças. Essas críticas quanto à organização curricular e à qualidade dos cursos oferecidos podem ser comprovadas pelos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), que indicam uma avaliação inferior desses em relação aos presenciais (Enade, 2019).

Não podemos nos esquecer da importância da formação continuada, que se apresenta como um elemento fundamental para o desenvolvimento profissional docente, sendo uma oportunidade para reflexão, atualização, planejamento, discussão, pesquisa e desenvolvimento profissional. El Kadri (2023) defende a necessidade de que essa formação não seja fragmentada e esteja vinculada ao contexto prático de ensino em que os professores atuam. Neste campo, podemos citar como exemplos cursos, formações, pós-graduações *lato* e *stricto sensu*, entre outros, nos quais é importante também que o(a) professor(a) possa vir a assumir um papel de pesquisador.

### 2.3.1 Formação de professores(as) de língua adicional no Brasil

*É preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais (bell hooks, 2013, p.52)*

A formação de professoras(es) de língua adicional perpassa a formação universitária, pós-universitária, continuada além da própria formação linguística. Dados da pesquisa feita pelo Observatório Ensino da Língua Inglesa, que analisou resultados do Censo Escolar de 2021 de forma mais aprofundada, apontou que apenas 18% dos professores de inglês, especificamente, possuíam formação com licenciatura concluída em Língua Inglesa (Observatório para o Ensino de Língua Inglesa, 2022). Dados mais recentes do Censo Escolar de 2024 apontam que apenas 38,5% dos docentes de língua estrangeira dos anos iniciais do ensino fundamental possuem licenciatura na mesma disciplina que lecionam, enquanto 14,6% não têm sequer formação superior (BRASIL, 2024). Já no que tange à formação continuada dos professores de Língua Inglesa, o Censo Escolar de 2020 revelou que menos de 40% dos docentes de língua inglesa da educação básica possuem pós-graduação na modalidade *lato sensu* e menos de 3% têm um título de pós-graduação *stricto sensu*.

Além de ser contrária à legislação vigente, a ausência da titulação mínima exigida para a docência da língua inglesa impacta negativamente o ensino dessa língua no país. Não é possível falar em educação de qualidade quando os profissionais não são preparados para o exercício da profissão. Também não se pode responsabilizar de forma isolada professoras e professores por possivelmente não terem um conhecimento aprofundado da língua, já que não tiveram uma formação compatível com essa expectativa. É preciso, portanto, questionar quais fatores têm levado à alocação de profissionais sem a titulação adequada para lecionar a língua inglesa. (Observatório para o Ensino da Língua Inglesa, 2022, p.15)

A formação superior da/o professora/r que vai atuar no ensino de língua adicional na Educação Básica brasileira se dá através do curso de Letras com habilitação na “língua-alvo”. Este curso habilita suas/seus formandas/os a lecionar a partir do Ensino Fundamental - anos finais, visto que a Base Nacional Comum Curricular (2017) trata do ensino de Língua Inglesa somente após o término das séries iniciais do ensino fundamental. E neste contexto universitário se deu minha

primeira formação em licenciatura em Letras com habilitação em português e inglês. Foram quatro anos de estudos diários — na verdade, noturnos — sobre línguas e linguagens.

Porém, cada vez mais escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental - anos iniciais têm trazido uma língua adicional em sua grade curricular, sendo esta, geralmente, a Língua Inglesa. E o(a) docente que trabalha com essa faixa etária deve ter conhecimentos sobre a Língua Adicional, mas também sobre características específicas do desenvolvimento infantil e do ensino dessa faixa etária, o que é o foco do curso superior de pedagogia.

Embora persistam muitas lacunas, felizmente, percebemos um crescimento nos estudos acadêmicos acerca desse contexto, o que leva a uma maior reflexão e criticidade na área. Isso se reflete em adequações dos currículos dos cursos superiores de letras, ampliação da possibilidade de formação continuada através de cursos e especializações, movimentação para adequações legislativas e de políticas públicas e surgimento e ampliação do acesso a línguas adicionais nos ambientes de ensino público, o que é salutar e sugere a tentativa de possibilitar que alunos de camadas sociais menos privilegiadas transitem por diferentes espaços sociais (Melo e Menezes, 2022). Além disso, o crescimento na área também amplia a possibilidade de atuação do(a) docente de língua adicional.

Ainda que esta dissertação busque envolver diferentes línguas de prestígio em sua análise, é fato que a Língua Inglesa, por ser a língua adicional mais falada do mundo e também a língua adicional cujo ensino é obrigatório nas escolas de Educação Básica no país, apresenta maior número de pesquisas para colaborar com este trabalho. Além disso, a modificação dos dois parágrafos do Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) pela Lei n.º 13.415/2017, que tornou obrigatório o ensino da Língua Inglesa a partir do Ensino Fundamental - anos finais também impactou nessa realidade, considerando que estabelece:

§ 4º: “Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”.

§ 5º, “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” além (Brasil, 2017).

Assim buscamos contextualizar o panorama sobre o que a legislação dispõe e sobre a realidade apontada pelos dados censitários, concordando também com Damaceno, Pereira e Tonelli (2024), que acreditam que, para além disso, seja necessário considerar “o papel de cada parte envolvida a fim de que todas tenham a consciência da importância da formação docente e das políticas voltadas ao ensino de línguas”.

### 2.3.2 Semeadores de infâncias - Formação de professores para o ensino de língua adicional na/para infância

*“Todas as pessoas grandes foram um dia crianças – Mas poucas se lembram disso” (Saint Exupery. O pequeno príncipe)*

De acordo com o artigo 62 da LDB, a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deve se dar através da conclusão do curso de pedagogia no Brasil. Essa exigência é, de certa forma, recente, visto que até 1996, essa formação poderia ocorrer pela conclusão do curso normal - também conhecido como magistério.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Lei n. 9.394, 1996).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (2006), o curso contempla a formação de docentes para a atuação na educação infantil e anos iniciais de escolarização, além da formação de gestores escolares, o que considero ser uma grande atribuição em relação à duração e carga horária do curso.

Já a Resolução nº 7 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (CNE/CEB 07/2010), que autoriza a oferta optativa de língua adicional no ensino fundamental - anos iniciais, dispõe em seu art. 31, § 1º que “nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental,

o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular”. Sobre esse dispositivo Melo e Menezes (2022) fazem essa importante ponderação:

Isso significa que há a indicação de que o profissional habilitado para este ensino deve ter formação na área, o que, em tese, exclui a possibilidade de que pedagogos proficientes no idioma deem aulas de inglês para crianças, mas não é suficiente para responsabilizar os cursos de Letras pela formação de futuros docentes de inglês para ensinar crianças. Enfim, não há documento oficial que oriente o ensino de LIC (Língua Inglesa para Crianças), apesar de o mesmo já ser uma realidade consolidada socialmente. Dessa forma, recai sobre o docente de inglês a total responsabilidade pelo ensino de LIC e ele é forçado a fazer isso sem parâmetros curriculares oficiais e sem formação inicial adequada. (Melo e Menezes., 2022, p 150)

Assim, o que se interpreta deste artigo é que a professora e o professor de língua adicional devem portanto ter licenciatura em Letras com habilitação na língua que ministram.

Porém, os cursos de Letras não preparam seus estudantes para atuarem com alunos da educação infantil ou ensino fundamental - anos iniciais. Interessante a constatação de Tonelli, Ferreira e Belocordeiro (2017), que pesquisaram entre os egressos do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina, e verificaram que 35,7% deles atuam como docentes de inglês na Educação Infantil e anos iniciais. Trata-se de um número relativamente alto.

A UEL, contexto da pesquisa mencionada, é, felizmente, uma das instituições atentas a esta demanda, buscando, assim, implementar em seus currículos dos cursos de Letras, disciplinas sobre ensino de línguas adicionais para crianças. Outros autores trazem mais exemplos:

- Patrício *et al.*, (2023) apontam o curso de Letras Português-Espanhol e Letras Inglês da Universidade Federal do Espírito Santo; o curso de Licenciatura em Letras Italiano da Universidade Federal do Paraná (UFPR), o curso de Letras Inglês da Universidade Estadual do Paraná – Unespar, câmpus de Apucarana e o curso de Letras Habilitação Português-Inglês no câmpus do Pantanal/UFMS (Patrício *et al.*, 2023, p. 89).
- Lima e Santos (2017), trazem o exemplo do curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus de Sinop (Lima; Santos, 2017);

- Galvão e Kawachi-Furlan (2021), em pesquisa com o curso de Letras de 63 universidades federais brasileiras, apontam outras 10 universidades, além do curso de Letras-Ingês da Universidade Estadual de Londrina (Tonelli, 2023)

Diante desse panorama, observa-se que a formação do professor de línguas para/com crianças no Brasil permanece marcada por lacunas estruturais: de um lado, a legislação vigente delimita a exigência de licenciatura específica para o ensino de línguas nos anos iniciais, mas não responsabiliza os cursos de Letras por contemplar tal preparação; de outro, a realidade escolar já consolidou socialmente o ensino de línguas adicionais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, criando uma demanda à qual a formação inicial ainda não responde de forma sistemática. Pesquisas recentes (Tonelli; Ferreira; Belocordeiro, 2017; Patrício et al., 2023; Lima; Santos, 2017; Galvão; Kawachi-Furlan, 2021) demonstram que algumas universidades têm buscado incluir disciplinas específicas em seus currículos, sinalizando avanços importantes, mas ainda pontuais e fragmentados. Assim, a consolidação de políticas formativas que articulem a pedagogia e os cursos de Letras, de modo a contemplar as especificidades do ensino de línguas adicionais para/com crianças, mostra-se condição imprescindível para que a prática docente se desenvolva de forma qualificada, crítica e em consonância com as demandas sociais contemporâneas.

### 2.3.3 (Trans)Formação de professores(as) para a educação bi/multi/plurilíngue na infância

*“Temos de nos tornar na mudança que queremos ver.”*  
Mahatma Gandhi

A escolha da inclusão do prefixo “trans” ao iniciar esse subtítulo sobre formação de professores(as) para a educação bi/multi/plurilíngue tem algumas justificativas que perpassam toda esta dissertação.

O verbo transbordar, por exemplo, já em seu prefixo, remete a algo que vai além, que ultrapassa limites e alcança outro lado — por vezes até o lado oposto. Esse sentido evoca a ideia de uma mudança consciente, buscada e trabalhosa. Da mesma forma, a palavra transformação reforça esse movimento de superação e de

passagem, indicando não apenas a alteração de um estado, mas o esforço intencional de aprimoramento que sustenta esse processo.

No processo de elaboração desta dissertação, no qual cada passo implicou trabalho, escolha e desejo de aprimoramento, não foi diferente. Minha questão inicial era identificar “qual é a formação adequada que professores que atuam nos anos iniciais de escolas de elite devem ter”. As leituras foram (trans)formando meu ponto de vista, convidando-me a deslocar o foco centrado em “adequação” — que parece estar ligado a padrões normativos e hierarquias coloniais — para problematizar quais vozes são legitimadas, quais saberes são silenciados e que relações de poder atravessam a (trans)formação docente para e na professores(as) para a educação bi/multi/plurilíngue na infância.

Segundo Wolffowitz – Sanchez (2009), que se inspira em um documento de 2006 adotado no estado do Novo México, as competências para o ingresso dos professores na educação bilíngue perpassaria o conhecimento sobre bilinguismo e sobre o processo de se tornar bilíngue; a valorização da pluralidade cultural; conhecimento de teorias, filosofias e programas de educação bilíngue; conhecimento de estratégias de ensino em diversos estilos de aprendizagem e diversas áreas do conhecimento; organização de planejamento curricular, de materiais didáticos, de sistemas de avaliação e ajuste de currículo; e conhecimento dos aspectos legais que envolvem a educação bilíngue e exigências curriculares.

Assim, o(a) professor(a) deve ser capacitado(a) não apenas linguística e metodologicamente, mas deve ter como principal valor educacional a tolerância linguística.

De acordo com Moura (2010), os(as) professores(as) que atuam nestes contextos têm em comum o desafio de ensinar por meio de duas línguas, considerando os aspectos culturais, sociais e linguísticos, questões de identidade, subjetividade, culturas, línguas de status diversos, equidade, competências comunicativas, aprendizado e aquisição de línguas, conceitos e conteúdos em língua adicional. Ademais, a atuação na educação bi/multilíngue envolve o compromisso de ampliar o repertório linguístico dos alunos.

Tendo sido educados através do/para o monolinguismo, estes professores e professoras precisam adaptar suas estratégias à atuação em contextos linguística e culturalmente complexos, sem contar com formação específica que lhes permita conhecer boas práticas, ter contato com fundamentação teórica ou refletir sobre sua atuação profissional de modo crítico e informado. (Moura, 2010, p. 272)

Padinha e Goia (2021) citam Gardner (2012) que aponta a dificuldade em se encontrar docentes qualificados e com experiência “tanto em educação infantil como em educação bilíngue” e que sejam, simultaneamente, proficientes na língua adicional. Isto porque a formação dos(as) professores(as) atuantes em contextos bi/multilíngues eletivos sempre ficou por conta das próprias instituições ou por iniciativas isoladas dos próprios profissionais (El Kadri; Saviolli & Moura, 2020), o que gerava um conseqüente sentimento de despreparo. (El Kadri, 2023)

Ademais, temos hoje um panorama que ainda não traz um consenso sobre qual curso de formação acadêmica inicial seria o mais adequado, ou mesmo, se haveria essa formação.

Embora boa parte dos professores atuando em contextos de educação bilíngue tenha formação inicial em Letras ou Pedagogia, a formação oferecida nestes cursos dificilmente os terá preparado para lidar com a complexidade da docência em e das línguas de instrução na escola. (Moura, 2010, p.)

Há, portanto, a necessidade de uma reformulação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de letras no sentido de incluir pesquisa, atividades curriculares específicas e prática de ensino. E essas reformulações são não somente necessárias quanto possíveis, já que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 permitiu a descentralização das decisões educacionais, transferindo essa tarefa para entidades estaduais e municipais. Este panorama é relevante no sentido de que os ambientes de formação de professores podem se autorregular de acordo com as necessidades locais e também de acordo com as inovações no mercado de trabalho desses profissionais.

Outro importante fator é de que a formação sobre bi/multilinguismo não deve acontecer apenas para os(as) docentes da área linguística, mas para os(as) professores(as) de todas as áreas envolvidos na escolarização bi/multi/plurilingue, como bem observam Pretini Jr *et al.* de que a formação de professores em contextos bi/multilíngues deve abarcar todos os sujeitos envolvidos independentemente da língua na qual lecionam. É fundamental que haja uma formação de professores(as) que respeite e promova a diversidade, além de uma colaboração ativa com as comunidades envolvidas, garantindo que suas línguas e culturas sejam de fato representadas e valorizadas na escola.

Embora já exista um maior número de pesquisas sobre o tema no Brasil atualmente, ainda há uma lacuna na formação e no preparo dos professores que lidam com o que Moura (2010) chama de “complexo desafio de ensinar línguas como meio e objeto de ensino, em uma sociedade multicultural”.

Em uma dessas pesquisas, realizada por Padinha e Goia (2021), com profissionais gestores de cinco escolas bilíngues do Rio de Janeiro, apontou-se algumas demandas feitas aos docentes contratados, tais como formação superior, pós-graduação, proficiência comprovada em exames internacionais e fluência muitas vezes “nativa” na língua adicional, além de habilidades práticas, o que é desafiador devido à escassez de profissionais com esse perfil no mercado. Além disso, a pesquisa aponta que professores(as) formados(as) no curso de letras Letras vêm sendo incentivados a realizar complementações pedagógicas, pois tem sido mais fácil encontrar nesses profissionais a necessária fluência na língua adicional. A pesquisa ainda trouxe à tona uma situação de desigualdade entre os(as) docentes, apontando que aqueles que atuam na língua adicional recebem melhores salários e prestígio, enquanto os professores de língua portuguesa enfrentam a necessidade de adaptação ao novo perfil bilingue dos alunos. Nas palavras de Costa (2023):

Sim, professoras aptas a atuar em contexto bilíngue são queridas pelas escolas, são cada vez mais procuradas visto que farão parte da nova ‘galinha dos ovos de ouro’ das instituições privadas: o ensino bilíngue de prestígio. Educadoras com essa formação são buscadas, de preferência que já tenham formação acadêmica, certificação de proficiência, experiência com bilinguismo e se possível vivência internacional. Nem sempre o investimento de tempo e dinheiro que essa formação pretendida requer será retribuído pela escola, mas um currículo desse seria citado em reuniões de pais como exemplos do grau de formação ideal para ‘bilinguar’ seus filhos. (Costa, 2023)

Assim, o que Megale (2014) apontava como uma quase ausência de programas de formação de professores referentes a aspectos teóricos e práticos relacionados ao bilinguismo e a educação bilíngue, passou a ter uma ampliação, com a criação de diversos cursos de extensão e pós-graduação, além de licenciaturas próprias sobre este contexto, sendo pioneiros os cursos de universidades públicas como a UEL e instituições privadas como o Instituto Singularidades e Faculdades Cultura Inglesa. Porém, El Kadri (2023) afirma que ainda há uma grande demanda de pesquisas na área e do envolvimento de universidades e profissionais que analisem a realidade do contexto brasileiro de

formação de docentes de forma crítica e responsável, no que a autora chama de silenciamento dos currículos, o que leva a uma educação bancária pautada pelos vieses mercadológicos.

Concluo esta seção com um quadro que evidencia como os autores citados destacam diferentes dimensões da (trans)formação do professor que atua na educação bi/multi/plurilingue. Não se trata da formação mais “adequada”, mas talvez a almejada, composta de um mosaico de desejos sobre o que o(a) professor(a) precisa saber, o que precisa saber fazer, quais valores deve cultivar e quais barreiras estruturais ainda precisa enfrentar.

Quadro 3 – Dimensões da formação de professores(as) para a educação bilíngue

|   |
|---|
| <p>1. Conhecimentos técnicos e teóricos<br/> <b>Wolffowitz–Sanchez (2009)</b>: conhecimento sobre bilinguismo e processos de se tornar bilíngue; teorias, filosofias e programas de educação bilíngue; aspectos legais e curriculares.<br/> <b>Moura (2010)</b>: domínio do ensino por meio de duas línguas; aprendizagem e aquisição de línguas; conteúdos disciplinares mediados por língua adicional.</p> <p>2. Competências pedagógicas<br/> <b>Wolffowitz–Sanchez (2009)</b>: estratégias de ensino para diferentes estilos de aprendizagem e áreas; planejamento curricular, elaboração de materiais e sistemas de avaliação.<br/> <b>Gardner (2012, apud Padinha &amp; Goia, 2021)</b>: experiência em educação infantil e em contextos bilíngues; proficiência elevada na língua adicional.<br/> <b>Padinha &amp; Goia (2021)</b>: exigência de formação superior, pós-graduação, certificações de proficiência e habilidades práticas.</p> <p>3. Valores e atitudes<br/> <b>Wolffowitz–Sanchez (2009)</b>: valorização da pluralidade cultural; tolerância linguística como princípio educacional.<br/> <b>Moura (2010)</b>: atenção a identidade, subjetividade, status diversos das línguas e compromisso com a equidade.<br/> <b>Pretini Jr. et al. (2008)</b>: promoção da diversidade, colaboração com comunidades escolares, respeito às línguas e culturas locais.<br/> <b>Costa (2023)</b>: perfil docente de prestígio como capital simbólico das instituições, mas muitas vezes pouco valorizado em termos de condições de trabalho.</p> <p>4. Desafios estruturais<br/> <b>El Kadri; Saviolli &amp; Moura (2020); El Kadri (2023)</b>: sentimento de despreparo devido à ausência de formação específica; currículos “silenciados” por vieses mercadológicos; necessidade de maior envolvimento universitário.<br/> <b>Padinha &amp; Goia (2021)</b>: desigualdade salarial e de prestígio entre docentes da língua adicional e do português.<br/> <b>Megale (2014)</b>: quase ausência anterior de programas de formação; ampliação recente com cursos de extensão, pós-graduação e licenciaturas específicas.<br/> <b>El Kadri (2023)</b>: demanda por pesquisas críticas que evitem educação bancária e ampliem o debate sobre formação docente no Brasil.</p> |
|---|

Fonte: autoria própria

## 2.4 DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS - O QUE DIZ A LEI

No que tange à Educação Bilíngue no Brasil, a Constituição Federal de 1988 respalda a Educação Bilíngue Indígena. Além disso, também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ampara a Educação Escolar Indígena em seu artigo 78.

É importante citar nesse contexto o Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, no campo da Educação Bilíngue para Surdos e o Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 10.172/2001) que garantem a oferta de educação bilíngue em LIBRAS.

Conforme já abordado no capítulo anterior, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a BNCC incluem o ensino de língua adicional — mais especificamente da língua inglesa, apenas a partir do Ensino Fundamental - anos finais.

No tocante à formação de professores, os documentos que mais afetam os cursos de licenciatura são apontados por Freitas, Kawachi-Furlan, Mello e Tonelli (2024) que citam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Professores) (Brasil, 2019); as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (Resolução N° 7, de 18 de Dezembro de 2018); além de outras leis e pareceres que dispõem sobre educação ambiental, como a lei nº 9.795/99, o parecer CNE/CP 14/2012 e a resolução CNE/CP 2/2012 que normatizam a Política Nacional de Educação Ambiental. Também citam os documentos de Políticas de Educação Inclusiva, Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, parecer CNE/CP no 3/2004 e resolução CNE/CP no 1/2004) e educação bilíngue (Parecer CNE 02/2020) que devem estar presentes nos componentes curriculares das licenciaturas.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), para lecionar nos Ensinos Fundamental e Médio brasileiros, o professor de Língua adicional deve possuir o diploma de Licenciado na língua em que ensina. Essa formação é dada através de um curso superior de Licenciatura que, teoricamente, deveria prover ao professor de línguas as habilidades necessárias à completa realização de seu ofício. Ocorre que para a educação infantil, área onde há maior concentração de escolas bilíngues eletivas e, portanto maior demanda por docentes especializados, a exigência é a formação em Pedagogia. Portanto há uma

demanda grande de profissionais que possuam a habilitação em Pedagogia e também habilidades linguísticas necessárias para o ensino de Língua Adicional.

Quanto à educação bi/multilíngue eletiva, atualmente a única regulamentação de âmbito nacional proposta pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) para escolas deste contexto é feita através do Parecer CNE/CEB 02/2020. Denominadas Diretrizes da Educação Plurilíngue, estas ainda não foram homologadas e têm pontos positivos e importantes, mas também pontos duvidosos, obscuros e questionáveis que serão debatidos adiante.

Em uma interessante contextualização histórica dessa regulamentação de experiências pedagógicas bilíngues, o próprio Parecer CNE/CEB 02/2020 aponta que essa é uma demanda antiga, sendo apresentada pela primeira vez através do Parecer do Conselho Federal de Educação 290, de 7 de julho de 1967, que autorizou explicitamente o funcionamento do Liceu Pasteur de São Paulo sob condições determinadas a serem controladas pelos Conselhos Estaduais de Educação (Brasil, 2020, p.12)

Existem algumas iniciativas estaduais anteriores dos estados de São Paulo (2008 e 2012), Rio de Janeiro - Deliberação n. 341/ 2013 do Conselho Estadual de Educação (CEE), Santa Catarina (2016) e Maranhão (2020) que lançaram documentos oficiais determinando normas para a educação bilíngue, e que foram consideradas nos debates do Parecer CNE/CEB 02/2020, como afirmado em sua primeira página.

Também encontramos iniciativas municipais que regulamentam esse contexto como, no município de São Paulo, com o Parecer CME n.º 135/2008 (SP) que aponta considerações sobre o funcionamento de Escolas de Educação Infantil Bilíngue; e no município do Rio de Janeiro com o Parecer CME n.º 01/2007 (RJ) e deliberação n. 22/2012 que apresentam considerações sobre a viabilidade de autorização de escolas bilíngues de Educação Infantil.

A seguir me concentro nas DCN para a Educação Plurilíngue de 2020, o último documento a ser lançado pelo MEC.

#### 2.4.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue: Esperanças e Contradições

*“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...”*  
(Freire, 1992).

É fato que há uma necessidade de regulamentar nacionalmente o que se entende por Educação bi/multi/plurilíngue no Brasil. Nesse cenário de indefinições, Aguiar (2009) aponta que muitas instituições se intitulam bilíngues ou internacionais por falta de informação ou como ferramenta de marketing para atrair pais interessados na internacionalização do ensino.

É a partir dessa necessidade e de pressões por parte das próprias escolas, famílias e pesquisadores da área que surge um movimento no MEC para que algo fosse parametrizado. Assim, segundo Reis, Barleta e Souza (2022), no ano de 2019, nasceram as discussões para a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Bilíngue sob coordenação do Professor Ivan Siqueira da ECA/USP, que após debates e consultas públicas com contribuições de diversos segmentos, teve seu título reformulado para Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (Brasil, 2020), tendo sido publicado como Parecer CNE/CEB 02 em 2020, ainda que não tenha sido homologado pelo Ministro da Educação até a conclusão deste trabalho, o que impede sua implementação e validade plena. E embora nem, ao menos, haja uma previsão para que essa homologação aconteça, a apresentação do Parecer já serve como referência, base e também provocação sobre o tema.

Quando eu soube da existência desse documento, em um momento em que estava afastada de pesquisas e formações, me despertou imediatamente uma grande curiosidade em saber se finalmente teríamos direcionamentos sobre o universo de chão de sala de aula bilíngue que vivíamos, de onde muito se era feito apenas pela experiência.

Trago um breve panorama sócio-histórico acerca do documento e algumas considerações retiradas de um debate em vídeo disponibilizado pelo canal da ALAB - Associação de Linguística Aplicada do Brasil na plataforma Youtube, denominado Café com a ALAB: Os desafios da educação bilíngue no Brasil, de 31 de julho de 2020, entre os renomados professores e pesquisadores Fernanda Liberali

(PUC-SP/CNPQ) e Ivan Siqueira (Professor da ECA/USP e Presidente da Câmara de Educação Básica do CNE à época). No vídeo, Ivan Siqueira afirma que menos de 1% das escolas brasileiras são escolas bilíngues, citando como fonte o último censo escolar da época, enquanto Fernanda questiona qual seria o número, caso outras escolas bilíngues também fossem incluídas, como escolas indígenas ou escolas de LIBRAS, sem obter uma resposta.

Em sua fala, o professor Ivan revela que, após consultas públicas sobre a elaboração do Parecer, optou por incluir no relatório trechos sobre Educação Indígena e Educação de Libras, mas que estes têm suas legislações dadas por outros documentos.

O próprio documento conta seu panorama histórico em sua primeira página, onde afirma que a comissão composta por José Francisco Soares, presidente, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, relator, e Gersem José dos Santos Luciano e Suely Melo de Castro Menezes, membros, foi constituída no ano anterior a sua data de publicação, por intermédio da Portaria nº CNE/CEB nº 8, de 15 de outubro de 2019, com o objetivo analisar, propor e normatizar as Escolas bilíngues e as Escolas internacionais no Brasil. Porém, como em 2009 foi emitido um parecer para regulamentar o que seriam Escolas Internacionais (Parecer CNE/CEB nº 23, de 10 de dezembro de 2009) a pedido de uma escola de Brasília, o documento proposto em sua versão final acaba por não se aprofundar nesse modelo.

Assim nasce o aguardado Parecer CNE/CEB 02/2020 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, proposto pelo Conselho Nacional de Educação em 2020, que é um documento dividido em duas partes, a primeira é o relatório e a segunda, o projeto de resolução. O relatório apresenta sua justificativa e as bases teórico-metodológicas que sustentam suas resoluções. Já no projeto de resolução, composto de seis capítulos, há normas referentes a visão de língua e linguagem que pode ser observada em seu art. 32, além de possibilidades para sua grade curricular, ao funcionamento das escolas bilíngues, carga horária e formação dos professores para atuarem na área, além das expectativas referentes ao aprendizado e avaliação dos alunos.

No que tange a conceituação de escola bilíngue para o documento, que já foi analisada anteriormente neste trabalho, ressalta-se que, para ser considerada escola bilíngue, o currículo da instituição deve ser único e integrado e todas as línguas de instrução devem colaborar na construção do conhecimento, além do

dever desse contexto perdurar em todas as etapas das escola. Caso não cumpra esses requisitos, a instituição terá outra denominação, como Escola com Carga Horária Estendida em Língua Adicional ou ainda, Escola Brasileira com Currículo Internacional. Reitero que todos esses modelos são abarcados por essa pesquisa.

Essa resolução levanta uma série de discussões e reflexões, ainda que sua existência já seja um importante passo na tentativa de organizar/refletir sobre a mistura complexa de formas com que a educação bilíngue se apresenta, além de representar um importante marco para a regulamentação das escolas bi/multilíngues do contexto brasileiro. Sua existência trouxe debates importantes e oportunidades formativas. Nesse sentido, Michele El Kadri (2024) aponta como sua grande contribuição o fato de ter feito as pessoas envolvidas pensarem, discutirem e colocarem a formação de professores no cerne das preocupações neste contexto.

Embora não tenha ainda sido homologado, já suscita críticas e questionamentos, especialmente quanto a disparidade entre o que se justifica no início do relatório e o que se normatiza no final, pois inicia-se com uma aparência de que irá contemplar formas diversas de educação bilíngue, visto que aborda línguas indígenas, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e línguas de fronteira mas seus dispositivos demonstram um direcionamento específico para educação bilíngue eletiva de línguas de prestígio, aparentando ser mais uma resposta mercadológica do que um projeto educacional. Costa (2024) aponta como falha a falta de um aprofundamento adequado sobre as línguas africanas, afro-brasileiras e das línguas faladas em comunidades quilombolas no documento e discorre:

Ao não fornecer um histórico ou detalhes sobre suas localidades, e também não apresentar incentivos claros para o ensino dessas línguas, o documento deixa de valorizar e promover a diversidade linguística e cultural presente no Brasil. Essa omissão pode contribuir para a perpetuação do silenciamento e da marginalização dessas línguas, negando a importância de preservar e fortalecer as identidades linguísticas das comunidades envolvidas. Essa lacuna ainda pode ser interpretada como uma forma de apagamento linguístico, pois não proporciona uma visibilidade adequada a essas línguas e suas respectivas comunidades. (Costa, 2024, p. 104)

Quanto aos parâmetros de avaliação dos alunos, se a intenção é promover a integração entre conteúdo e língua, deveria haver outras possibilidades além das exigências de certificações baseadas no CEFR de nível A2 e B1 para os alunos.

No que tange a formação profissional do corpo docente destas instituições, o documento traz algumas disposições significativas, que são o grande interesse dessa pesquisa e serão debatidas a seguir.

#### 2.4.1.1 Requisitos de formação dos(as) professores(as) para Escolas plurilíngues

Quanto a formação complementar, concordo com o que Salgado *et al.* (2009) ressaltam como aspectos importantes, como a necessidade de uma “sólida formação linguística, pedagógica e cultural”, além da aptidão para atender os propósitos das diversas escolas bi/multilíngues brasileiras, compreendendo ao mesmo tempo a comunidade onde está inserida, o projeto pedagógico e as expectativas dos alunos e seus familiares.

Assim, o Terceiro capítulo das DCNs para educação plurilíngue apresenta os requisitos de formação das(os) professoras(es) para a atuação nas escolas bi/multilíngues, tratando tanto do aspecto da formação inicial quanto da formação continuada. El Kadri (2024) afirma que a grande contribuição dessas Diretrizes é ter feito as partes envolvidas, “desde professores a coordenadores e formadores de professores, pensarem, discutirem e colocarem a formação de professores no cerne das preocupações neste contexto”. Porém Sgai Franco Medeiros e André Borges (2022) afirmam que as exigências perpetuam uma visão “tecnicista” de ensino, negligenciando a formação intercultural e entendem ser temeroso o uso de tantos conceitos “monoglóssicos” de língua e influências linguístico-imperialistas

Sob esse viés, o Artigo 10 trata dos requisitos referentes à qualificação dos(as) professores(as) que irão atuar neste contexto, para os(as) já formados(as) ou em formação iniciada até o ano de 2021, prazo este que provavelmente será readequado na data da homologação. As exigências incluem:

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 correspondente 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)

Já em seu artigo 11º, passa a tratar da formação de professores com formação iniciada a partir de 2022 (que julgava ser uma data posterior a sua homologação), continuando a exigir a mesma proficiência linguística mas mesclando as exigências do artigo anterior quanto formação superior e formação específica na área, onde retira a possibilidade de formação complementar em Educação Bilíngue através de curso de extensão com no mínimo 120 horas ou pós-graduação *lato sensu*; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC e dispõe em seu item I a, que para atuar como professor em língua adicional na Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais, o(a) professor(a) deve ter formação em Pedagogia para Educação Bilíngue e/ou Letras para Educação Bilíngue, cursos esses praticamente inexistentes nas universidades brasileiras. Nesse ponto, Galvão e Merlo (2024) afirmam que ele ilustra o desalinhamento das políticas de formação docente em nosso país.

O parecer também determina que a escola deve apresentar aos órgãos normativos a comprovação da formação de seus professores conforme disposto nesses artigos e que há regras de transição para professores que já atuavam antes de 2022 sem a proficiência exigida.

Entendo, porém, que o documento falha ao tratar apenas da formação dos professores de língua adicional, não equiparando as exigências sobre a formação de todos os professores do contexto. Nesse sentido, Sgai Franco Medeiros e André Borges (2022) afirmam que, diferentemente da proposta de integração curricular, 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 o trabalho” no ensino bilíngue. Para uma educação efetiva, é importante que todos os professores tenham formação e estejam comprometidos com a qualidade e especificidade da educação bilíngue não compartimentada. Embora seja um grande avanço para área, entendo que esse documento ainda não dá conta da complexidade da formação desse(a) professor(a). Nas seções que

seguem trago as minhas inquietações diante de alguns pontos específicos das Diretrizes, tais como:

#### 2.4.1.1.1 Graduação em Pedagogia ou Letras

O documento distingue os requisitos para professores(as) que já atuavam ou iniciaram sua formação até 2021 e aqueles que iniciarão a partir de 2022, prazos que deverão de ser revistos visto a não-homologação do documento até o presente momento.

Quanto à formação inicial para a docência, para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o documento pede graduação em Pedagogia ou Letras. Já para os anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, é exigido diploma em Letras ou, no caso de outras disciplinas, licenciatura correspondente à área de atuação. Embora não seja o foco deste estudo, este requisito para os anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio que permitiria que o professor de letras pudesse atuar em quaisquer disciplinas está confuso e dá margem interpretativa divergente ao que outras leis já dispõem.

O documento ainda inova ao dispor sobre a formação em Pedagogia para Educação Bilíngue e/ou Letras para Educação Bilíngue para professores que iniciem a formação a partir da sua tão aguardada homologação, prevendo a criação de novos cursos de formação superior.

El Kadri (2024) exalta a exigência de uma graduação mínima e uma certificação específica na área, porque ambas as exigências colocam a Universidade como responsável por essa formação. Concordo também com Galvão e Merlo (2024) que trazer a responsabilidade para as universidades é importante devido à sua responsabilidade social e seu descompromisso com interesses mercadológicos, que tendem a trazer “propostas menos utilitárias e mais voltadas para a participação cidadã dos envolvidos, inclusive das crianças”

Paralelamente, El Kadri (2024) revela sua preocupação quanto a formação exigida ser Letras ou pedagogia, já que a primeira não trata especificamente dos processos de ensino-aprendizagem da Educação Infantil e a segunda não trata de questões referentes ao ensino e aprendizagem da língua adicional ou por meio dela.

#### 2.4.1.1.2 Comprovação de Proficiência de nível mínimo B2 no CEFR - uma exigência forasteira

*É tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos.*  
Aníbal Quijano  
*Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina (2005).*

Inicialmente, é necessário explicar o que é o CEFR, acrônimo de Common European Framework of Reference for Languages ou Quadro Comum Europeu de Referência para línguas. Ele é descrito como um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma, desenvolvido na pela União Europeia e utilizado mundialmente. Ele estabelece níveis de conhecimento e proficiência que vão de A1 a C2, sendo A1/A2 níveis básicos, B1/B2 intermediários e C1/C2 avançados, sendo o nível B2 o considerado o mínimo exigido para professores atuarem em contexto bilíngue pelo documento. Segundo Merlo (2022) esse quadro apresenta um padrão através do qual os “repertórios linguísticos dos aprendizes são avaliados e rotulados” em seis diferentes níveis. Para a autora, a indústria de materiais didáticos e de exames de proficiência tem se alinhado em torno desses padrões e, com isso, obtém lucros exponenciais com base na “crença colonizadora que faz muitos de nós acreditar ser possível distribuir rótulos aos sujeitos que aprendem línguas e linguagens” (SAITO, 2021, p. 91).

Essa crítica também cabe à exigência de níveis de proficiência do CEFR esperados para os alunos ao final das diferentes etapas da Educação Básica no art. 19 do documento, quais sejam A2 até o 6º ano, B1 até o 9º ano, e B2 até o 3º ano do Ensino Médio.

No quesito de formação dos professores, concordo com Sgai Franco Medeiros e André Borges (2022), que apontam que os testes de proficiência de acordo com CEFR — Quadro Comum Europeu de Referência — exigidos na proposta se apresentam dissonantes dos conceitos essenciais relacionados à Educação Bi/Multi/plurilíngue.

Há uma grande característica elitizada e que pode fomentar desigualdades ao se exigir uma certificação dessas. É sabido que essas certificações têm altos custos e englobam tão somente as línguas de prestígio. Ou seja, o documento trata

de línguas indígenas nos parágrafos iniciais, mas essas línguas não têm exame de suficiência de acordo com os parâmetros exigidos pelo próprio documento.

Com relação a este requisito concordo com El Kadri, Saviolli e Moura (2022) que afirmam que a determinação de “uma única matriz de proficiência linguística, de parâmetros internacionais, com testes caros e com parâmetros pautadas na perspectiva de falantes nativos” parece não ser o caminho para avaliar a proficiência dos professores brasileiros. Além disso, as autoras criticam o fato de que esses exames contemplam apenas a competência linguística — que é um dos muitos aspectos das exigências de formação desses profissionais — através da aferição do desenvolvimento de habilidades linguísticas em separado, como se a experiência discursiva humana fosse segmentada como tal.

#### 2.4.1.1.3 Formação Complementar em Educação Bilíngue

Além da formação inicial aos professores, o documento pede uma formação específica em Educação Bi/Multi/Plurilíngue, que pode ser comprovada por meio de certificação via curso de extensão universitária com no mínimo 120 horas ou pós-graduação *lato sensu*, mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC na área de Educação Bi/Multi/plurilíngue.

Concordo com El Kadri (2024), que aprecia a exigência de que essa Certificação complementar em Educação Bi/Multi/plurilíngue fique a cargo de uma Universidade embora entenda que deva ser o primeiro passo para “promover a desestabilização das ideologias, de aprender novos conceitos e discutir a Educação Bilíngue com professores em serviço”. Porém, teme que essa exigência possa levar a um consumo do que chama de “cursos predatórios” focados apenas em certificação rápida, sem real qualidade formativa.

Já Sgai Franco Medeiros e André Borges (2022) ainda criticam o fato de que o Parecer nivela formações extremamente diversas como quando equipara cursos de extensão de 120 horas com cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*.

Em suma, as exigências propostas pelo documento para a formação docente em educação bi/multi/plurilíngue revelam, em sua totalidade, um campo tensionado entre avanços necessários e riscos de aprofundamento das desigualdades. Por um lado, a previsão de formação em Pedagogia ou Letras, acrescida da exigência de certificação complementar, aponta para a necessária responsabilidade das

universidades no processo, como ressaltam El Kadri (2024) e Galvão e Merlo (2024), ao situarem a formação superior como espaço de resistência a interesses meramente mercadológicos. Por outro, permanece a contradição de se demandar dos cursos de Letras uma preparação que não contempla as especificidades da infância, e dos cursos de Pedagogia uma formação que não dialoga com os processos de ensino e aprendizagem de línguas adicionais. Soma-se a isso a adoção acrítica do CEFR como parâmetro de proficiência mínima, que, como denunciam Merlo (2022), Saito (2021) e El Kadri, Saviolli e Moura (2022), reproduz a colonialidade ao privilegiar línguas hegemônicas, alimentar uma indústria de certificações elitizada e invisibilizar línguas indígenas e minoritárias, esvaziando o próprio discurso de valorização da diversidade presente no documento. A exigência de formação complementar, ainda que importante como espaço de reflexão crítica (EL KADRI, 2024), corre o risco de se reduzir a consumo de cursos predatórios e de curta duração, nivelando formações díspares, como denunciam Sgai Franco Medeiros e Borges (2022). Assim, ao mesmo tempo em que reconhece a centralidade da formação docente para consolidar uma educação bi/multi/plurilíngue, o documento carece de uma perspectiva verdadeiramente decolonial, que reconheça a pluralidade de contextos, legitime saberes locais e rompa com a lógica de adequação a padrões internacionais hegemônicos.

A seguir, apresento a metodologia desta pesquisa, que visou mapear a formação dos profissionais que já atuam em contextos de ensino bi/multi/plurilingues para/na infância.

### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo, será apresentada a metodologia adotada para a realização desta pesquisa.

É importante ressaltar que esta metodologia perpassa a ótica da linguística aplicada de que se necessita fazer pesquisa e fazer política conjuntamente, avançando na produção de conhecimento ao mesmo tempo em que também se politizam as práticas sociais (Moita Lopes, 2010). Assim desmistifica-se a construção do conhecimento como uma produção da verdade, necessitando-se historicizar os discursos e desconsidera-se teoria e prática como algo dicotômico, sendo ambos relevantes e necessários.

#### 3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

A classificação a seguir segue o modelo de Paiva (2019), que permite classificar essa pesquisa como empírica, visto que se baseia na observação e em experiências de vida.

Quanto ao objetivo, classifico esta pesquisa como descritiva, visto que tem como alvo descrever o fenômeno estudado buscando apresentar suas características e engloba dois tipos: a documental e/ou bibliográfica e a pesquisa de campo.

Quanto às fontes, esta pesquisa pode ser considerada como primária, pois se baseia em dados coletados pelo próprio pesquisador. Nesta pesquisa, houve a necessidade de estudos estatísticos transversais, visto que testou os participantes de um grupo específico em um ponto específico de tempo, ou seja, em uma única oportunidade, distinguindo-se de um estudo longitudinal, quando são feitos ou repetidos mais testes em um período de tempo.

As diversas variáveis foram analisadas através de um instrumento desenvolvido pela pesquisadora.

Já a abordagem metodológica desta pesquisa se assume como mista entre qualitativa e quantitativa.

É importante enfatizar que embora haja uma análise quantitativa, como se trata de pesquisa em educação baseada nos fundamentos de linguística aplicada, busca-se afastar interpretações puramente positivistas.

[A LA é] uma atividade mediadora, de caráter mais etnográfico, que busca acomodar uma explicação linguística a outras perspectivas parciais sobre a língua, de maneira a propor reformulações relevantes do mundo “real” (Widdowson, 2000, *apud* Rajagopalan, 2006:165).

Isso se caracteriza pela presença de alguns valores fundamentais apresentados por Celani (2005) como confiança, responsabilidade, veracidade, qualidade, honestidade e respeitabilidade com os dados. Além disso, algumas questões éticas como o consentimento informado e esclarecido, a proteção dos participantes colaboradores e o cuidado na posse e tratamento de dados são valores fundamentais nessa perspectiva de análise.

O planejamento prévio existe ainda que não haja um fim previsível. Ademais, os sujeitos não são considerados apenas como participantes mas como parceiros e têm liberdade de desistir de sua participação a qualquer momento.

Em síntese, esta pesquisa se caracteriza como empírica, de natureza descritiva, combinando procedimentos documentais/bibliográficos e de campo, com base em dados primários coletados pela própria pesquisadora em um recorte transversal. A abordagem metodológica é mista, articulando análises qualitativas e quantitativas, sem se limitar a perspectivas positivistas, mas assumindo o caráter mediador da Linguística Aplicada (Widdowson, 2000; Rajagopalan, 2006). Nessa direção, conjuga valores de confiança, responsabilidade e ética (Celani, 2005), garantindo consentimento informado, proteção dos participantes e respeito no tratamento dos dados. As análises estatísticas, longe de serem fins em si mesmas, cumprem o papel de resumir, explicar e prever (Oushiro, 2022), complementando a dimensão qualitativa e possibilitando uma compreensão mais ampla e crítica do fenômeno investigado.

## 3.2 MÉTODOS DA PESQUISA

### a. Pesquisa bibliográfica

Os dados bibliográficos desta pesquisa começaram a ser gerados no segundo semestre de 2022, com meu ingresso como aluna ouvinte em uma disciplina da pós-graduação da UFPR sobre formação de professores. Essa disciplina me trouxe de volta a vontade em ampliar meus conhecimentos acadêmicos, repertório para a criação do projeto de pesquisa e a coragem para buscar o ingresso no Programa de Mestrado, sonho adiado por muitas vezes por auto-sabotagem e tantos outros percalços da vida. Tais dados seguiram sendo alimentados pelos debates, reflexões e leituras proporcionados pelas disciplinas de Introdução à Linguística Aplicada, Pesquisas Quantitativas e Qualitativas em linguística aplicada e Interculturalidade no ensino de L. E. ofertadas pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Após a introdução e contextualização do tema, e considerando o objetivo de investigar a formação de professores no contexto da educação de escolas bilíngues eletivas para a infância no Brasil, foi traçado inicialmente um percurso, por meio de pesquisa bibliográfica, estudado sob a perspectiva da Linguística Aplicada Crítica/ Indisciplinar (Pennycook, 1997, 2009; Moita Lopes, 2006, 2013), de apresentação dos conceitos basilares de língua e linguagem, globalização, cultura e interculturalidade e educação linguística.

A pesquisa bibliográfica permitiu que os conceitos de bilinguismo, educação bilíngue, sujeito bilíngue e formação de professores fosse revisitado a partir de uma perspectiva decolonial, permitindo-me a (re)construção de tais conceitos e um novo olhar para os documentos que regem a Educação bi/multi/plurilingue no Brasil.

### b. Pesquisa documental

Após a pesquisa bibliográfica que ajudou a montar a fundamentação teórica, foi de grande importância também a pesquisa documental em torno dos documentos oficiais que regem à formação de professores no Brasil, dentre os quais a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (lei 9.394/96), que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional (Brasil,1996); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), (Brasil, 1998) Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira (PCN), (Brasil, 1998) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017);

O foco central, porém, recaiu sobre o Parecer 02/2020: Parecer no tocante às Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (BRASIL, 2020), que ainda não foi homologado, para pensar em possíveis motivações e consequências de tais requisitos legais da formação de professores, buscando problematizar alguns conceitos presentes.

### **c. Pesquisa de levantamento de opinião (survey)**

Por fim, foram feitas entrevistas via questionário online com professoras/es atuantes no contexto de Educação Bilíngue eletiva para crianças.

O método de coleta de dados foi o questionário, ou survey, que possibilita a combinação de pesquisa qualitativa e quantitativa (quali-quant), buscando compreender tanto os dados estatísticos das perguntas fechadas como também interpretar questões humanas com perguntas abertas.

### **3.3 PARTICIPANTES**

As/Os participantes são professoras e professores de escolas bilíngues eletivas de educação infantil ou ensino fundamental - anos iniciais, de qualquer localidade do Brasil, de escolas regulares, privadas ou públicas, que interagem em grupos específicos de professores na rede social “Whatsapp”, como grupos do Braz-tesol “bilingual SIG” e “Young learners SIG”, grupos de cursos de extensão dos quais participei; professoras(es) que tiveram conhecimento pelos meus perfis públicos do Instagram denominados “bilinguismo.brasil” e “superteachers.br” ou ainda, que foram indicados por colegas. Assim temos uma amostragem não probabilística por “acessibilidade” ou por “bola de neve” de acordo com nomenclatura de Mineiro (2020).

Inicialmente, chegamos a cogitar a possibilidade de enviarmos o convite de participação do formulário a algumas escolas denominadas bilíngues mas entendemos que isso poderia trazer desconfianças por parte dos colegas, visto que

estariam sendo inquiridos por seus superiores hierárquicos, além do que, algumas escolas poderiam se recusar a participar por motivos como falta de interesse ou até mesmo por medo de ter fragilidades apontadas por seus profissionais. Assim, concordamos com Mineiro (2020), que o uso da internet como um dos principais métodos de coleta é uma boa alternativa, devendo se levar em conta as habilidades dos respondentes em usar os dispositivos eletrônicos, visto que isto é crucial para a taxa e qualidade das respostas.

Além disso, eu esperava alcançar um número mínimo de respostas de 30 professores, o que seria um tamanho mínimo ideal de amostra aconselhado por professores de estatísticas de acordo com Brown apud Paiva (2019). Fiquei muito satisfeita quando consegui alcançar praticamente o quádruplo desse montante, com 123 professores participantes da pesquisa, sendo um corpus mais robusto para a discussão sobre a formação dos colegas em nível de país.

Importante ressaltar que obtivemos respostas de todas as cinco regiões geográficas do Brasil, de norte a sul, recebidas a partir de 16 estados.

No entanto, é necessário salientar possibilidade da existência de um enviesamento das respostas, visto que os participantes que participam de grupos de WhatsApp ou seguem páginas de redes sociais voltadas à educação bilíngue, são colegas que provavelmente já tem esse incômodo com relação a busca constante de atualização e formação continuada.

Embora a maior parte das respostas tenha advindo de professores cuja língua adicional proposta na escola é a língua inglesa (91,9%), houve também respostas de colegas que trabalham com diferentes línguas como alemão, espanhol e italiano, o que enriquece bastante o trabalho.

Houve a satisfação em termos 13 colegas participantes da pesquisa que trabalham em escolas públicas bilíngues (10,3%) tornando nosso corpus realmente rico e diverso.

Não foi solicitado o nome dos participantes neste questionário, que puderam disponibilizar seu e-mail ao final, caso quisessem ter acesso ao resultado da pesquisa.

Os dados coletados foram utilizados exclusivamente para esta pesquisa e seguirão armazenados digitalmente por um período de cinco anos após a conclusão do estudo.

Acredito que ao participar da pesquisa, os respondentes não sofreram nenhum risco, dado que se tratava de um questionário único, com questões fechadas, em sua maioria, as quais serão descritas mais adiante. No entanto, os possíveis riscos elencados pelo Comitê de Ética pelo qual a pesquisa passou<sup>4</sup> teriam sido, talvez, ordem psicológica, moral ou intelectual e em caso de desconforto ou constrangimento, o participante poderia desistir da participação na pesquisa.

Por outro lado, os benefícios desta pesquisa são significativos. O preenchimento do questionário poderá contribuir para a reflexão sobre sua formação e práticas pedagógicas, além de identificar áreas para desenvolvimento profissional e se adequar (ou não) à nova legislação vindoura. Além disso, a pesquisadora divulgará os resultados do estudo aos participantes da pesquisa que manifestaram interesse, contribuindo assim com a formação continuada dos participantes.

### 3.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO (SURVEY)

Os dados desta pesquisa foram gerados no segundo semestre de 2024 através de um questionário on-line criado na plataforma Google Forms, que encontra-se anexado (Apêndice 1) ao final deste trabalho.

Tal instrumento foi escolhido por apresentar diversas vantagens apontadas por Lakatos e Marconi (2003); Paiva (2019) e Mineiro (2020), como a possibilidade de alcance a um maior número de pessoas de forma simultânea, abrangência de uma maior área geográfica, por ser um instrumento barato e ágil, que pode ser feito de forma anônima, com imediata obtenção de respostas e tabulação automática, além de oferecer mais tempo para o respondente que pode responder em qualquer lugar e com vários dispositivos.

O questionário online composto de 40 questões foi especialmente desenvolvido para investigar a formação de professores(as) que atuam na educação bilíngue eletiva na infância e foi construído de forma a contemplar diferentes dimensões da prática docente e da trajetória formativa das(os) participantes, com o desejo de garantir um mapeamento abrangente das condições de atuação nesse contexto. Como já mencionado, ele foi direcionado a professoras e professores que lecionam ou lecionaram em escolas que se autodenominam bilíngues, em

---

<sup>4</sup> Pesquisa de número CAAE:84639624.5.0000.0214 aprovada pelo Parecer de número 7.468.338

instituições com carga horária estendida em língua adicional, em escolas brasileiras com currículo internacional ou ainda em escolas internacionais.

A estrutura do questionário foi organizada em blocos temáticos. O primeiro bloco abordou o contexto de atuação, com questões relativas ao segmento educacional (Educação Infantil ou Ensino Fundamental – anos iniciais), à natureza da escola (pública, privada ou outra), ao modelo institucional adotado (bilíngue, internacional, currículo internacional, entre outros), às línguas adicionais presentes no currículo e ao perfil dos alunos em termos de faixa etária. Esse bloco também investigou o tempo de experiência das(os) docentes no ensino bilíngue, bem como a função exercida (professor(a) regente, auxiliar, especialista em língua adicional ou em outro componente curricular).

O segundo bloco concentrou-se em dados pessoais e acadêmicos, levantando informações sobre sexo, idade e estado de atuação, além da formação acadêmica inicial (Pedagogia, Letras ou outras áreas), titulação (especialização, mestrado, doutorado) e características institucionais da formação (pública ou privada, presencial ou a distância). Esse conjunto de questões permitiu identificar o percurso formativo e situar as condições estruturais que moldam a preparação para a docência bilíngue.

O terceiro bloco tratou da formação linguística, indagando sobre o nível de proficiência na língua adicional, o modo como essa língua foi adquirida (ensino regular, cursos de idiomas, autodidatismo, vivência em contexto internacional, entre outros) e a eventual posse de certificações oficiais segundo os parâmetros do *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR). Além disso, buscou-se compreender em que medida tais certificações, de caráter internacional e comumente associadas às línguas de prestígio, têm presença na trajetória das(os) docentes brasileiras(os).

O quarto bloco abordou a formação continuada, tanto aquela promovida pelas próprias instituições escolares quanto às iniciativas buscadas individualmente pelas professoras e pelos professores. Foram incluídas questões sobre o tipo de formação (pedagógica, linguística, bilíngue), periodicidade, conteúdos abordados e temas contemporâneos como interculturalidade, translinguagem, inclusão, metodologias ativas, CLIL e decolonialidade. Esse conjunto de perguntas teve como objetivo mapear não apenas a oferta institucional, mas também o interesse e o engajamento docente em processos formativos que ultrapassam os limites da formação inicial.

Por fim, o questionário contemplou um bloco voltado ao conhecimento da legislação educacional, em especial do Parecer CNE/CEB nº 02/2020, que estabelece diretrizes para a oferta de educação plurilíngue. Foram indagadas a familiaridade com o documento, a percepção sobre seus requisitos (formação mínima em Pedagogia ou Letras, comprovação de proficiência no CEFR e formação complementar em educação bilíngue) e a opinião crítica das(os) participantes sobre a adequação ou excessiva rigidez dessas exigências. Esse aspecto foi considerado fundamental para relacionar as experiências formativas das(os) docentes à legislação em discussão no cenário educacional brasileiro.

O questionário contou com questões fechadas de múltipla escolha, que possibilitaram a sistematização quantitativa dos dados, mas também ofereceu espaço para comentários e respostas abertas, garantindo a captura de nuances qualitativas. O tempo médio estimado para o preenchimento foi de aproximadamente 10 minutos. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e sobre a garantia de sigilo e confidencialidade dos dados, sendo o consentimento livre e esclarecido condição para o início do questionário. Dessa forma, o instrumento buscou conciliar a objetividade da coleta estruturada de dados com a abertura necessária para captar experiências, percepções e críticas das professoras e dos professores, compondo um retrato multifacetado da formação docente em contextos bilíngues eletivos no Brasil.

Do ponto de vista técnico, o instrumento de coleta de dados pode ser classificado como um questionário — ou *survey* — de natureza interseccional, pois os dados foram colhidos num dado momento, a partir de uma amostra selecionada para descrever uma população maior, na mesma ocasião (Mineiro, 2020). Essa característica o distingue de *surveys* longitudinais, quando os dados são coletados em tempos diferentes e relatam mudanças de descrições e explicações, permitindo a análise de dados ao longo do tempo. Ademais, optei por apresentar as perguntas seguindo a técnica do funil de Lakatos e Marconi (2003), partindo das mais gerais às mais específicas, seguindo a técnica do funil de Lakatos e Marconi (2003).

#### 3.4.1 Pré-teste

De acordo com Mineiro (2020), na elaboração do questionário deve-se criar perguntas que fluam facilmente para que o respondente esteja preparado para

respondê-las, verificando se elas têm o mesmo significado para todos, se permitem respostas coerentes, consistentes e comparáveis. As perguntas devem ser cuidadosas, entre outras coisas porque o pesquisador não estará junto ao respondente para tirar-lhe dúvidas no momento da resposta.

Para que essa compreensão seja assegurada, é importante que haja o pré-teste ou pesquisa-piloto.

Para fins desta pesquisa, o questionário eletrônico foi submetido a um pré-teste com 5 pessoas (professores e não-professores) e as perguntas foram readequadas e reformuladas após as considerações dos participantes e de conversas com a orientadora.

### 3.5 HIPÓTESE

A hipótese desta pesquisa era de que a maioria dos professores atuantes em contextos de ensino bilíngue eletivo ainda não atendem aos requisitos de formação exigidos pela nova legislação e que não estejam familiarizados com os termos tratados na fundamentação teórica desta pesquisa. Com base nesta hipótese, a análise dos dados poderia sugerir que os professores das escolas bilíngues eletivas transitem por abordagens de ensino que ainda pouco se relacionam com a Educação Linguística Plurilingue Intercultural desenhada nesta pesquisa.

Importante ressaltar que tal hipótese poderá não ser comprovada.

### 3.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Os dados quantitativos da pesquisa foram gerados no segundo semestre de 2024. Antes da geração destes dados, o projeto desta pesquisa foi submetido na Plataforma Brasil e encaminhado para avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná (CEP/UFPR).

Após a coleta, passaram por seleção e tabulação e posteriormente foram analisados através de tabelas e gráficos.

Assim, por meio de uma análise crítica com triangulação de dados entre: os documentos oficiais; as referências bibliográficas sobre bilinguismo, Ensino bilíngue português/inglês, Formação de professores, Linguística Aplicada Indisciplinar, bem como entrevistas dadas pelos professores; e cruzamento de dados entre a

bibliografia selecionada e estatísticas sobre a ensino bilíngue no Brasil contemporâneo e a pesquisa quantitativa.

O cruzamento de dados proposto foi feito por meio do método dialético, sob viés da linguística aplicada e serão analisadas as exigências legais, a forma com que os professores de escolas bilíngues adquirem e constroem sua formação, a sociedade brasileira que prestigia as escolas bilíngues, as políticas públicas e regulamentações e o que se esperam dela.

Tal método de análise se propõe a sustentar a proposição da relevância do debate sobre formação de professores no contexto contemporâneo do crescimento de escolas e projetos bilíngues no Brasil, estudando, questionando e propondo possíveis transformações advindas dessas experiências entre sociedade e professores.

O quadro 4 a seguir sintetiza os passos metodológicos realizados nesta pesquisa:

Quadro 4 - Passos metodológicos da pesquisa

|  |
|--|
| <p>1. Enquadramento teórico-metodológico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Linguística Aplicada crítica/indisciplinar (Moita Lopes, Pennycook).</li> <li>● Pesquisa entendida como prática política e social.</li> <li>● Superação da dicotomia teoria/prática.</li> </ul> <p>2. Classificação da pesquisa</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Tipo: empírica, descritiva.</li> <li>● Fontes: primárias (dados coletados pela pesquisadora).</li> <li>● Recorte: transversal (um momento específico).</li> <li>● Abordagem: mista (qualitativa + quantitativa).</li> </ul> <p>3. Métodos utilizados</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Bibliográfica: revisão de conceitos e documentos legais.</li> <li>● Documental: análise de LDB, RCNEI, PCN, BNCC e, sobretudo, Parecer 02/2020.</li> <li>● Survey (questionário): coleta online de dados com professores(as).</li> </ul> <p>4. Participantes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Professores(as) de escolas bilíngues eletivas de EI e anos iniciais.</li> <li>● Amostragem não-probabilística (acessibilidade/bola de neve).</li> <li>● Respostas de todas as regiões do Brasil (n = 123).</li> <li>● Predomínio da língua inglesa, mas também alemão, espanhol e italiano.</li> </ul> <p>5. Instrumento de coleta</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Questionário estruturado no Google Forms.</li> <li>● Blocos: contexto de atuação; dados pessoais/ acadêmicos; formação linguística; formação continuada; legislação educacional.</li> <li>● Pré-teste com 5 respondentes → ajustes finais.</li> </ul> |
|--|

#### 6. Análise dos dados

- Quantitativa: tabelas e gráficos (estatística descritiva).
- Qualitativa: interpretação crítica de respostas abertas.
- Triangulação: documentos oficiais + bibliografia + survey.
- Método dialético → problematização da formação docente e da legislação.

#### 7. Hipótese

- Professores(as) em escolas bilíngues eletivas não atendem integralmente às exigências do Parecer 02/2020 e pouco se relacionam com uma Educação Linguística Plurilíngue Intercultural.

#### 8. Valores éticos

- Consentimento informado, anonimato, proteção de dados.
- Participantes vistos como parceiros, não apenas sujeitos da pesquisa.

Fonte: autoria própria (2025).

#### **4. RESULTADOS: PERCURSO FORMATIVO DOS COLEGAS DE CHÃO DE SALA DE AULA BILÍNGUE**

E afinal de contas, como tem acontecido a formação das(os) professoras(es) da educação bilíngue no Brasil?

Após um mês de disponibilização do formulário em diversos grupos de professores de redes sociais, alcançamos 125 professores participantes, embora 2 deles não tenham concordado com o Registro de Consentimento Livre e Informado - RCLI. Assim, temos efetivamente 123 professores participantes respondentes do questionário, que possui 40 perguntas. Neste capítulo, apresentaremos as respostas obtidas e algumas considerações sobre elas.

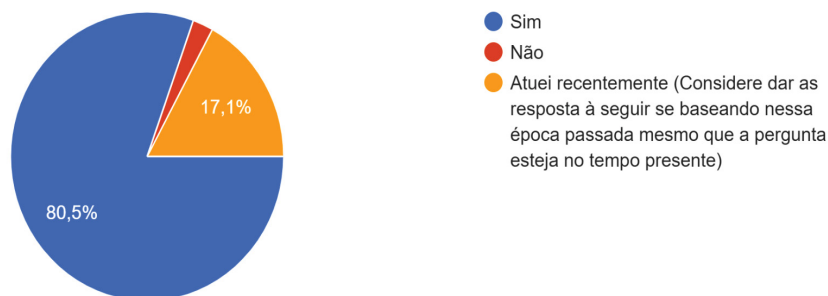
No que tange ao contexto de atuação, a primeira questão investigou se os participantes atuam ou atuaram como professores em Educação Infantil ou Ensino Fundamental - Anos Iniciais em contexto bilíngue. Dentre esses, 99 participantes indicaram que atualmente trabalham nesse contexto; 21 participantes mencionaram experiências passadas, mesmo não estando atualmente envolvidos nesse cenário. E 3 participantes indicaram que não atuam ou nunca atuaram nesse contexto.

Esta distribuição aponta que a grande maioria (aproximadamente 80%) dos participantes atua ativamente nesse contexto, sendo que, os cerca de 17% dos participantes que não estão mais em atuação podem contribuir com percepções baseadas em vivências anteriores. Isso demonstra que a pesquisa alcançou principalmente profissionais diretamente envolvidos no ensino bilíngue, que os dados coletados têm alta relevância para análise de práticas, desafios e formação de professores em contextos bilíngues na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O pequeno grupo que respondeu "Não" pode ser excluído de análises mais detalhadas, visto que seu impacto na amostra geral é mínimo.

FIGURA 1 – Gráfico da pergunta Você atua como professor(a) de Educação Infantil (com crianças entre 0 a 5 anos e 11 meses) ou Ensino Fundamental - Anos iniciais (com crianças entre 6 anos à 10 anos de idade) em Contexto Bilíngue?

Você atua como professor(a) de Educação Infantil (com crianças entre 0 a 5 anos e 11 meses) ou Ensino Fundamental - Anos iniciais (com crianças ... 6 anos à 10 anos de idade) em Contexto Bilíngue?

123 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2025)

A segunda pergunta busca apresentar o tipo de escola onde o participante da pesquisa leciona, de acordo com as possíveis nomenclaturas apresentadas pelo Parecer 02/2020 e já anteriormente conceituadas, sendo possível escolher mais de uma resposta caso este professor atue em mais de uma escola.

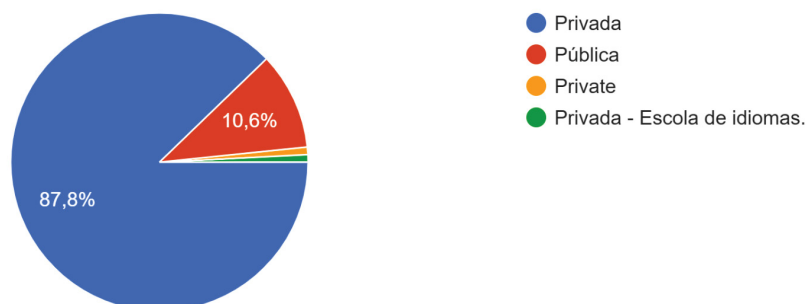
Desta forma, 50 professores revelaram que atuam em “Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional” e 48 outros mencionam a atuação em “Escola Bilíngue”, sendo que algumas respostas têm duplicação ou variação, como “Escola Bilíngue Integral” entre outras. Ainda, 12 participantes responderam que trabalham em “Escola Internacional” e 7 outros afirmam sua atuação em “Escola Brasileira com Currículo Internacional”

Outras 14 categorias apareceram no campo aberto que o tópico permitiu como “Escola paritária”, “Escola Municipal” ou “Colégio com programa bilíngue”. Isso reflete que ainda não há consenso quanto à denominação das escolas deste contexto, o que demonstra a importância de que haja uma legislação eficaz sobre o tema, com a homologação do Parecer pesquisado.

FIGURA 2 – Gráfico da pergunta A Escola de Contexto Bilingue onde você leciona é:

A Escola de Contexto Bilingue onde você leciona é:

123 respostas



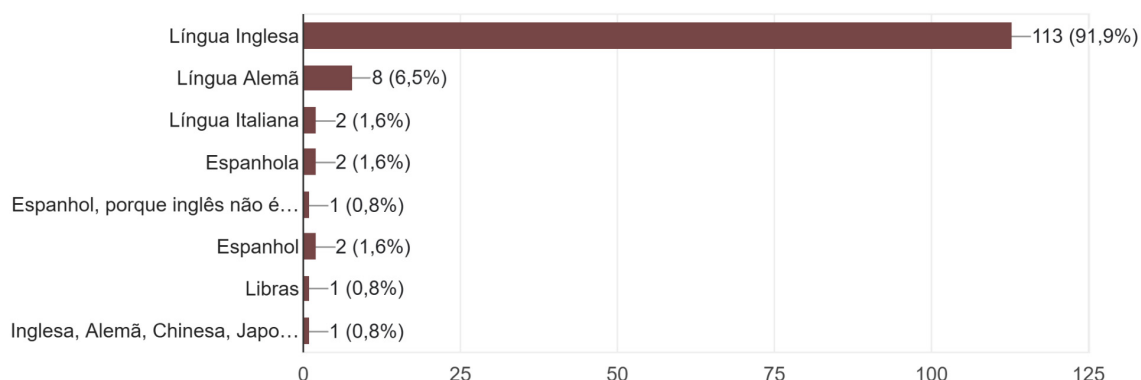
Fonte: elaborado pela autora (2025)

Na terceira pergunta sobre “qual é a língua adicional ensinada pela escola”, infere-se que a grande maioria das respostas indica que o currículo é composto pela Língua Inglesa (91,9%). Ademais, algumas escolas integram ambas as línguas, espanhola e inglesa, e outras ainda oferecem o ensino de outras línguas, como italiano, libras, chinês e alemão, as quais apareceram com menor frequência

FIGURA 3 – Gráfico da pergunta A Língua Adicional que compõe o currículo bilingue da escola onde você leciona é: (Essa pergunta admite mais de uma resposta)

A Língua Adicional que compõe o currículo bilingue da escola onde você leciona é: (Essa pergunta admite mais de uma resposta)

123 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2025)

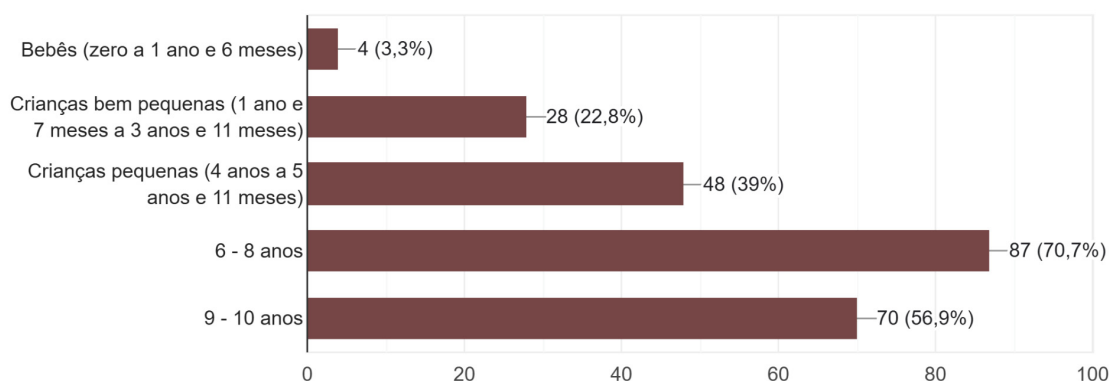
No que tange a faixa etária dos alunos que os professores participantes lecionam, 70,7% têm entre 6 a 8 anos e outros 56,9% têm entre 9 a 10 anos, o que

indica que são portanto do Ensino Fundamental - anos iniciais. As faixas etárias denominadas Crianças pequenas de 4 e 5 anos, compreendem 39% do público dos professores entrevistados enquanto crianças bem pequenas de 1 a 3 anos são 22,8%.

FIGURA 4 – Gráfico da pergunta Qual é a faixa etária dos seus alunos? (divisão e nomenclatura de acordo com a BNCC)

Qual é a faixa etária dos seus alunos? (divisão e nomenclatura de acordo com a BNCC) (É possível escolher mais de uma resposta)

123 respostas



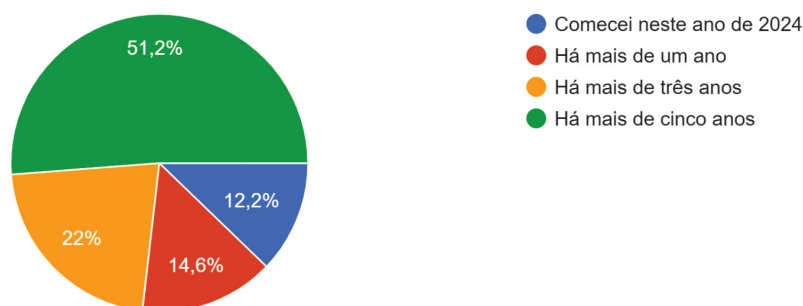
Fonte: elaborado pela autora (2025)

A quinta pergunta, sobre o tempo de trabalho, revela que a maioria dos professores entrevistados trabalham neste contexto há um período de mais de cinco anos, (51,2%) o que reflete que a maioria dos professores já tem um bom tempo de experiência na área.

FIGURA 5 – Gráfico da pergunta Há quanto tempo você trabalha em Contexto de Educação Bilíngue?

Há quanto tempo você trabalha em Contexto de Educação Bilíngue?

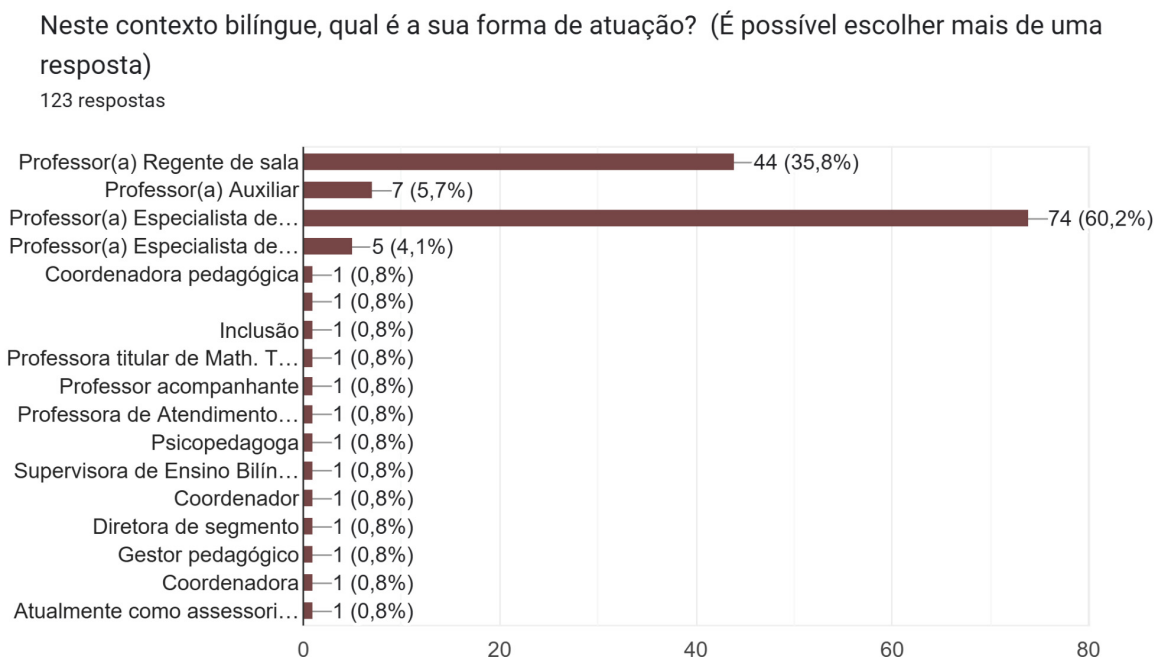
123 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2025)

A sexta pergunta trata da forma de atuação deste professor onde a maioria afirma ser professor especialista na língua adicional (60,2%), embora também haja uma porcentagem considerável de professores que atuam como regentes de sala (35,8%). Essa questão revela também a participação de pessoas com cargos diversos de professores, como coordenadores e gestores.

FIGURA 6 – Gráfico da pergunta qual é a sua forma de atuação.



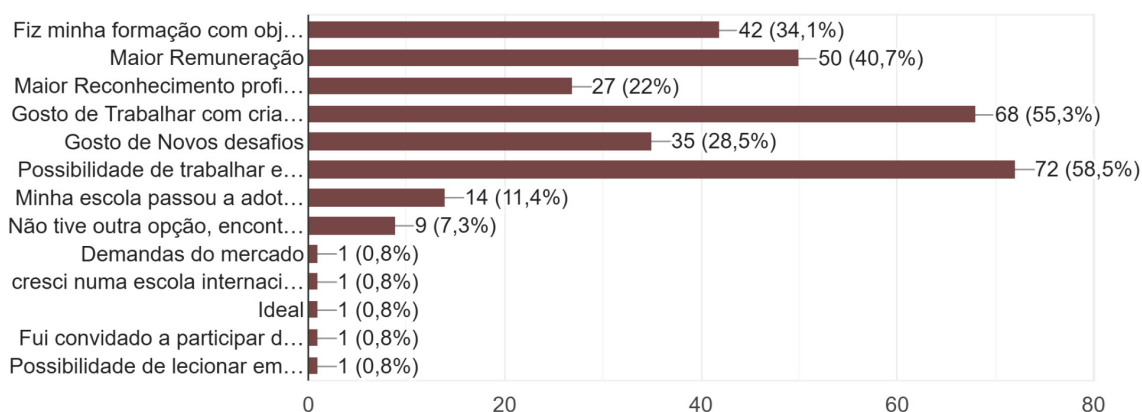
Fonte: elaborado pela autora (2025)

E a última pergunta desta primeira sessão tratou de investigar os principais fatores que levaram os entrevistados a lecionar em contexto de Ensino Bilíngue para crianças. Os principais motivos apontados foram a possibilidade de trabalhar em um ambiente Bilíngue/Internacional (58,5%) e também a predileção por trabalhar com crianças (55,3%). Uma melhor remuneração também teve um expressivo número de respostas (40,7%) além de um número importante de respondentes (34,1%) terem apontado que já fizeram sua formação com esse objetivo.

FIGURA 7 – Gráfico da pergunta Quais são os principais fatores que te levaram a lecionar em contexto de Ensino Bilíngue para crianças? (Esta pergunta admite mais de uma resposta)

Quais são os principais fatores que te levaram a lecionar em contexto de Ensino Bilíngue para crianças? (Esta pergunta admite mais de uma resposta)

123 respostas



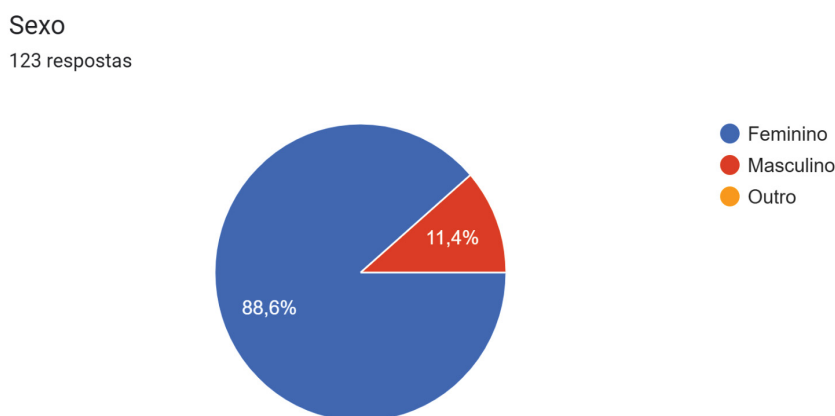
Fonte: elaborado pela autora (2025)

Esse primeiro bloco de perguntas sobre o contexto de atuação dos participantes evidencia que a grande maioria deles (aprox. 80%) atua em escolas bilíngues de Educação Infantil e Anos Iniciais, com predominância de experiência consolidada, já que mais da metade leciona há mais de cinco anos nesse cenário. Observa-se também a diversidade de nomenclaturas utilizadas para designar tais instituições — desde “Escola Bilíngue” e “Escola com Carga Horária Estendida em Língua Adicional” até categorias menos padronizadas como “paritária” ou “colégio com programa bilíngue” — o que reflete a falta de consenso terminológico e reforça a urgência de regulamentação legal clara sobre o tema. Em termos de currículo, há forte hegemonia da Língua Inglesa (91,9%), ainda que surjam menções a outras línguas, como espanhol, italiano, alemão, chinês e Libras, revelando um espaço restrito, mas existente, para a pluralidade linguística. Quanto ao público atendido, predomina o Ensino Fundamental – anos iniciais (6 a 10 anos), seguido por crianças da Educação Infantil, o que confirma a centralidade desses segmentos na expansão do ensino bilíngue. No que diz respeito às funções exercidas, a maioria atua como especialistas de língua adicional (60,2%), mas há presença significativa de professores regentes (35,8%), além de gestores e coordenadores. Por fim, os fatores motivacionais que levaram os docentes a ingressar nesse contexto destacam o desejo de atuar em ambiente bilíngue/internacional (58,5%) e a afinidade com o trabalho com crianças (55,3%), associados ainda a expectativas de melhor

remuneração (40,7%) e a formação prévia com esse objetivo (34,1%). Esse panorama, além de reafirmar a relevância do corpus, aponta tanto para a consolidação da experiência docente na área quanto para a complexidade das condições institucionais e motivacionais que caracterizam o ensino bilíngue no Brasil.

O segundo bloco de perguntas buscou definir um pequeno panorama dos dados pessoais dos participantes e se inicia com a Questão 8, de onde desvela-se que 88,6% dos participantes são do sexo feminino, o que reflete dados da educação para crianças em geral.

FIGURA 8 – Gráfico da pergunta sexo



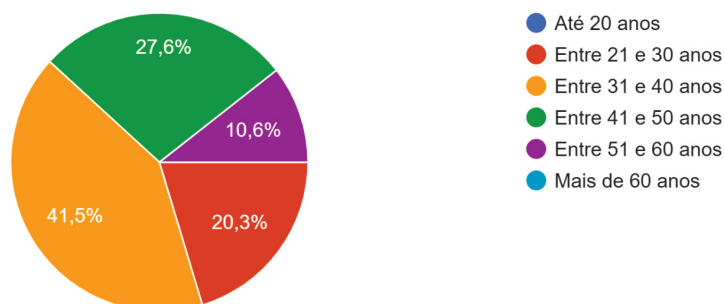
Fonte: elaborado pela autora (2025)

Quanto à idade dos participantes, a maioria dos colegas têm entre 31 e 40 anos (41,5%).

FIGURA 9 – Gráfico da pergunta idade

Idade:

123 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2025)

Em relação a localização geográfica dos professores participantes, obtivemos respostas advindas de todas as cinco regiões do Brasil, o que possibilita que a amostra demonstre um panorama nacional. A análise revela a representatividade por estados e regiões, sendo que participaram professores de 18 estados e do Distrito Federal, com uma maior participação de professores do Estado de São Paulo (SP), num total de 27,6% ou 54 professores. Infelizmente, não obtivemos respondentes dos estados do Acre (AC), Amapá (AP), Rondônia (RO), Roraima (RR), Tocantins (TO), Paraíba (PB), Pernambuco (PE), Piauí (PI), Rio Grande do Norte (RN), Sergipe (SE) e Espírito Santo (ES).

Em um panorama regional, a Região Sudeste apresentou a maior representatividade, com professores de Minas Gerais (MG), Rio de Janeiro (RJ) e São Paulo (SP), somando 80 participantes. No entanto, Espírito Santo (ES) não foi representado na pesquisa. Já na Região Sul, todos os estados participaram: Paraná (PR), Rio Grande do Sul (RS) e Santa Catarina (SC), contabilizando 33 respondentes, sendo que os professores do Paraná representaram o segundo maior número de respondentes da pesquisa com 19,5%.

A Região Norte teve apenas dois estados participantes: Pará (PA) e Amazonas (AM), somando três professores respondentes. No entanto, Acre (AC), Amapá (AP), Rondônia (RO), Roraima (RR) e Tocantins (TO) não tiveram respostas, refletindo uma baixa participação dessa região.

Da Região Nordeste, participaram professores de Alagoas (AL), Bahia (BA), Ceará (CE) e Maranhão (MA), totalizando 29 participantes. Contudo, Paraíba (PB),

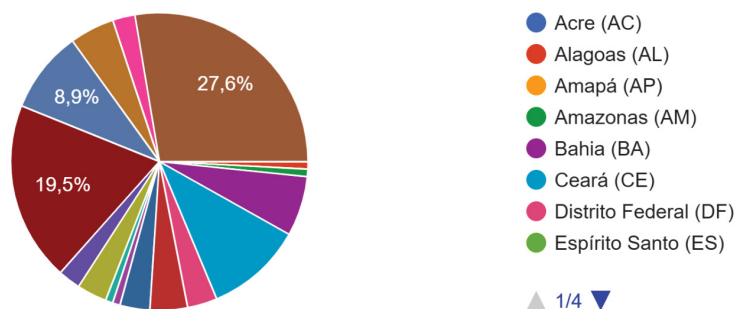
Pernambuco (PE), Piauí (PI), Rio Grande do Norte (RN) e Sergipe (SE) ficaram ausentes, o que indica uma representatividade parcial dessa região.

O Centro-Oeste, por outro lado, contou com participantes de todos os estados: Distrito Federal (DF), Goiás (GO), Mato Grosso (MT) e Mato Grosso do Sul (MS), resultando em um total de 10 respondentes.

Essa análise evidencia desigualdades regionais na participação da pesquisa, com maior concentração de respostas nas regiões Sudeste e Sul, enquanto a Região Norte apresentou baixa adesão. Uma hipótese para esses resultados é que refletem o número de espaços de contexto bilíngue mais acentuado nos Estados e Regiões de onde foram obtidas mais respostas.

FIGURA 10 – Gráfico da pergunta Estado onde a escola onde você trabalha está localizada

Estado onde a escola onde você trabalha está localizada:  
123 respostas



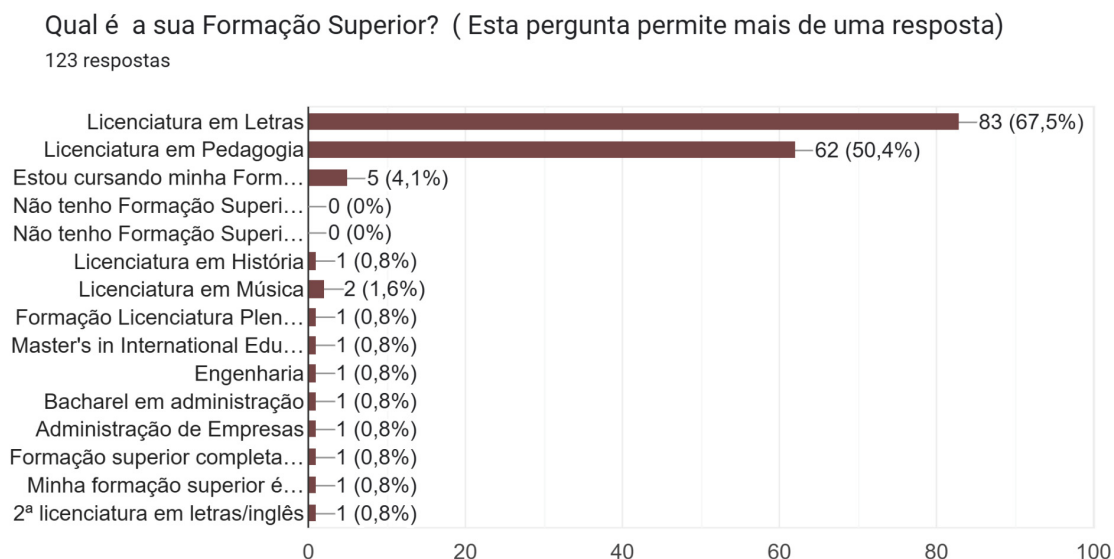
Fonte: elaborado pela autora (2025)

Esses resultados permitem inferir que, em termos de perfil, a maioria dos respondentes é composta por mulheres entre 31 e 40 anos, refletindo tendências mais amplas da docência nesse nível de ensino. A abrangência geográfica da amostra, que contemplou todas as regiões brasileiras ainda que com maior concentração no Sudeste e no Sul, possibilita uma visão nacional do fenômeno, ao mesmo tempo em que revela desigualdades regionais na distribuição das escolas bilíngues. Esse panorama reforça tanto a relevância dos dados coletados quanto a necessidade de considerar as especificidades institucionais, regionais e formativas na análise crítica da educação bilíngue no país.

A terceira pergunta do questionário passa a tratar da formação acadêmica dos participantes. Ao serem perguntados sobre sua Formação Superior, 83

entrevistados ou 67,5% dos participantes responderam ter formação no curso de Letras enquanto 50,4% afirmaram ter formação no curso de Pedagogia.

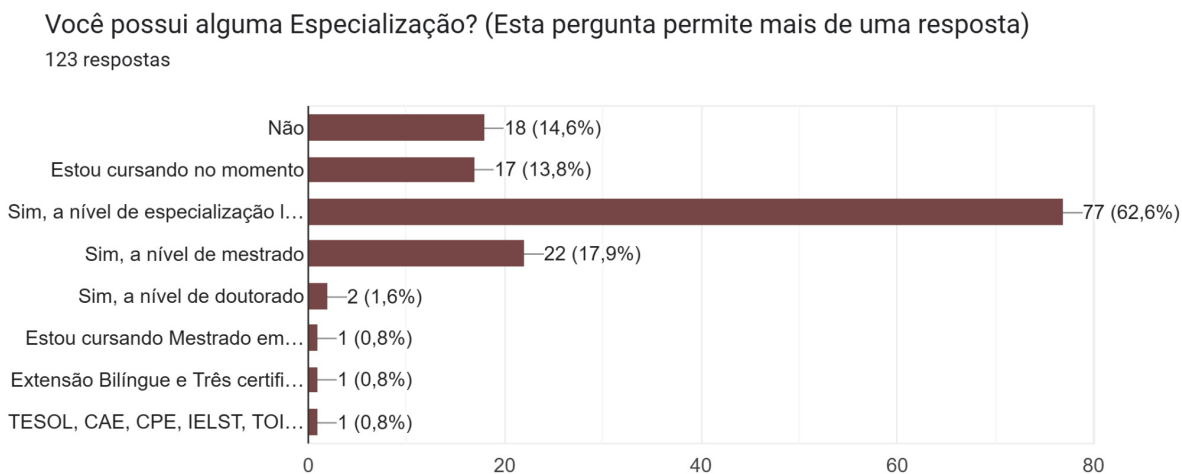
FIGURA 11 – Gráfico da pergunta Qual é a sua formação?



Fonte: elaborado pela autora (2025)

A pergunta seguinte se refere a cursos de especialização dos professores, cujo resultado aponta que 62,6% demonstram possuir alguma especialização de nível *lato sensu*, enquanto 17,9% afirmam ter especialização *strictu sensu* a nível de mestrado.

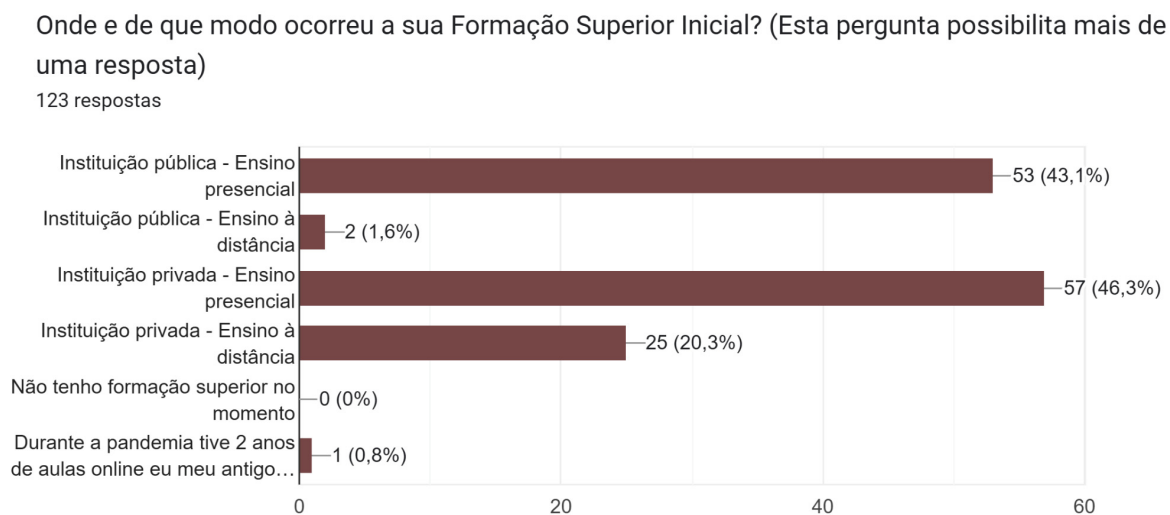
FIGURA 12 – Gráfico da pergunta Você possui alguma Especialização? (Esta pergunta permite mais de uma resposta)



Fonte: elaborado pela autora (2025)

No que diz respeito ao tipo de formação, percebe-se a maioria dos professores se formaram de forma presencial e houve quase que um empate entre instituições públicas (43,1%) e privadas (46,3%)

FIGURA 13 – Gráfico da pergunta Onde e de que modo ocorreu a sua Formação Superior Inicial? (Esta pergunta possibilita mais de uma resposta)



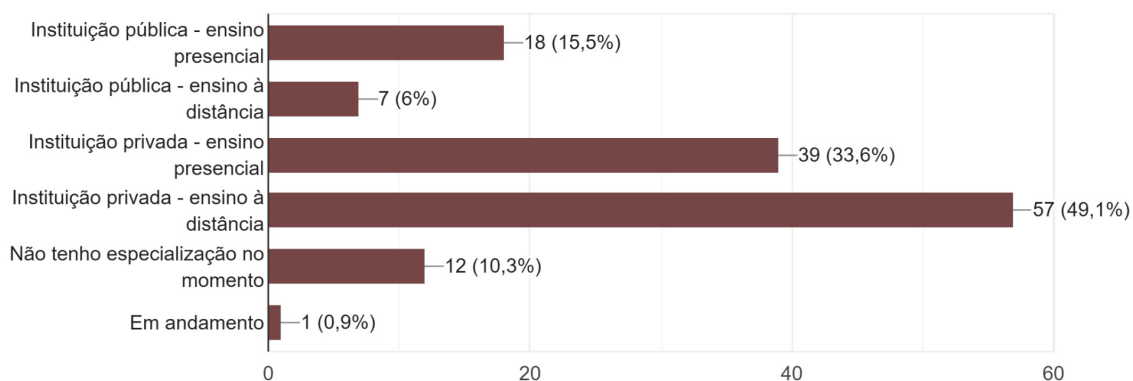
Fonte: elaborado pela autora (2025)

A décima quarta pergunta revela que a maioria dos professores que possuem especialização, nesse caso, 116 respondentes a fizeram em instituições privadas (82,5%) sendo mais comum a modalidade do ensino a distância (49,1%).

FIGURA 14 – Gráfico da pergunta Caso haja, onde e de que modo ocorreu a sua especialização? Esta pergunta possibilita mais de uma resposta.

Caso haja, onde e de que modo ocorreu a sua especialização? Esta pergunta possibilita mais de uma resposta:

116 respostas



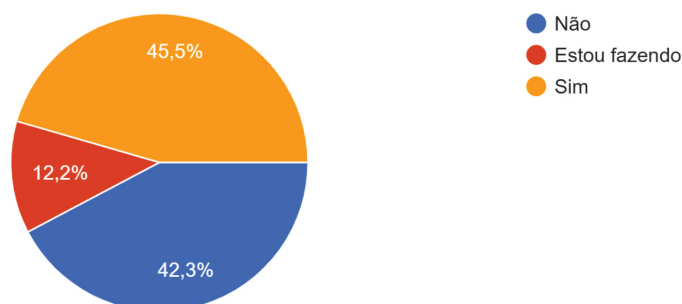
Fonte: elaborado pela autora (2025)

Já a décima quinta pergunta está vinculada especificamente aos critérios do Parecer 02/2020, que, em uma de suas exigências para a formação de professores para escola bilíngue, pede uma formação com carga horária superior a 120 horas. A questão revela que menos da metade dos professores que atuam no contexto (45,5%) possuem essa formação, embora mais 12,2% dos professores já estão buscando cumprir com a exigência. E ainda temos 42,3% de respondentes que não possuem e nem estão buscando a formação mínima.

FIGURA 15 – Gráfico da pergunta Você possui alguma formação específica em Ensino Bilíngue com carga horária superior a 120 horas?

Você possui alguma formação específica em Ensino Bilíngue com carga horária superior a 120 horas?

123 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2025)

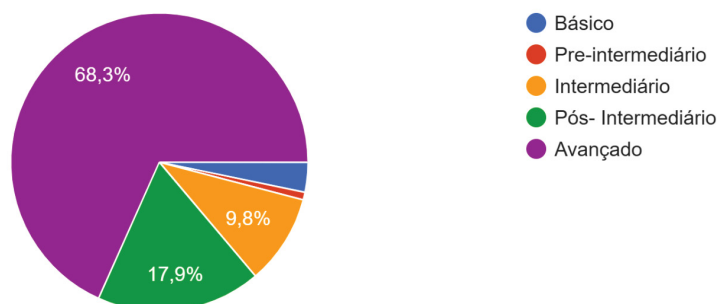
Os dados sobre a formação acadêmica das/dos participantes revelam um perfil marcado pela predominância de cursos de Letras (67,5%) e de Pedagogia (50,4%), indicando que muitas/os docentes transitam entre as duas áreas que historicamente se relacionam à docência bilíngue na infância. Observa-se também um investimento expressivo em formação continuada: 62,6% possuem especialização *lato sensu* e 17,9% já concluíram mestrado, o que aponta para a busca de maior qualificação profissional. No que se refere à graduação inicial, há equilíbrio entre instituições públicas (43,1%) e privadas (46,3%), quase sempre na modalidade presencial, enquanto nas especializações predomina a formação em instituições privadas (82,5%), especialmente a distância (49,1%). Esse panorama evidencia tanto a diversidade dos percursos formativos quanto a forte presença do setor privado na formação complementar, levantando questões sobre a qualidade, o acesso e a equidade na preparação docente para o ensino bi/multi/plurilingue.

A quarta seção trata de questões sobre a formação linguística das/os participantes da pesquisa e já na primeira pergunta, as(os) participantes, em sua maioria (68,3%), afirmam ter nível avançado na língua adicional que lecionam:

FIGURA 16 – Gráfico da pergunta Qual você considera ser o seu nível na Língua Adicional?

Qual você considera ser o seu nível na Língua Adicional?

123 respostas

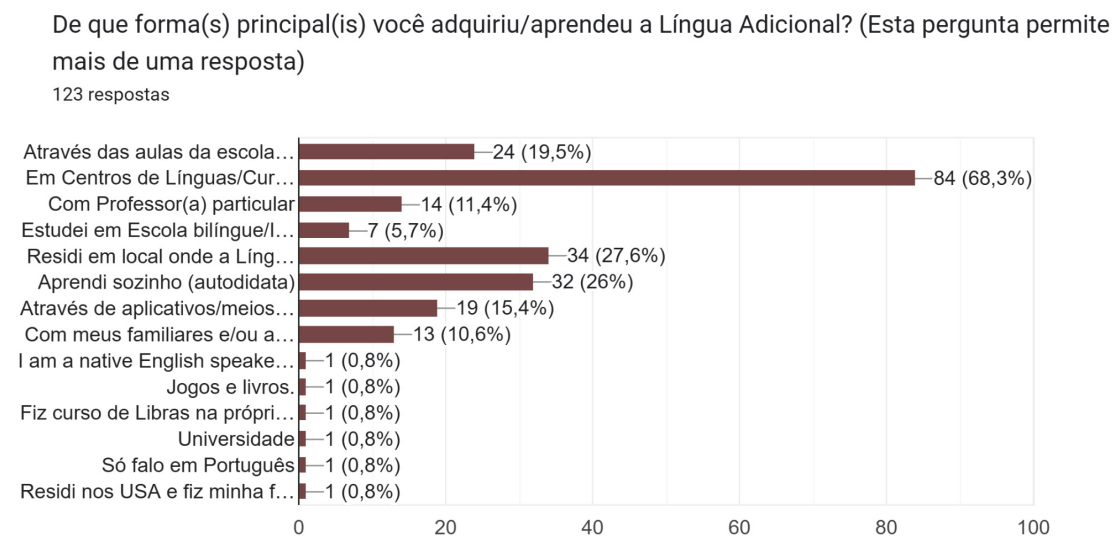


Fonte: elaborado pela autora (2025)

A pergunta de número 17, ilustrada no gráfico abaixo, revela como essas/es professoras/es adquiriram a língua adicional, demonstrando que a maioria (68,3%) o fez através de centros de línguas e cursos, enquanto 27,6% dos(as) respondentes residiram em locais onde a língua era usada. É interessante ressaltar que apenas 5,7% das/os entrevistadas/os adquiriram a língua adicional por meio do modelo de educação que agora trabalham. Assim, denota-se que quase não houve experiência precoce das/os educadoras/es com esse modelo, talvez porque, apenas recentemente, ele passou a ser mais difundido nas escolas brasileiras, e ainda sobretudo, dentro de contextos restritos e elitizados.

Esse dado também é importante para demonstrar que a aquisição de uma língua adicional ocorre através de muitas maneiras diversas do modelo bi/multi/plurilingue de escolarização.

FIGURA 17 – Gráfico da pergunta De que forma(s) principal(is) você adquiriu/aprendeu a Língua Adicional? (Esta pergunta permite mais de uma resposta)



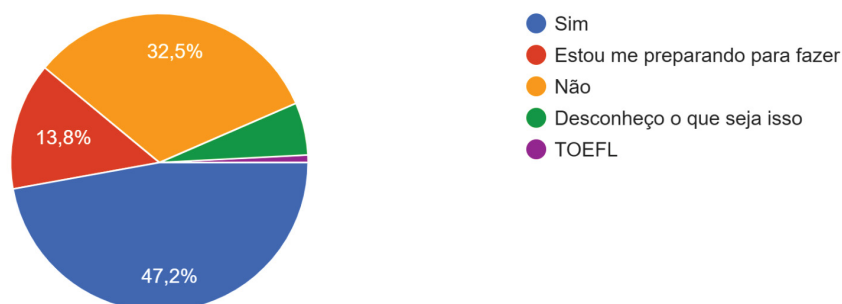
Fonte: elaborado pela autora (2025)

Já a questão 18 aponta que menos da metade das/dos professoras/es respondentes (47,2%) possuem alguma certificação oficial de acordo com o CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) - Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas. Requisito disposto no Parecer 02/2020 e muito criticado devido ao caráter mercadológico, excludente e eurocentrado, já tendo sido debatido anteriormente no tópico que trata desse tema. Esse resultado só vem a corroborar com a dificuldade, por questões de acesso, custo, conhecimento e especificidades, que existe para obter esse tipo específico de certificação.

FIGURA 18 – Você possui alguma Certificação oficial de acordo com o CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) - Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas?

Você possui alguma Certificação oficial de acordo com o CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) - Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas?

123 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2025)

A pergunta aberta de número 20 apresentou uma diversidade significativa nos tipos e níveis de certificações buscados ou possuídos pelos respondentes, refletindo variados graus de proficiência na língua adicional. Das 72 respostas, a certificação mais mencionada é o CAE (C1 *Advanced*). Além disso, há uma frequência considerável de referências a certificações de níveis avançados, como C2 Proficiency (antigo CPE), evidenciando um número expressivo de indivíduos com proficiência no nível mais alto do CEFR. Certificações como o IELTS, TOEFL e TOEIC também apareceram.

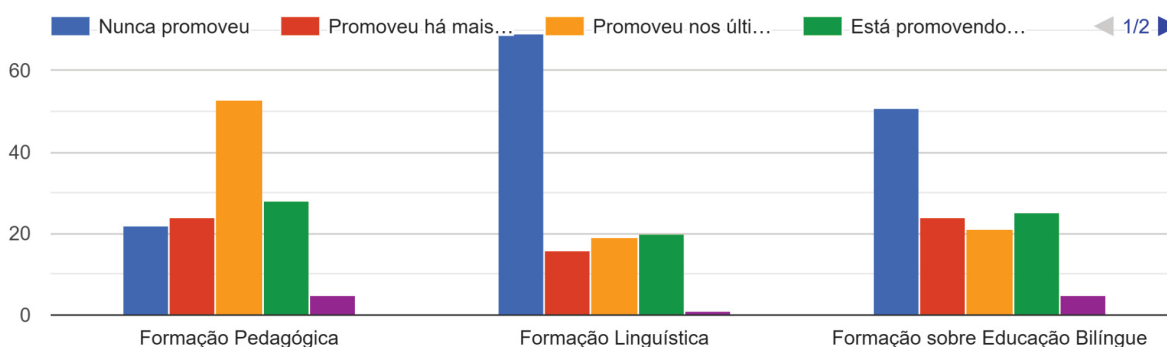
Os resultados sobre a formação linguística indicam que a maioria das(os) participantes declara possuir nível avançado na língua adicional (68,3%), evidenciando um perfil docente com elevado domínio linguístico. Esse aprendizado ocorreu, sobretudo, em cursos e centros de línguas (68,3%), complementado pela experiência de residência em países onde a língua é falada (27,6%), o que reforça a heterogeneidade das trajetórias formativas. No entanto, menos da metade dos respondentes (47,2%) possui certificação oficial segundo o CEFR, revelando uma lacuna entre a proficiência auto declarada e a validação institucional mencionada no Parecer 02/2020. Entre os que buscaram certificação, prevalecem títulos de níveis avançados, como CAE (C1 *Advanced*) e C2 *Proficiency*, além de exames internacionais amplamente reconhecidos (IELTS, TOEFL, TOEIC), o que tende a revelar certa valorização de línguas de prestígio e a influência de padrões eurocêntricos de legitimação do conhecimento linguístico. Acredito que esse

panorama reforça tanto a qualificação linguística do grupo quanto a necessidade de problematizar a centralidade de certificações internacionais como critério de legitimidade docente.

No que diz respeito à Formação Continuada, a vigésima segunda pergunta questionou as formações promovidas pelas escolas. A análise dos dados revelou que a formação de cunho pedagógico é a mais frequente, com a maioria indicando ações nos últimos seis meses ou em andamento, sendo que apenas 22 respondentes afirmaram que esta nunca havia ocorrido. Entretanto, a formação linguística e a formação específica sobre educação bilíngue têm baixa promoção institucional, visto que muitos professores afirmam que a maioria das escolas nunca as promoveu, tendo 69 professores afirmando que nunca receberam formação linguística enquanto 51 afirmaram que nunca receberam formação sobre bilinguismo. Esse resultado pode revelar algumas conclusões como de que as escolas buscam profissionais que já tenham esse tipo de formação prévia (linguística e bilíngue) e também demonstra a falta de interesse em investir na formação específica das/os docentes que lá atuam.

FIGURA 19 – Sobre o tipo de Formação Continuada que a Escola onde você leciona promove:

Sobre o tipo de Formação Continuada que a Escola onde você leciona promove:



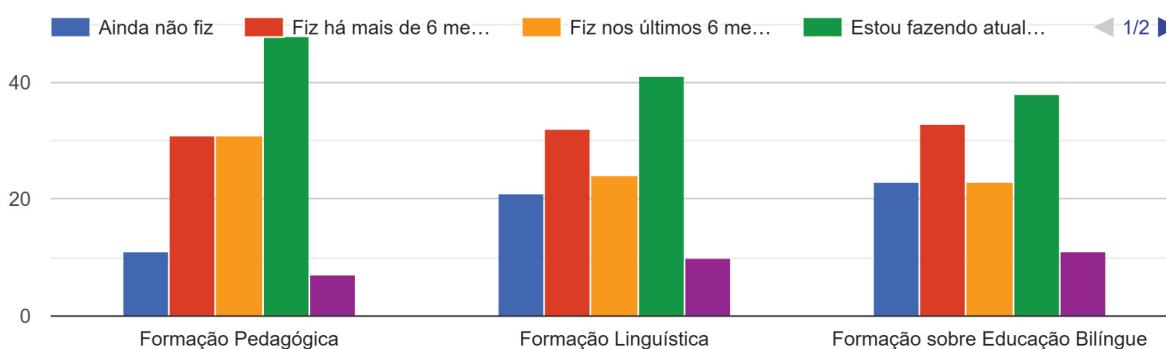
Fonte: elaborado pela autora (2025)

Por outro lado, a próxima pergunta se refere à formação que as/os professoras/es fazem por seus próprios custos. É importante ressaltar que as(os) professoras(es) demonstraram iniciativa e agenticidade ao buscar formação por conta própria, especialmente em temas relacionados à educação bilíngue e

linguística, com muitas/os relatando atividades recentes ou em andamento, sendo que apenas 11 professoras/es relataram não ter feito formação pedagógica por sua conta até agora. Esse contraste destaca uma lacuna nas políticas institucionais de formação, especialmente em áreas relacionadas à educação bilíngue, e reforça a importância do comprometimento individual dos docentes para o desenvolvimento profissional contínuo.

FIGURA 20 – Sobre o tipo de Formação Continuada que você faz por sua conta

Sobre o tipo de Formação Continuada que você faz por sua conta:



Fonte: elaborado pela autora (2025)

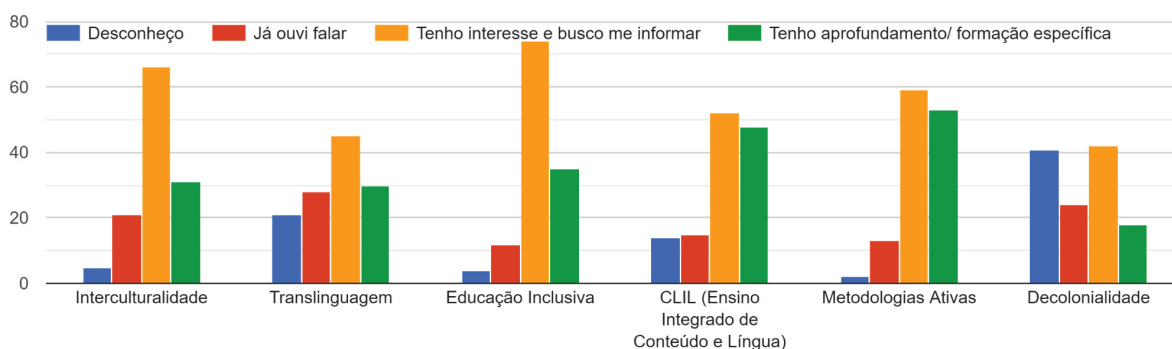
A pergunta seguinte traz um viés um pouco mais crítico e coaduna-se com o percurso de embasamento teórico apresentado anteriormente, e que julgo terem sido conhecimentos basilares para minha própria prática como educadora. Assim, as/os participantes foram questionadas acerca do seu conhecimento sobre os temas Interculturalidade, Translinguagem, educação inclusiva, CLIL (Content and Language Integrated Learning ou Ensino Integrado de Conteúdo e Língua), Metodologias Ativas e Decolonialidade. As respostas apontaram que a maioria das/os participantes demonstra interesse e busca se informar, com uma maior incidência de respostas sobre os tópicos interculturalidade e educação inclusiva, indicando uma conscientização crescente sobre a importância dessas temáticas. Além disso, o tema Metodologias Ativas apresenta o maior número de participantes com aprofundamento ou formação específica.

Observamos, entretanto, que os temas CLIL, Translinguagem e Decolonialidade encontram-se em uma fase mais inicial de integração no contexto

educacional, sendo os temas menos conhecidos dentre as respostas as/os participantes, com 12 afirmações de desconhecimento para o tema “CLIL”, 20 para o tema Translinguagem e 41 respostas para a decolonialidade. Eu realmente esperava que esse fosse ser o tópico com menor conhecimento em relação aos colegas, pois só passei a conhecer o termo e começar a estudar e entender seu significado após as aulas deste programa de mestrado. Talvez seja uma teoria/visão de mundo ainda recente, talvez não haja interesse que seja difundida, mas me encantou e me fez questionar e rever muitas de minhas reflexões.

FIGURA 21 – Gráfico sobre os temas abaixo, responda:

Sobre os temas abaixo, responda:



Fonte: elaborado pela autora (2025)

A próxima questão é de resposta aberta e indaga o que os participantes mais sentem falta em sua formação como professor(a) de contexto bilíngue para crianças. Obtivemos um expressivo número de 95 respostas, transcritas a seguir, de onde podemos tecer ricas e diversas análises:

*Sinto falta na concordância entre especialidades: pedagogos e especialistas. Geralmente, os pedagogos não sabem lidar com o contexto bilíngue, e por sua vez os especialistas não sabem gerenciar uma sala de aula de educação infantil.(Q1)*

*Uma formação continuada recorrente por parte da escola, melhor remuneração salarial e flexibilidade da escola na hora de fazer formações por conta própria.(Q2)*

*Sinto falta de uma formação da área pedagógica. Como sou formada em Letras, algumas lacunas existem quando se trata do contexto diário de sala de aula.(Q3)*

*Reconhecimento(Q4)*

*Intercâmbio para outros países (em escolas).(Q5)*

*Como tratar a língua materna em sala de aula(Q6)*

*Formação sobre conteúdo bilíngue propriamente dito. As formações que temos nas escolas estão muito voltadas a formações pedagógicas, no entanto, não temos formação voltada para o desenvolvimento da segunda língua de maneira mais eficaz.(Q7)*

*Formações em universidades públicas sobre o tema(Q8)*

*Seriedade da gestão(Q9)*

*Encontrar materiais adequados, parte da grande carga de trabalho era ter que produzir meus próprios.(Q10)*

*Formação acadêmica já na graduação(Q11)*

*suporte(Q12)*

*Saber sobre ensino para crianças e educação bilíngue(Q13)*

*Mais recursos: tais como retroprojeter em todas as salas de aula.(Q14)*

*Formação continuada mais frequente.(Q15)*

*Gostaria de ter uma formação oferecida pela escola de acordo com minhas necessidades práticas. As formações existentes abrangem temas gerais. São temas interessantes, entretanto não me sinto pertencente ou sinto que após a Formação, muita coisa só fica no papel.(Q16)*

*Busco na minha pesquisa de doutorado me aprofundar na aquisição da leitura e da escrita.(Q17)*

*Formação sobre aulas lúdicas, interativas, que envolvam as crianças, e planejamento de aulas(Q18)*

*Alfabetização e letramento em língua adicional. Não me lembro de ter tido nenhuma matéria no currículo acadêmico de nível superior ou se quer em extensões que fiz.(Q19)*

*Coko ensinar o alemão estrangeiro de forma lúdica(Q20)*

*Estratégias de alfabetização(Q21)*

*Ensino para crianças bom necessidades especiais(Q22)*

*Mais coisas práticas e reais e menos ensino de teoria! A sala de aula eh totalmente diferente da teoria!(Q23)*

*Pessoas que estejam familiarizadas com práticas de alfabetização e biletamento para nos orientar(Q24)*

*Formas de ter o domínio de sala sem usar a língua materna pra isso.(Q25)*

*Da conexão teórica com a prática(Q26)*

*Considerar o contexto cultural real em que as crianças estão inseridas(Q27)*

*Da formação linguística, pois não fiz Letras.(Q28)*

*Conexão entre os temas(Q29)*

*Ferramentas tecnológicas para as aulas(Q30)*

*Fonética e fonologia do inglês.(Q31)*

*Atividades com respostas(Q32)*

*Estudos dos conceitos e praticas estrategicas que são especificos do Ensink Blilingue(Q33)*

*Formação direcionada para a Educação Bilíngue na Educação Infantil(Q34)*

*Confiança das famílias(Q35)*

*Nada(Q36)*

*Formações voltadas para o ensino de língua inglesa na educação infantil(Q37)*

*Embasamento teórico da prática e mais conhecimento sobre opções de metodologias ativas(Q38)*

*nada(Q39)*

*Educação continuada(Q40)*

*Material didático apropriado para o contexto bilíngue e pares de trabalho (outros professores) com formação sólida como a minha(Q41)*

*Formação para saber lidar com alunos inclusivos(Q42)*

*Um currículo de matemática(Q43)*

*Cursos de formação EAD e com certificado internacional(Q44)*

*Na área de letras, aprender o desenvolvimento linguístico infantil(Q45)*

*Maior valor ao ensino de língua estrangeira(Q46)*

*Como contar histórias infantis em Libras.(Q47)*

*tempo de planejamento remunerado(Q48)*

*de ter cursos que eu eu possa fazer presencialmente, e do mercado oferecer opções em instituições públicas dentro desse contexto.(Q49)  
Que minha formação possibilitasse conhecer presencialmente a realidade de diferentes contextos bilíngues, como com algum estágio ou vivência.(Q50)*

*Formação efetiva pela escola onde trabalho(Q51)*

*Na verdade, tenho possibilidades de muitos cursos, porém nesse momento, me encontro sem disponibilidade, fazendo cursos de inclusão, autismo e língua inglesa para tirar a proficiência pela Cambridge.(Q52)*

*Formação nessa área já na graduação.(Q53)*

*Não ensina como transmitir o conhecimento para as crianças(Q54)*

*De estudos relacionados à realidade brasileira(Q55)*

*De formação continuada no contexto da educação inclusiva(Q56)*

*Mais tempo para preparar melhor as aulas e uma internet de qualidade pela própria escola.(Q57)*

*Formação integrada com especialistas e pedagogos da escola criando um currículo único sem necessidade das fitas soluções bilíngues(Q58)*

*Gostaria de saber mais sobre alfabetização em contexto bilíngue(Q59)*

*Como avaliamos. Fucauma grande dúvida se avaliamos língua ou conteúdo(Q60)*

*Mais treinamento e estudo(Q61)*

*Interculturalidade(Q62)*

*Ajuda na formação(Q63)*

*Formação continuada em serviço(Q64)*

*Existe um déficit de professores qualificados, então sinto falta de formação gratuita para quem atua na área se qualificar.(Q65)*

*Imersão(Q66)*

*Magistério no ensino médio(Q67)*

*Maiores oportunidades de aprender sobre alfabetização em um contexto multilíngue(Q68)*

*Suporte e formação continuada.(Q69)*

*Técnicas de alfabetização bilíngue(Q70)*

*Acesso aos materiais(Q71)*

*Pedagogia(Q72)*

*Interculturalidade, metodologias ativas e formação bilíngue(Q73)*

*Psicopedagogia(Q74)*

*Ações formativas específicas para crianças muito pequenas(Q75)*

*De mais contato e interação com essa faixa de alunos.(Q76)*

*Parâmetros e carga horária(Q77)*

*Formações específicas para o ensino bilíngue(Q78)*

*Formação sobre como se forma um sujeito bilíngue(Q79)*

*Eu sempre corri atrás de formação, de saber mais e de querer mais, mas essa não é a realidade da maioria. O que eu mais vejo são professores de ELT bombardeados com material e contextos bilíngues, sem saber o que fazer.(Q80)*

*Cursos que abordem o desenvolvimento infantil e estratégias que podemos usar em cada fase.(Q81)*

*Formação para adaptação de atividades em língua inglesa para crianças(Q82)*

*Incentivo para qualificação(Q83)*

*Atividades práticas(Q84)*

*Como desenvolver o currículo de Language, sem necessariamente seguir diretrizes internacionais. Sinto falta de uma base brasileira para pensarmos no ensino de inglês em contexto bilíngue.(Q85)*

*Um curso mais aprofundado(Q86)*

*De formações, de esclarecimento antes de darmos início a jornada.(Q87)*

*Uma formação mais continua nas reuniões de planejamento(Q88)*

*Maior apoio da escola com relação à nossa formação. E falta de "mini" cursos, workshops, sobre o tema.(Q89)*

*Formações práticas e específicas. Fala-se muito em mudar a Educação, porém até as Formações acontecem no modelo tradicional de Ensino e cheios de teorias.(Q90)*

*Curso relacionado a formação do professor(Q91)*

*Estudo direcionado ao eixo(Q92)*

*Tempo para planejamento(Q93)*

*Sinto falta da empresa investir mais na formação dos professores(Q94)*

*Contexto linguístico e pedagógico, muitas coisas eu busco aperfeiçoamento sozinha. (Q95)*

Fui lendo as respostas das(os) colegas e compartilhando da maioria das dores e necessidades. Elas são muito variadas e podemos filtrar alguns parâmetros mais citados, como a dificuldade quanto à formação inicial, por exemplo. Professoras formadas em Letras sentem falta de conhecimentos pedagógicos para atuar com crianças enquanto pedagogas relatam dificuldades para lidar com os aspectos específicos do ensino de línguas em contexto bilíngue, como depreende-se do trecho “Sinto falta na concordância entre especialidades: pedagogos e especialistas. Geralmente, as pedagogas não sabem lidar com o contexto bilíngue, e por sua vez, as/os especialistas não sabem gerenciar uma sala de aula de educação infantil”.

Além disso, as/os entrevistadas/os reclamam da ausência de formação específica que contemplem as particularidades do ensino bilíngue infantil, incluindo temas como aquisição de segunda língua, estratégias de bilinguagem, uso da língua materna e desenvolvimento linguístico infantil, como percebem-se nos seguintes trechos: “Alfabetização e letramento em língua adicional. Não me lembro de ter tido nenhuma matéria no currículo acadêmico de nível superior.” ou “Formações específicas para o ensino bilíngue”. Também sentem falta de formações mais práticas sobre estratégias de ensino, o que é possível interpretar com os seguintes relatos: “Mais coisas práticas e reais e menos ensino de teoria! A sala de aula é totalmente diferente da teoria!” ou “Como avaliamos”. Fica uma grande dúvida se avaliamos língua ou conteúdo.”

Outro comentário me chamou a atenção, transcrito a seguir: “*Como tratar a língua materna em sala de aula (Q6)*”. Esse também era um ponto de dúvidas em minha prática, se relacionando ao uso da língua adicional na sala de aula. Essa lacuna poderia ser mais facilmente compreendida se houvesse mais conhecimento e pesquisa acerca da abordagem bi/multi/plurilingue e temas como translinguagem e CLIL. Ocorre que muitas/os professoras/es vem de um contexto de ensino/aprendizagem de língua de centros de língua, onde o contexto, o tempo de

aula, o material, e o objetivo geralmente são diversos, e onde se exige, em muitos casos, o uso exclusivo da língua adicional em sala de aula. Essa impressão também foi afirmada em uma das respostas: “...O que eu mais vejo são professores de ELT bombardeados com material e contextos bilíngues, sem saber o que fazer.(Q80)”

Ademais, observamos repetição em respostas que tecem críticas comuns a professoras/es em geral, de qualquer contexto, como a questão de baixa remuneração, falta de tempo para planejamento, ausência de materiais adequados e pouco reconhecimento institucional, como se notam em respostas como “De formação continuada no contexto da educação inclusiva(Q56);Mais tempo para preparar melhor as aulas e uma internet de qualidade pela própria escola.(Q57)”; “Reconhecimento(Q4)” “Confiança das famílias(Q35)” ou “Tempo para planejamento (Q93).”

Por fim, há um forte sentimento de falta de diretrizes claras e contextualizadas ao cenário brasileiro, com muitos/as professores/as relatando a dificuldade de desenvolver currículos ou métodos sem depender de materiais e parâmetros estrangeiros, no que infere-se de comentários como: “Como desenvolver o currículo de Language, sem necessariamente seguir diretrizes internacionais. Sinto falta de uma base brasileira.” ou “Estudos relacionados à realidade brasileira.”

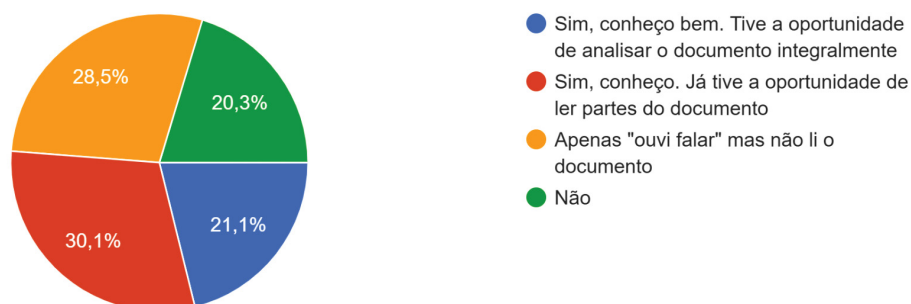
De modo geral, esse conjunto de vozes evidencia que a formação para atuar em contextos bilíngues na infância precisa ser pensada de forma articulada, prática, contextualizada e crítica, capaz de responder tanto às exigências linguísticas quanto pedagógicas, e sobretudo comprometida com a realidade brasileira.

A sessão seguinte vai tratar da Legislação Educacional proposta para Escolas Bi/multi/plurilingues. Na questão sobre o conhecimento a respeito do Parecer 02/2020 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, tivemos uma variação grande nas respostas, como observa-se no gráfico abaixo:

FIGURA 22 – Gráfico sobre conhecimento do Parecer 02/2020 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue?

Você já conhecia o Parecer 02/2020 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue?

123 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2025)

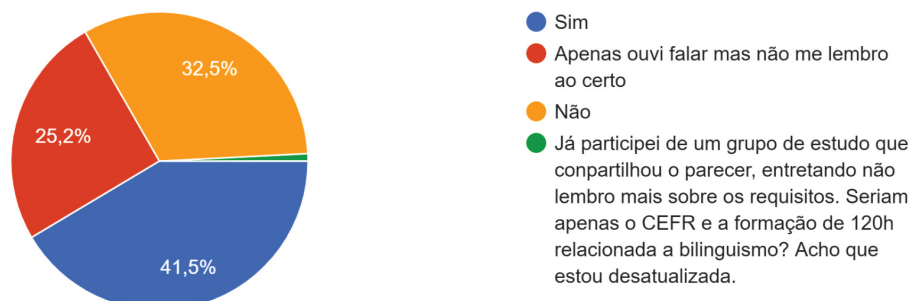
A maioria dos(as) participantes demonstrou conhecer o documento, mesmo que de forma não aprofundada. Apenas 20,3% responderam que não conheciam.

A pergunta seguinte, sobre os requisitos para a Formação do Professor Bilíngue para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com o Parecer 02/2020 (documento anteriormente citado) já revelou que muitos(as) respondentes não as conhecem ou não se lembram ao certo, embora a maioria (41,5%) tenha afirmado conhecer. Isso é um indicativo de que o requisitos ainda são confusos, embora não possamos esperar uma ampla divulgação de um documento que ainda não foi homologado, mesmo tendo passado mais de 5 anos de sua disponibilização.

FIGURA 23 – Gráfico sobre requisitos para a Formação do Professor Bilingue

Você sabe quais são os requisitos para a Formação do Professor Bilingue para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental de acordo co...recer 02/2020 (documento anteriormente citado)?

123 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2025)

A pergunta seguinte busca confirmar o que demonstra a pergunta anterior através de respostas abertas, indagando quais são os requisitos propostos pelo Parecer 02/2020 com relação à formação do Professor Bilingue. Para essa questão, obtivemos apenas 49 respostas que estão transcritas a seguir:

*Formação em pedagogia (ed infantil e fundamental I) e especialização em educação bilíngue (R1)*

*Formação em letras ou pedagogia; formação complementar na área da educação bilíngue de, no mínimo, 120 horas; nível de inglês b2.(R2)*

*Ter formação adicional em educação bilíngue no mínimo 120h, ter exame de proficiência B2 no mínimo.(R3)*

*Formação de 120 horas em ed. Bilíngue, curso de Pedagogia ou letras para ei e ef2, é curso de letras para ef2 e em. B2 no ceFR(R4)*

*Que além da formação para professoras/es, a/o discente deverá ter uma especialização com determinada carga horária para poder lecionar.(R5)*

*Formação específica em curso de ensino bilíngue (pedagogia bilíngue, disponível em poucos locais); OU pedagogia e especialização em ensino bilíngue e certificação de proficiência; OU formação em letras e especialização em área específica da educação infantil ou anos iniciais.(R6)*

*Certificação B2, formação em bilinguismo min. 120h(R7)*

*Formação específica bilíngue, nível B2 ,(R8)*

*Formação em pedagogia, nível de inglês B2 comprovado por certificação e especialização de pelo menos 120 horas em educação bilíngue(R9)*

*É necessário que o Professor de Educação Bilíngue tenha Formação Superior em Pedagogia e também na Língua Adicional alvo, como na maioria das vezes, o inglês, um curso de especialização em Educação Bilíngue de pelo menos 120 h.(R10)*

*O documento é bastante inconclusivo, mas cita licenciatura de pedagogia ou letras; curso de 120h sobre Educação Bilíngue; certificação com relação ao nível de proficiência da língua (que ao meu ver está mal escrito e nos remete à discussão de legislações anteriores e o caso do “notório saber”).(R11)*

*Ter licenciatura em pedagogia ou Letras, curso de extensão de no mínimo 120 horas em práticas BI/multilíngue ou plurilíngüe e por fim certificado de*

*proficiência internacional. Não somente isso, mas me lembro de falar sobre escolas indígenas, e outros aspectos de inclusão. O contrário do que faziam antes na língua adicional subtrativa. Lembro que tinha uma parte também que para escola ser considerada bilingue deveríamos ter no mínimo 30% da sua carga horária efetiva em língua adicional.(R12)*

*Ser graduado em letras inglês licenciatura ou pedagogia, com formação bilingue mais de 120 horas.(R13)*

*Licenciatura em pedagogia ou letras, extensão ou pós em bilinguismo e nível de proficiência mínimo b2(R14)*

*Graduação em Letras ou Pedagogia, certificado de língua nível C1 e curso de 120h sobre educação bilingue.(R15)*

*Certificado de pelo menos B2 na língua adicional, curso de especialização na área de educação bilingue de pelo menos 120h, carga horária compatível com cada ciclo para ser considerada bilingue(R16)*

*Formação específica e proficiência(R17)*

*Certificado inglês nível C2. Formação ensino superior letras ou pedagogia. Formação em curso específico para educação bilingue(R18)*

*Ter formação na área de educação bilingue em forma de curso de extensão ou especialização com pelo menos 120 horas; proficiência(R19)*

*Formação Inicial:*

*Licenciatura: Professores bilíngues devem ter formação inicial em um curso de licenciatura em pedagogia ou em áreas específicas de conhecimento.*

*Língua Adicional: Além da licenciatura, é necessário que os professores bilíngues tenham um domínio avançado da língua adicional que será usada no ensino.*

*Formação Continuada:*

*Cursos de Aperfeiçoamento: Professores devem participar de cursos de aperfeiçoamento ou especialização que enfoquem metodologias e práticas pedagógicas específicas para o ensino bilingue.*

*Desenvolvimento Profissional: Incentivo à participação em programas de desenvolvimento profissional continuado que abordem novas metodologias, tecnologias educacionais e práticas de ensino bilingue.*

*Competências Específicas:*

*Competência Linguística: Proficiência avançada na língua adicional, sendo capaz de utilizá-la de forma eficaz em contextos pedagógicos.*

*Competência Pedagógica: Capacidade de planejar, implementar e avaliar práticas pedagógicas que integrem conteúdos acadêmicos e linguísticos de forma significativa.*

*Competência Intercultural: Habilidade para promover a compreensão e o respeito pelas diferentes culturas e contextos linguísticos.*

*Metodologias de Ensino:*

*Abordagens Integradas: Uso de abordagens integradas de ensino de língua e conteúdo (CLIL - Content and Language Integrated Learning), que combinam o ensino de disciplinas acadêmicas com o desenvolvimento da língua adicional.*

*Práticas Inovadoras: Aplicação de práticas pedagógicas inovadoras que incentivem a participação ativa dos alunos e o uso contextualizado da língua adicional.*

*Avaliação e Reflexão:*

*Avaliação Contínua: Utilização de métodos de avaliação contínua para monitorar o progresso dos alunos tanto na aquisição do conteúdo acadêmico quanto no desenvolvimento da língua adicional.*

*Reflexão Crítica: Incentivo à reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, com o objetivo de melhorar continuamente a qualidade do ensino bilingue.(R20)*

*Formação em Pedagogia para atuar com crianças de 0 a 10 anos e nível mínimo B2 do CEFR de proficiência em língua inglesa. Especialização em Educação Bilingue de 360 horas.(R21)*

*Formação em Letras ou Pedagogia; Certificação oficial; curso de extensão com no mínimo 120h.(R22)*

*Pedagogia ou áreas afins, nível C1 e formação complementar em ensino bilíngue.(R23)*

*Mínimo B2 no CEFR E formação 120 horas em educação bilíngue(R24) que o professor seja formado em letras ou pedagogia, que possua especialização em educação bilíngue aprovada pelo MEC com no mínimo 120h e alguma certificação que comprove sua proficiência na língua adicional.(R25)*

*Formação em letras ou pedagogia, ter curso de aprofundamento em educação bilíngue com 120h e comprovação de nível B2.(R26)*

*Formação em Letras ou Pedagogia, formação bilíngue de 120 horas, e a proficiência mínima B2.(R27)*

*Formação com diploma reconhecido;Formação em Letras ou pedagogia;Pós com 120 horas específica pra educação bilíngue; Certificado internacional de comprovação mínima B2 (R28)*

*A partir do parecer há a exigência de carga horária mínima para cada etapa do ensino básico, organização curricular, e a formação acadêmica que passou a ser exigida para que os professores atuem em escolas bilíngues.(R29)*

*Proficiência B2, formação em pedagogia ou letras ou na especialidade específica, curso de educação bilíngue(R30)*

*Formação em letras e ou pedagogia. Curso de especialização ou formação continuada em educação bilíngue com carga horária de no mínimo 120h. curso 120 horas e nível B1(R31)*

*Formação em Pedagogia, Certificação B2, Ter especialização de no mínimo 120horas(R32)*

*Ter conhecimento linguístico adequado(R33)*

*Formação superior completa em Letras ou Pedagogia, curso de extensão de 180h em ensino bilíngue, e certificado de proficiência em língua inglesa(R34)*

*Graduação completa na área de ensino e formação complementar de pelo menos 120h em ensino bilíngue. Certificação de proficiência nível B2 ou mais.(R35)*

*Ter :diploma de Letras ou Pedagogia, certificado internacional nível B2 no mínimo e curso de extensão ou pós-graduação em Bilinguismo de no mínimo 120horas(R36)*

*Formação em Letras e ou Pedagogia; nível de inglês certificado ao menos B1; especialização sobre bilinguismo com carga horária mínima de 120h.(R37)*

*O professor precisa ser formado na licenciatura em que vai atuar, possuir pós graduação em educação bilíngue e ser pelo menos B2(R38)*

*Letras ou Pedagogia, especialização ou curso de 120h(R39)*

*Formação a nível pos graduação em ensino bilíngue superior a 120 horas(R40)*

*Graduação em Letras, Pedagogia ou área de especialização, certificado de proficiência em nível mínimo B2 de acordo com CEFR (Common European Framework), e curso complementar em Educação Bilíngue, seja de extensão, mestrado ou doutorado (mínimo de 120 horas)(R41)*

*Nível de Proficiência a partir de B2, formação em pedagogia ou letras com pós graduação ou extensão reconhecida pelo MEC com carga horária igual ou superior a 120hrd(R42)*

*Pós ou especialização e B2(R43)*

*Ter graduação em letras, certificação mínima b2 e curso de especialização em ensino bilíngue.(R44)*

*Professor com especialização em educação Bilíngue e certificação internacional de proficiência(R45)*

*Nível B2 ( Cambridge) de inglês, formação em letras ou pedagogia e um curso de (pelo menos) 120 horas ( não tenho certeza se são 120) em educação bilíngue.(R46)*

*Formação superior em letras ou pedagogia, formação adicional em ensino bilíngue com no mínimo 320h(?) e certificação de proficiência na língua adicional em nível B2 ou superior.(R47)*

*Formação superior em Educação, proficiência na Língua Inglesa, especialização em bilinguismo.(R48)*

*No EI e EF1 licenciatura em pedagogia ou letras, proficiência mínima b2 e curso de extensão de 120h. EF2 e EM licenciatura na área específica, proficiência mínima b2 e curso de extensão de 120h.(R49)*

Embora menos do que a maioria das/os respondentes (49 de 123) tenham efetivamente escrito os requisitos necessários, esse conjunto de respostas evidencia que as/os participantes se lembram principalmente de que a formação inicial docente para atuar em contextos plurilíngues com crianças deve ser através da graduação em Pedagogia ou em Letras. Muitas também citaram o requisito de uma especialização ou curso de extensão em educação bilíngue com carga horária mínima de 120 horas, reconhecido pelo MEC.

O último requisito, relacionado à certificação de proficiência de acordo com o CEFR, já foi o menos lembrado e provou-se confuso visto que alguns participantes mencionam níveis mais elevados (C1 ou C2) do que o disposto no documento.

Essa pergunta buscou aferir se os colegas realmente conhecem os requisitos de formação do documento mas abriu também um espaço para que expressassem opiniões sobre eles, de onde surgem escritas sobre a necessidade de que a formação contemple também aspectos pedagógicos e interculturais específicos da educação bilíngue, como estratégias de alfabetização, metodologias ativas e abordagens integradas de ensino de língua e conteúdo (CLIL), evidenciando, talvez, a preocupação com a articulação entre competências linguísticas, pedagógicas e culturais.

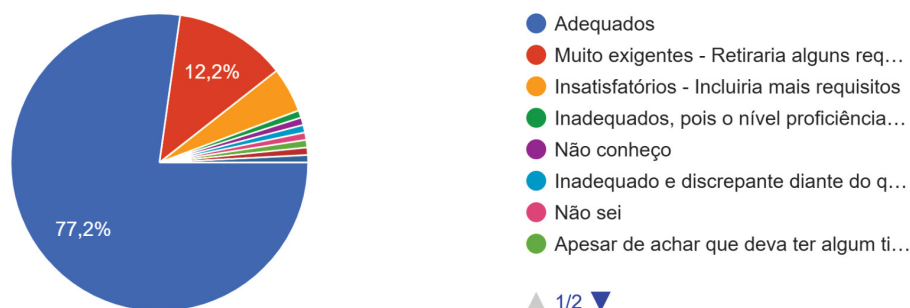
Esse panorama revela não apenas o reconhecimento das diretrizes legais em discussão (como o Parecer CNE/CEB 02/2020), mas também a percepção das/dos docentes de que a formação adequada deve superar exigências mínimas, garantindo efetivamente preparo técnico, linguístico e crítico para os desafios do ensino bilíngue no Brasil.

Quanto à opinião sobre esses requisitos, a pergunta seguinte revela que a grande maioria das/os participantes (77,2%) os consideram adequados, embora 12,2% ainda os consideram muito exigentes.

FIGURA 24 – Gráfico: Você entende que os Requisitos para Formação do Professor Bílingue pelo Parecer 02/20, apresentados acima, estão:

Você entende que os Requisitos para Formação do Professor Bílingue pelo Parecer 02/20, apresentados acima, estão:

123 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2025)

A pergunta aberta e não obrigatória sobre a opinião das participantes no que diz respeito aos requisitos recebeu 30 comentários, os quais são descritos a seguir:

*Estão adequados, entretanto não temos incentivos e nem apoio financeiro para tanto. No Brasil, a profissão professor/a é desvalorizada e muito mal remunerada. Para exigir tais requisitos, a meu ver, faz-se necessário oferecer formação gratuita para discentes. (P1)*

*Acho que o nível de proficiência exigido deveria ser maior (P2)*

*Não concordo com o nível B2 deveria ser C1(P3)*

*Acho adequados, mas a nível de Brasil sabemos que a formação dos professores nas duas licenciaturas nem sempre atinge os patamares necessários. Além disso, denota bastante investimento de tempo para ser um professor de LA, mas apenas na escola, pois sabemos que em cursos livres "qualquer um" pode ser professor. Toda essa formação não se reverte em valorização financeira uma vez que os professores de LA precisam de mais formação/ certificação do que um professor titular.(P4)*

*Creio que está totalmente adequado, uma vez que na escola em que trabalhei ano passado somente eu cumpria os requisitos. Ter um certificado é importante para demonstrar domínio da língua e a licenciatura/pedagogia para demonstrar domínio de outras habilidades que não somente acadêmicas mas também sócio-emocionais e gestão da sala de aula respeitosa. Já a extensão vem para juntar esses dois mundo a graduação com a certificação, que acho que deveria ser ministrada em inglês.(P5)*

*Cursos de extensão e testes de proficiência acima de B2 ao meu ver são um pouco exagerados pois o vocabulário, repertório e experiência você adquire de formas muito variadas que as vezes não tem comprovação, uma boa entrevista com o Professor seria suficiente para avaliar certos aspectos e lógico, com um mínimo de comprovação acadêmica/escolar.(P6)*

*Retiraria pós graduação(P7)*

*Na verdade tenho curiosidade sobre o que seria pedagogia para ensino bilingue ou letras para o ensino bilingue proposta pelas diretrizes a partir de formações iniciadas em 2022. O que seria isso? E se já tem algum lugar realizando.(P8)*

*I suppose it depends on if the 120 hours is only one time or if it is required every certain number of years. In the US where I am from, I need 120 hours*

*of professional development every four years on top of my full time job, and it's a lot of work.(P9)*

*Deveria ser no mínimo C1.(P10)*

*Apesar das exigências, sinto o despreparo para atuar c inclusão(P11)*

*Precisa especificar as competências dos profissionais e os saberes necessários a essa atuação.(P12)*

*Acredito que os quesitos são os desejáveis, porém ainda é bem distante da realidade brasileira. Principalmente em relação a realidade da escola pública, pois como fica a preparação para passar e pagar tais teste de proficiência? Essa formação acaba se tornando muito restrita e acaba aumentando o abismo social entre quem tem acesso a educação bilíngue e quem não tem.(P13)*

*Acredito que exigir formação do professor é importante, mas é necessário que haja investimento no profissional para que ele consiga fazer e aproveitar, de fato, essas formações. Além disso, é importante que o salário e as condições de trabalho estejam de acordo com as exigências. Atualmente, são poucas escolas (pelo menos onde trabalho) que remuneram bem o professor.(P14)*

*Discuto sobre isso na minha dissertação (P15)*

*A proficiência exige uma avaliação põe órgão credenciado, e é muito cara para um professor providenciar. Nenhuma outra profissão possui exigência semelhante. Eu acho que a licenciatura aliada a um requisito que comprove domínio da língua inglesa (proficiência OU formação complementar) bastariam.(P16)*

*Eu retiraria a certificação de proficiência, uma vez que ela não é acessível financeiramente.(P17)*

*São muito importantes para regulamentar as escolas bilíngues, pois muitas fazem uma propaganda maravilhosa ,porém não têm docentes qualificados e não entregam o que dizem oferecer aos alunos(P18)*

*Acredito que falta no mercado maiores opções de especialização em bilinguismo, e gostaria que a lei estipulasse mais sobre essa especialização, não some sua carga horária.(P19)*

*O custo é muito alto para ter tais requisitos(P20)*

*Xxx(P21)*

*Não julgo necessária a inclusão de um requisito que atrele atuação a uma medida europeia de proficiência linguística(P22)*

*Inicialmente, acredito que o propósito basea-se na tentativa de regulamentação das escolas bilíngues estabelecendo critérios com o intuito de definir e atender a comunidade seguindo um padrão.(P23)*

*Para quem ja é formado em letras lingua inglesa, nao vejo necessidade de comprovação do nivel de ingles .(P24)*

*Acho que os requisitos são adequados, porém existem fatores que julgo os tornarem inacessíveis. Primeiro é a falta de acesso a certificação. Os testes são caríssimos e requerem preparação específica (mesmo sendo fluente, você precisa estudar a prova). Além disso, fazemos todo este investimento de certificação e formação e, na maioria das vezes, ganhamos valores muito baixo de hora aula.(P25)*

*Eu acho bem justos os requerimentos mas não sei até qual ponto os profissionais querem se dedicar tanto, em relação ao tempo e investimento. Falta a escola incentivar e até ajudar a custear os gastos.(P26)*

*Como disse depende de qual área irei atuar, se no inglês ou português.(P27)*

*Temos um longo processo p melhorar o nível dos professores que trabalham com escolas de proposta bilíngue.Deve ser feito um maior investimento por parte das escolas(P28)*

*Acrescentaria formação ou especialização em ensino especial (para atendimento a crianças com laudo) para o ensino de Inglês, ou que as escolas oferecem melhor oportunidade de atendimento a crianças com necessidades.(P29)*

*Entendo que os padrões foram colocados são baixos frente ao perfil atual do profissional que temos.(P30)*

Tais opiniões revelam percepções variadas, mas convergentes em alguns pontos centrais sobre as exigências do Parecer 02/2020. Há o consenso de que a regulamentação é necessária para dar credibilidade às escolas bilíngues e garantir um corpo docente qualificado, mas surgem críticas quanto à viabilidade prática dessas demandas no contexto brasileiro. Muitos apontam que os requisitos — graduação em Letras ou Pedagogia, formação complementar mínima em educação bilíngue (120h) e certificação de proficiência (B2 ou superior no CEFR) — são, em princípio, adequados ou desejáveis, porém se tornam inacessíveis diante da desvalorização da profissão, dos baixos salários e do alto custo dos exames internacionais de proficiência. Uma interessante reflexão trouxe à tona a questão das pessoas que têm acesso a esse modelo de educação, que transcrevo a seguir: *“Acredito que os quesitos são os desejáveis, porém ainda é bem distante da realidade brasileira. Principalmente em relação a realidade da escola pública, pois como fica a preparação para passar e pagar tais teste de proficiência? Essa formação acaba se tornando muito restrita e acaba aumentando o abismo social entre quem tem acesso a educação bilíngue e quem não tem.(P13)”*

Alguns defendem a elevação do nível exigido para C1 ou C2, enquanto outros sugerem retirar a obrigatoriedade da certificação atrelada ao CEFR substituindo-a por alternativas mais acessíveis, como entrevistas, formações específicas ou comprovação de experiência. Dentre opiniões importantes a esse respeito resalto a opinião de número 24, transcrita adiante: *“Para quem já é formado em letras lingua inglesa, não vejo necessidade de comprovação do nível de ingles “. (P24)*, que traz um importante ponto, evidenciando a desvalorização das formações de nível superior na língua adicional, ao não serem consideradas suficientes para comprovar a proficiência linguística da/o docente, embora cumpram muitas exigências de grande quantidade de conteúdo e carga horária. É notória a forte presença da colonialidade e eurocentrismo ao atrelar um documento brasileiro a um parâmetro europeu como bem observa a opinião de número 22, transcrita adiante: *“Não julgo necessária a inclusão de um requisito que atrele atuação a uma medida europeia de proficiência linguística”(P22).*

Também há quem destaque a necessidade de ampliar e diversificar a oferta de cursos de especialização em bilinguismo, garantindo formação pública, gratuita e

contínua, e de contemplar competências pedagógicas, interculturais e inclusivas, não apenas linguísticas. Assim, a síntese das opiniões evidencia a tensão entre a busca por parâmetros de qualidade e a realidade de desigualdade estrutural da formação docente no Brasil, que pode transformar tais exigências em mecanismos de exclusão se não acompanhadas de políticas de incentivo e investimento, segundo as respostas das participantes da pesquisa, que a meu ver, podem ser reunidas em três grandes grupos, como ilustra o quadro a seguir:

Quadro 5 – Síntese das opiniões dos participantes sobre as exigências do Parecer 02/2020

| <b>Posição da participante</b>        | <b>Principais argumentos</b>  | <b>Exemplos dos participantes</b>                  |
|---------------------------------------|---|--|
| Favoráveis (adequados/justos)         | Regulamentação necessária para a credibilidade das escolas bilíngues; requisitos ajudam a assegurar qualidade docente; certificação e formação trazem profissionalismo.   | P5, P18, P23, P26                                  |
| Contrários (inacessíveis/excludentes) | Custos elevados dos exames de proficiência (CEFR); falta de apoio financeiro; desvalorização e baixos salários; risco de ampliar desigualdades e exclusão de professores.   | P1, P13, P16, P17, P20, P25                        |
| Sugestões de ajustes                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elevar proficiência para C1 ou C2 (maior rigor).</li> <li>- Substituir certificação formal por entrevistas, comprovação de experiência ou alternativas locais.</li> <li>- Ampliar oferta de especializações gratuitas (em universidades públicas).</li> <li>- Incluir competências pedagógicas, interculturais e inclusivas.</li> <li>- Maior investimento das escolas em formação e custeio.</li> </ul> | P2, P3, P6, P12, P14, P19, P22, P24, P28, P29, P30 |

Fonte: autoria própria (2025).

Na penúltima questão foi deixado um campo aberto para que os participantes deixassem seus endereços de e-mail, caso quisessem receber os resultados desta pesquisa. Nesse campo, obtivemos 66 respostas, que serão omitidas neste texto por respeito à privacidade dos participantes e por não se fazerem relevantes para nossa análise.

Para finalizar, o campo aberto para comentários obteve as 15 variadas respostas abaixo, que vão desde desejos agradáveis de sucesso até comentários muito pertinentes. Algumas respostas trouxeram dados pessoais, que foram omitidos com as letras XXX:

*Todos os cursos de formação assinalados nesta pesquisa são oferecidos continuamente na plataforma do programa bilíngue que a escola onde*

*trabalho adota. A escola mesmo não oferece qualquer treinamento para os professores.(S1)*

*Gostaria de receber sua dissertação depois de publicada já que minha pesquisa também é na área do bilinguismo mas prevendo a inclusão linguística. Boa sorte na sua trajetória!(S2)*

*Sucesso na tua pesquisa, o país precisa de pesquisadoras como a gente! Vamos em frente!(S3)*

*Parabéns pela pesquisa e muito sucesso!!(S4)*

*Sucesso!(S5)*

*Excelente pesquisa(S6)*

*Acredito que a formação bilíngue precisa ser para toda a comunidade escolar (pais, gestores e professores de todas as áreas)(S7)*

*Se quiser conversar sobre o assunto que bastante me interessa, estou disponível. Meu nome é XXXXX, meu email está descrito acima. Boa sorte(S8)*

*Enquanto as escolas públicas oferecem inglês a partir do 6º ano, como prevê a BNCC, as escolas particulares ensinam bebês a falar inglês, aumentando o Gap entre os públicos dessas instituições. Acredito que está na hora de rever os cursos de licenciatura e já prepararem o professor, desde a base, para o bilinguismo, para então podermos implantar o ensino de inglês para todas as escolas desde o 1º ano.(S9)*

*Desejo uma excelente pesquisa para você!(S10)*

*Não tenho muita experiência em relação à formação teórica. Atuo profissionalmente como professor de escola de idiomas ou particular.*

*Aos poucos, estou me inserindo em grupos ou contextos relacionados a tecnicidade de idiomas e através das informações postas, procurarei evoluir meu nível técnico, considerando a realização de uma graduação na área + certificado de proficiência. Tenho uma base sólida da língua inglesa.(S11)*

*Muito pertinente e importante!(S12)*

*Estou trabalhando no Projeto de Imersão Bilíngue na Prefeitura de XXXX, XX. Se quiser conversar sobre, estou à disposição. Meu nome é XXXXXXXX.(S13)*

*Muito boa pesquisa, faz com pensemos na quilo que não nos foi orientado e nem oferecido.(S14)*

*Acredito na importância de pesquisas co.o essa é a ampla divulgação dos resultados.(S15)*

Em resumo, os relatos articulam apoio motivacional, críticas às lacunas formativas e sugestões de caminhos para a ampliação e democratização da educação bilíngue no Brasil: parte dos participantes manifesta entusiasmo e apoio à continuidade do estudo (S2, S3, S4, S5, S6, S10, S12, S15), destacando a pertinência do tema e desejando sucesso à pesquisadora. Outros apontam desafios estruturais da formação docente, como a ausência de treinamentos oferecidos diretamente pelas escolas (S1), a necessidade de ampliar a formação bilíngue para toda a comunidade escolar (S7) e a urgência de repensar os cursos de licenciatura para contemplar desde cedo o ensino bilíngue, a fim de reduzir desigualdades entre redes pública e privada (S9). Há também contribuições que indicam interesse em troca de experiências e parcerias (S8, S11, S13), reforçando o caráter colaborativo e de construção coletiva do campo.

## 5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Quando olho para os resultados apresentados, vejo mais do que apenas dados, corroboro com muitas das opiniões e sinto pessoalmente muitas das mesmas impressões e angústias apontadas pelas colegas.

Dentre elas, pinço algumas percepções mais frequentes como a hegemonia da Língua Inglesa como Língua de prestígio e a questão com as diversas nomenclaturas que surgem nas instituições devido a falta de uma regulamentação ativa: temos escola bilíngue, projeto bilíngue, escola internacional, entre outras. E noto também algo que ainda não me havia atentado, as desigualdades regionais entre este fenômeno de expansão da “escolarização” bilíngue a determinados centros urbanos maiores. Como vejo o mundo com minha lente e vivo em uma capital, me parecia que escolas autodenominadas bilíngues estariam mais difundidas do que realmente revelou a pesquisa.

Além disso, quanto à formação docente, os resultados confirmam minha percepção inicial de que se trata, ainda, de uma caminhada muito mais individual e solitária, embora seja inegável que cada profissional deve ser o principal agente de sua própria formação. No caso da formação universitária, sem cursos específicos ou estágios próprios ao contexto e faixa-etária e, no caso da formação continuada, com cursos de custos elevados, e muitas falas que relatam uma omissão das instituições onde atuam quanto formação relativa às especificidades da educação bilíngue.

E, finalmente, me pergunto: por que existe essa distância entre o que está previsto nos documentos legais e o que realmente acontece na sala de aula? Há algo de muito errado quando as políticas parecem estar tão distantes da realidade que os professores enfrentam todos os dias. Esse descompasso nos coloca em um lugar de reflexão profunda sobre quais saberes realmente importam, quem é valorizado e, mais importante, quem tem o direito de ensinar e aprender.

Essas questões não são pequenas, e é impossível ignorá-las se quisermos pensar em um futuro mais justo. Precisamos questionar não só o que está sendo ensinado, mas também como e por quem. Ao abordar esses desafios, devemos olhar para o que realmente significa ser bilíngue em um mundo onde as vozes coloniais ainda ressoam, mas também onde, finalmente, temos a chance de construir uma educação que respeite e celebre a diversidade de saberes, histórias e culturas que sempre existiram, mas que tantas vezes foram silenciadas.

Esses eixos orientam esta discussão, que busca articular os achados empíricos com os debates teóricos sobre educação bilíngue, colonialidade e decolonialidade.

### 5.1 COLONIALIDADE LINGUÍSTICA E HEGEMONIA DO INGLÊS

A pesquisa apontou que 91,9% das escolas onde as/os participantes lecionam têm a Língua Inglesa como componente curricular de língua adicional. Uma alta porcentagem que eu já esperava como resultado, já que mesmo buscando colegas ministrantes de outras línguas, a maioria ainda era docente de inglês, e essa também é a língua com a qual trabalho. Este dado previsível enumera uma realidade que reflete a sociedade, o globalismo, os anseios paternos por um futuro promissor e a própria legislação (como a BNCC), do status do inglês como a maior "língua de prestígio" na atualidade, uma "língua franca" global que, como aponta Kumaravadivelu (2006), pode ser usada para ajudar a perpetuar o imperialismo estadunidense/britânico e a ocidentalização como um todo, em um sentido de língua como *commodity*. Lembro que, outrora, esse status de grande língua franca já pertenceu a línguas como Francês ou Latim. Mas, será que outras línguas, com sua riqueza e história, não mereciam o mesmo valor?

Essa escolha de língua adicional não é neutra, parece perpetuar padrões eurocêntricos e é impulsionada por fatores econômicos e de mobilidade social, reiterando a noção de que o conhecimento de línguas hegemônicas se tornou um capital simbólico valorizado.

Além disso, outro resultado que demonstra que a lógica desigual da colonialidade linguística se faz presente, é que, menos da metade das/os respondentes possuem certificações de proficiência baseadas no CEFR (Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas) visto que são testes caros e com parâmetros pautados na perspectiva de falantes nativos, o que considero não ser o melhor caminho para avaliar a proficiência das/dos professoras/es brasileiras/os. Ao incluir essa exigência, o documento menospreza a própria formação linguística dos cursos de graduação de Línguas adicionais, visto que demonstra uma supervalorização de uma certificação internacional adquirida através de uma prova feita em um único dia, que parece ter mais valor do que os vários anos de um curso superior.

É importante questionar o papel e a supremacia da Língua Inglesa em detrimento de outras, como as línguas indígenas e afro-brasileiras, que são marginalizadas no próprio Parecer 02/2020. A formação decolonial e intercultural, que construí ao fazer este trabalho e que me parece ser a mais adequada, deve desconstruir ideologias monolíngues e resistir à visão do inglês como única Língua da ciência ou do progresso, promovendo uma educação que valorize a pluralidade de discursos e o engajamento social.

## 5.2 A FRAGILIDADE NORMATIVA: LEIS E QUESTÕES DE NOMENCLATURA

Ao longo da pesquisa, aponte que a área da educação bilíngue eletiva no Brasil é marcada por uma significativa fragilidade normativa e uma falta de consenso quanto às nomenclaturas. Os resultados também revelaram essa confusão, com professoras/es atuando em escolas autodenominadas "Escola Bilíngue Integral" ou "Colégio com programa bilíngue", refletindo que ainda não há consenso quanto à denominação das escolas deste contexto. Essa indefinição permite que muitas instituições se intitulem bilíngues por falta de informação ou, de forma mais preocupante, como uma "ferramenta de marketing".

A principal tentativa de regulamentação nacional, o Parecer CNE/CEB 02/2020 — Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue, ainda não foi homologada, impedindo a sua implementação e validade, e mantendo o cenário de incerteza. Além disso, apesar de iniciar com a promessa de contemplar diversas formas de educação bilíngue, como línguas indígenas e LIBRAS, o documento é redigido de modo contemplar apenas a educação bilíngue eletiva de línguas de prestígio, contradizendo sua própria justificativa e ignorando as necessidades de línguas diversas.

Nessa seara, a inconsistência normativa se estende também à formação docente. O Parecer 02/2020 exige graduação em Pedagogia ou Letras para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais. No entanto, os cursos de Letras não preparam para essa faixa etária e os de Pedagogia não abordam o ensino de língua adicional. A situação é agravada visto que a proposta de “Pedagogia para Educação Bilíngue e/ou Letras para Educação Bilíngue” (Brasil, 2020) para formações iniciadas a partir de 2022, ainda são cursos praticamente inexistentes nas universidades brasileiras.

Essa falta de alinhamento entre as políticas e a realidade da formação demonstra a urgência de uma legislação eficaz e contextualizada.

### 5.3 AS DESIGUALDADES REGIONAIS

A pesquisa também buscou analisar as desigualdades regionais que marcam o contexto da educação bilíngue eletiva no Brasil. Historicamente, o acesso a uma educação de qualidade em uma língua adicional tem sido limitado a grupos socioeconômicos privilegiados. Isso se reflete na escolarização das elites que buscam, através do ensino bilíngue, "novas formas de diferenciação e estratégias de manutenção de posições de poder" (Almeida e Nogueira, 2003).

No entanto, me surpreendi e me alegrei ao observar um movimento crescente de democratização, com o surgimento de iniciativas de escolas públicas bilíngues em cidades como Rio de Janeiro, Curitiba, Bombinhas e Ibiporã.

A distribuição geográfica dos participantes da pesquisa revelou uma concentração desproporcional. Obtive respostas de todas as cinco regiões do Brasil, mas com uma maior participação de professores do Estado de São Paulo (SP), em um total de 27,6% ou 54 professoras/es e forte representatividade do Sudeste e Sul. Em contrapartida, a Região Norte apresentou uma menor participação, com apenas três respondentes, e estados como Acre, Amapá, Rondônia, Roraima e Tocantins não tiveram nenhuma resposta. Essa disparidade sugere que as desigualdades regionais na participação da pesquisa podem, de fato, refletir o número de espaços de contexto bilíngue nessas regiões.

Essa concentração de escolas bilíngues nos estados acima citados evidencia que o movimento de popularização do ensino bilíngue, embora promissor, ainda não alcançou uma distribuição equitativa em todo o território nacional. Nesse sentido, a pesquisa, ao coletar dados de todas as regiões, mesmo que de forma desigual, contribui para um panorama nacional. Isso reforça a necessidade de políticas públicas que garantam a acessibilidade e a equidade educacional, permitindo que um maior número de alunos se beneficie do bilinguismo, independentemente de sua condição social ou localização geográfica.

#### 5.4 A FORMAÇÃO DOCENTE SOLITÁRIA

O cerne deste trabalho realmente foi um dos desafios identificados nos dados coletados pelo questionário, de onde depreende-se que a formação docente fica a cargo, principalmente, de iniciativas individuais da(o) própria(o) docente, que busca custurar formações possíveis e disponíveis para tentar entender e dar vida a educação bilíngue eletiva no Brasil. A meu ver, essa busca muito mais solitária que solidária, impacta na construção dessa identidade brasileira do ensino bi/multi/plurilingue. O que devemos ensinar além da língua como meio? quais valores, quais estudantes, qual modelo de sociedade? Se não há uma direção, um objetivo coletivo, um programa de formação mínimo exigido, qualquer iniciativa é suficiente.

É claro que o/a professor/a deve ser responsável pela sua formação, deve ter agentividade, se adaptar às novas demandas e buscar seu próprio conhecimento. Mas ninguém se educa sozinho, nem docentes, nem estudantes, e isso seria mais acessível e enriquecedor se as muitas frentes envolvidas nesse papel formativo, como escolas, universidades e políticas públicas, dessem também mais espaço e valor às formações para esse contexto.

Os resultados do questionário confirmam minha inquietação inicial de que a maioria dos/as professores, embora experientes (51,2% com mais de cinco anos na área), não consideram que tiveram uma formação inicial compatível com as necessidades do contexto de educação bi/multi/plurilingue.

Apenas 38,5% das/os docentes de língua adicional nos anos iniciais do Ensino Fundamental possuem licenciatura na mesma disciplina que lecionam, e 14,6% sequer têm formação superior. Essa ausência da titulação mínima tem efeitos negativos no ensino, e não é justo responsabilizar as/os professoras/es individualmente.

Da mesma forma, a sobreposição entre exigências legais e trajetórias formativas individuais revela que, em vez de políticas públicas consistentes e democratizadoras, ainda recai sobre o/a professor/a o ônus de suprir lacunas estruturais por meio de investimentos próprios em certificações e cursos — frequentemente caros e ofertados por instituições privadas. Nesse sentido, os dados referentes a formação do professor corroboram com o que Padinha e Goia (2021) percebem sobre as mudanças no perfil do que consideram ser o principal recurso

humano das escolas: as(os) professoras(es), que além de serem responsáveis pela escolarização dos alunos, tiveram seus papéis ampliados pela perspectiva do bilinguismo.

Além disso, a formação continuada, embora valorizada pelas/os professoras/es (que a buscam por conta própria), apresenta lacunas institucionais significativas. As escolas promovem formação pedagógica, mas a formação linguística e a formação específica sobre educação bilíngue têm baixa promoção institucional, com 56,1% das/os professoras/es nunca tendo recebido formação linguística e 41,5% nunca tendo recebido qualquer formação sobre bilinguismo. Como afirmei acima, os cursos de Letras não preparam as/os estudantes para atuar na Educação Infantil e anos iniciais, enquanto as/os pedagogas/os não têm subsídios para lidar com os aspectos específicos do ensino de línguas. Essa carência parece estar levando a uma formação fragmentada, comprometendo a construção de uma identidade profissional sólida da professora de línguas que atua no contexto de educação bi/multi/plurilingue.

Para agravar a situação, as exigências do Parecer 02/2020 para formação específica em Educação Bilíngue, como cursos de extensão de 120 horas ou pós-graduação, e a proficiência B2 no CEFR, são vistas como caras e inacessíveis por muitas/os. As/Os professoras/es reclamam da "baixa remuneração, falta de tempo para planejamento, ausência de materiais adequados e pouco reconhecimento institucional". Isso sugere que, embora as/os professoras/es aptas/os a atuar em contexto bilíngue sejam cada vez mais requisitadas/os pelas escolas, nem sempre o investimento de tempo e dinheiro que essa formação pretendida requer será retribuído pela mesma. Diante disso, considero que a precarização da prática docente e a invisibilidade institucional da/o professor/a bilíngue são realidades que precisam ser enfrentadas com políticas públicas mais robustas e investimento real na valorização profissional.

## 5.5 A DISTÂNCIA ENTRE POLÍTICA E PRÁTICA

A pesquisa revelou uma notável distância entre política e prática no cenário da educação bilíngue brasileira. Embora o Parecer 02/2020, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue, seja um documento aguardado e considerado "adequado" por 77,2% dos participantes, sua

não-homologação impede a efetiva implementação e validade, mantendo o campo em um estado de indefinição. Essa lacuna regulatória contribui para a confusão de nomenclaturas das escolas e para a falta de diretrizes claras e contextualizadas ao cenário brasileiro. Minha própria inquietação sobre a consciência das legislações entre as/os professoras/es de escolas bilíngues de prestígio, que atuam no "chão de sala de aula", foi um fator motivador para este estudo.

Os resultados demonstram que, apesar de a maioria das/os participantes conhecer o Parecer 02/2020, mesmo que de forma superficial, há uma incerteza considerável sobre seus requisitos específicos. Isso aponta para um desalinhamento das políticas de formação docente e uma falta de comunicação eficaz entre os órgãos formuladores de políticas e as/os profissionais em campo. A pesquisa buscou justamente preencher essa lacuna, oferecendo uma leitura mais realista das adaptações e demandas que as/os professoras/es estão fazendo em suas práticas. A insatisfação com a falta de formações institucionais específicas, que levem em conta a realidade prática da sala de aula, faz com que as/os professoras/es busquem formação "por conta própria", destacando uma falha nas políticas de apoio institucional.

Finalmente, a pesquisa sublinha a lacuna entre teoria e prática, com professoras/es clamando por "mais coisas práticas e reais". O documento falha ao tratar apenas da formação de professoras/es de língua adicional, e não de todos os profissionais envolvidos em um contexto de educação bi/pluri/multilíngue, o que parece ser um problema fundamental. Para que a educação bi/multi/plurilíngue atinja seu potencial de ser crítica, intercultural e decolonial, é necessário que as políticas públicas sejam reformuladas com base nas pesquisas e necessidades do contexto brasileiro, promovendo um diálogo contínuo entre a universidade e as escolas, e garantindo que o bi/multi/plurilinguismo seja, de fato, valorizado em todas as suas possibilidades.

Isso posto, passo a fazer algumas de minhas considerações finais, ainda que seja um tema inesgotável sob meu ponto de vista.

## 6 CONCLUSÃO

Concluo o trabalho ainda que haja muito a ser discutido, apresentando um recorte que pode ajudar em uma compreensão da formação das/os docentes da Educação Bi/Multi/Plurilíngue brasileira, sob uma ótica crítica, intercultural e decolonial.

Como pesquisadora e, acima de tudo, como "professora de chão de sala de aula", vivenciei ao longo desta travessia um misto de desassossego e profunda realização. Minha inquietação pessoal sobre a formação das(os) colegas professoras(es) que atuam em escolas bi/multi/plurilíngues eletivas, e a percepção das lacunas entre as legislações e a realidade, foram o motor que impulsionou esta dissertação. Ao mergulhar nos percursos e desafios da formação inicial e continuada dessas/es profissionais, questionando as discrepâncias em relação aos requisitos do Parecer 02/2020, deparei-me com um cenário complexo, por vezes frustrante, mas sempre carregado de um potencial transformador inegável. Essa jornada me permitiu mesclar a linguagem acadêmica com a voz de quem vive a prática, consciente de que sempre estamos falando de um determinado lugar, que é atravessado por histórias particulares.

A pesquisa confirmou minha percepção sobre a forte influência da colonialidade linguística e a avassaladora hegemonia do inglês, em um misto de reconhecimento da utilidade dessa língua como língua franca e um lamento pela sua imposição como "commodity". Percebo que a busca por novos repertórios muitas vezes se traduz na perpetuação de um padrão eurocêntrico, onde certificações como o CEFR, com seus custos e parâmetros, tornam-se barreiras elitistas. É crítico constatar que o Parecer 02/2020, que poderia ser um instrumento de inclusão, acaba por se direcionar silenciando e marginalizando outras línguas tão ricas e necessárias, como as indígenas e afro-brasileiras. Meu desejo é que o aumento nas pesquisas da área possa desconstruir essa lógica colonial e valorizar a vasta pluralidade linguística do nosso Brasil.

Aprofundando a reflexão, a pesquisa também se debruçou sobre os pressupostos teóricos da globalização, da interculturalidade e da educação linguística, que são pilares para compreender as nuances do cenário bilíngue brasileiro. A globalização, vista em suas fases históricas e manifestações culturais, desde a homogeneização até a glocalização, é frequentemente usada como

justificativa para o ensino bi/multi/plurilíngue eletivo, mas, como adverte Milton Santos (2022), pode ser tanto uma "fábula" quanto uma "perversidade" se não for criticamente analisada. É nesse emaranhado que a interculturalidade e educação linguística se posicionam como campos transformadores, buscando ir além do mero ensino de línguas para formar cidadãos críticos que sejam agentes de transformações sociais. Ela nos convida a descolonizar o olhar, a valorizar o multilinguismo real do Brasil e a enxergar a língua adicional não como imposição, mas como um repertório potente a ser construído. E assim, precisamos desmistificar a ideia de que a escola bilíngue é a única via para se tornar um ser humano bilíngue. Minha própria jornada, aprendendo inglês com minha "teacher" na mesa da cozinha, demonstra que é perfeitamente possível tornar os seus estudantes falantes de uma língua adicional sem ter um formato de educação bilíngue. Afinal, a verdadeira educação linguística valoriza a diversidade, o contexto e as práticas sociais, em vez de se prender a modelos rígidos ou estratégias mercadológicas.

A fragilidade normativa e a ambiguidade das leis, com as questões de nomenclatura, são outro ponto que me causa angústia. A pesquisa revelou um campo onde ainda não há consenso quanto à denominação das escolas deste contexto, permitindo que o termo "bilíngue" seja, muitas vezes, uma mera ferramenta de marketing. A não-homologação do Parecer 02/2020 prolonga essa indefinição, deixando professoras/es e instituições sérias em um limbo. Também preocupante ainda é o desalinhamento entre as exigências legais para a formação docente – Pedagogia para Educação Infantil e Letras para língua adicional – e a realidade dos cursos superiores, que ainda não preparam seus estudantes para atuarem nas especificidades da educação bi/multi/plurilíngue. A proposta de novos cursos de Pedagogia para Educação Bilíngue e/ou Letras para Educação Bilíngue, praticamente inexistentes nas universidades brasileiras, parece um descompasso ainda maior entre a política e a capacidade de resposta do sistema.

As desigualdades regionais que a pesquisa evidenciou também revelam um abismo social. A concentração de participantes das regiões Sudeste e Sul, em contraste com a "baixa participação" da Região Norte, não é apenas um dado estatístico, mas um reflexo de que o acesso a uma educação bilíngue de qualidade ainda é limitado. Embora haja um movimento promissor de escolas públicas bi/multi/plurilingues, a distribuição geográfica desigual mostra que estamos longe de garantir que todos os estudantes, independentemente de sua origem ou localização,

tenham acesso a esse ensino com qualidade. Meu coração anseia por um Brasil onde a democratização do ensino bi/multi/plurilíngue seja uma realidade para todas(os) as(os) nossas crianças, e não apenas para as elites.

A precariedade e o caráter da formação docente são um grito silenciado que a pesquisa buscou amplificar. É preocupante ver que a maioria das(os) professoras(es), embora experientes e dedicadas(os), não teve uma formação inicial compatível e que 14,6% não têm sequer formação superior. A formação fragmentada e muitas vezes desarticulada é uma realidade forçada pela baixa promoção institucional de específica sobre bi/multi/plurilinguismo. É delicado imaginar que professoras(es) busquem "capacitação por conta própria enquanto enfrentam baixa remuneração, falta de tempo para planejamento, ausência de materiais adequados e pouco reconhecimento institucional", como sugerem os dados. Essa invisibilidade institucional da professora bi/multi/plurilíngue se torna um retrato da precarização da nossa profissão, e me entristece ver tanto esforço e paixão sendo tão pouco valorizados.

A distância entre as políticas educacionais e a prática é uma outra preocupação. O Parecer 02/2020, mesmo sendo aguardado por 77,2% dos participantes, ainda não saiu do papel, mantendo a indefinição no "chão de sala de aula". Sinto a frustração das/os colegas que clamam por "mais coisas práticas e reais", evidenciando uma lacuna entre o que é proposto nos gabinetes e o que é vivido diariamente. A falha do documento em não exigir formação para *todos* as/os professoras/es envolvidas/os no contexto bi/multi/plurilíngue é um lapso, que compromete ainda mais a integração e a qualidade do ensino. Desse modo, os dados apontam a necessidade de reformulação das políticas públicas, que sejam fruto de pesquisas contextualizadas e que promovam um diálogo genuíno com a universidade e as escolas, para que a educação bi/multi/plurilíngue seja, de fato, crítica, intercultural e decolonial.

Apesar de todas as lacunas e desafios, esta pesquisa me reafirma na crença de que a educação bi/multi/plurilíngue, quando pautada em uma visão crítica e decolonial, tem o poder de transformar vidas e construir futuros mais justos. Minha vontade, ecoando Paulo Freire, é a de "esperançar", de me levantar, ir atrás, construir. A realização desta pesquisa me motiva cada vez mais defender, com paixão, a necessidade de um currículo formativo que valorize a diversidade, que promova o reconhecimento de um perfil almejado pelas comunidades locais e que

forme cidadãos críticos com novos modos de ser e agir no mundo. Precisamos de decisões colaborativas e locais, que considerem a riqueza de nosso contexto brasileiro, e não apenas modelos importados.

Ao concluir este trabalho, sinto uma mistura de alívio e a persistência daquela inquietação inicial, mas agora mais madura e embasada. Minha trajetória pessoal, de aprender o inglês com a minha "teacher" na mesa da cozinha, me fez ver a língua como um instrumento para a comunicação e a compreensão de muitos mundos. E é com esse mesmo encantamento que desejo que a educação bi/multi/plurilíngue, especialmente para e com as crianças, se estabeleça no Brasil: não como privilégio, mas como um direito, um caminho para a ampliação de suas potencialidades, a valorização de suas identidades e a construção de uma sociedade mais equitativa. Que esta dissertação seja uma provocação às mudanças e adequações necessárias, um convite para que juntas(os) possamos "bi/multi/plurilinguar" nossas crianças, usando e inspirando-as a usar as línguas como ferramentas críticas de poder e humanidade.

## REFERÊNCIAS

ALAB. **Café com a ALAB: Os desafios da educação bilíngue no Brasil**. Youtube, 31 de julho de 2020. 1h24min54s. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=jaa\\_RR1tkpU&t=3919s](https://www.youtube.com/watch?v=jaa_RR1tkpU&t=3919s) Acesso em: 07 de agosto de 2024.

ALMEIDA, Ana Maria; NOGUEIRA, Maria Alice. **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

Associação Brasileira de Franchising. (s.d). Com mais unidades e empregos, setor de franquias cresce 5,9% no 2º tri de 2019. Associação Brasileira de Franchising. <https://www.abf.com.br/com-mais-unidades-eempregos-setor-de-franquias-cresce-59-no-2o-tri-de-2019/>

BAKER, Colin; WRIGHT, Wayne. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. 6 ed. Bristol: Multilingual matters, 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis; LÓPEZ-GOPAR, Mario Enrique. Educação Crítica, Decolonialidade e Educação Linguística no Brasil e no México: questões epistemológicas e metodológicas traçadas por um paradigma-outro. **Letras & Letras**, v. 35, p. 1-27.

BEACCO, J.C. & BYRAM, M. Council of Europe. **Guide for the development of Language Education Policies in Europe** (final version). 2007. Disponível em: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1c4> Acesso em: 10 jan. 2024.

BEATO-CANATO, A. P. M.; MATTOS BRAHIM, A. C. S. de; JORDÃO, C. M. . Paulo Freire em memes: caricaturas de um país dividido . **Calidoscópio**, [S. l.], v. 19, n. 4, p. 463–480, 2022. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/23779>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019

BOHN, Hilário. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, p 79- 98, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. **Do parecer no tocantes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de**

**Educação Plurilíngue.** Parecer nº 2 de 9 de julho de 2020. Relator: Ivan Cláudio Pereira Siqueira.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Lei de Diretrizes e Bases.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Consultado em: 09/04/2024

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio Brasileiro. Ministério da Educação, 1999.

\_\_\_\_\_. **Lei Geral de Proteção de Dados** (Lei 13.709, 14 de agosto de 2018). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/L13709compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13709compilado.htm) - Acesso em: 17 jun 2023.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. **Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3276.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm). Acesso em: 06 dez 2024.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2o do art. 3o do Decreto no 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3554.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3554.htm). Acessado em: 06 dez 2024.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acessado em: 09/04/2024.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acessado em: 09/04/2014.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 15 mar 2024.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 2/2008, aprovado em 30 de janeiro de 2008. Solicitação de Parecer sobre formação e atuação de docentes na organização

pedagógica do Ensino Fundamental, considerando a lógica dos ciclos de formação humana. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb002\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb002_08.pdf). Acesso em: 15/04/2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Publicado na Edição Extra do Diário Oficial da União, de 26 de junho de 2014, nº120-A. Disponível em: <http://www.in.gov.br>. Consultado em: 25 nov 2024

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP nº 8/2008, aprovado em 2 de dezembro de 2008. Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública... Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp008\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp008_08.pdf). Acessado em 28/04/2014..

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009. Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração... Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=12130&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12130&Itemid=). Acessado em: 28/04/2014.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 25/2000, aprovado em 12 de setembro de 2000. Consulta tendo em vista a Resolução CNE 02/97. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb25\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb25_00.pdf). Acessado em: 19/05/2014..

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (...) e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm). Acessado em 23/06/2024.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=9864&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9864&Itemid=). Acesso em: 23 nov 2024.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: Resumo Técnico.2024

BRENTANO, Luciana S. **Criação de um framework de modelos de escolarização bilíngue para o contexto brasileiro, com base em evidências e à luz da psicolinguística do bilinguismo**, 2023 Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/278764>. Acesso em 04 mar. 2025

BRITISH COUNCIL. **Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental**, 2022. Disponível em:

[https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/diretrizes\\_ingles\\_anos-iniciais-molic-britishcouncil-2022.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/diretrizes_ingles_anos-iniciais-molic-britishcouncil-2022.pdf). Acesso em 14 mar. 2025

CANAGARAJAH, S. & LIYANAGE, I. Lessons from pre-colonial multilingualism. In: MARTIN-JONES, M; BLACKLEDGE, A. & CREESE, A. (Eds.) **The Routledge Handbook of Multilingualism**. London: Routledge, p.49-65, 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.37, p.45-56, 2008.

CAVALCANTI, Marilda C. Educação linguística na formação de professores de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, p 211-226, 2013.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: Vilson V. Leffa. (Org.). **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 21-40.

\_\_\_\_\_. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CHOMSKY, Noam. *Linguagem e mente*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1965.

CHRISTENSEN, L. B. R.; JOHNSON, B.; TURNER, L. A. **Research methods, design, and analysis**. 12 ed Harlow: Pearson 2015.

CLARK, Herbert. **O uso da linguagem**. Tradução de N. Azevedo e P. M. Garcez. Cadernos de Tradução, Porto Alegre, v. 9, p. 49-71, 2000

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas**: aprendizagem, ensino, avaliação. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro\\_europeu\\_comum\\_referencia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf) Acesso em: 08/01/2024.

COSTA, Graça Juliana Mello Monaris. Professora, sim. Teacher, também! Por uma Educação Bilíngue crítica e freireana sob os óculos da linguística aplicada. In: DICKMANN, Ivanio (org). **Legado Freireano - Cartas Pedagógicas**. Diálogo Freireano: Veranópolis/RS p. 39-44, 2023

\_\_\_\_\_. Práticas construtivistas na educação infantil bi/multi/plurilíngue: Contribuições da Pedagogia Reggio Emilia In: CONDI, R; CHIMIM, R e CHAVES, R. **Mais Práticas na Educação Bilíngue: Educação Básica e Formação de Professores**. São Paulo: BOC, 2023.

COSTA, Graça Juliana Mello Monaris e GIMENEZ, Telma. Lady Gaga vai a Aldeia Kaingang In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Ed.) **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas:

Pontes Editores, 2011.

COSTA, Graça Juliana Mello Monaris e MACHAY, Mariana Cardoso. Letras ou Pedagogia? Uma reflexão sobre a formação docente no ensino de língua adicional com/para crianças. In: FREITAS, P. KAWACHI-FURLAN, C.; MELLO, D. TONELLI, J., **Dossiê Temático Educação Docente para o Ensino de Línguas Adicionais**. Revista Letras Nº 110 – Jul./Dez. 2024 Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/issue/view/3727> Acesso em: 07 mar 25.

COSTA, Naiara Santos Felipe. **Que inglês é esse que eu quero saber: uma afroeducação plurilingue e decolonial na Escola Afro-brasileira Maria Felipa** Salvador: UFBA, 2024. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/39711/1/Dissertao\\_Completa\\_repositorio.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/39711/1/Dissertao_Completa_repositorio.pdf)

CUNHA, A. P. Bilinguismo Eletivo e Ensino de Língua Inglesa no Brasil: Considerações Iniciais para Linguistas e Professores. **Cadernos de Linguística**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. e582, 2021.. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/356429883\\_Bilinguismo\\_Eletivo\\_e\\_Ensino\\_de\\_Lingua\\_Inglesa\\_no\\_Brasil\\_Consideracoes\\_Iniciais\\_para\\_Linguistas\\_e\\_Professor](https://www.researchgate.net/publication/356429883_Bilinguismo_Eletivo_e_Ensino_de_Lingua_Inglesa_no_Brasil_Consideracoes_Iniciais_para_Linguistas_e_Professor) es. Acesso em: 10 fev. 2025.

EL KADRI, Michele Salles. Como fica a formação de professores que vão atuar na Educação Bilíngue? Algumas reflexões. In: SOUZA NETO, Maurício J. **Educação Bilíngue no Contexto Brasileiro: perguntas e respostas** – Volume 1 – Línguas de prestígio 1. ed. – Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 35 a 55.

EL KADRI, Michele Salles; SAVIOLLI, Vivian Bergantini.; MOURA, Selma. Implicações para a formação de professores no contexto das novas diretrizes para educação plurilíngue. In: SANTOS, Adriana Regina de Jesus; ARAUJO, Angélica Lyra; TIROLI, Luiz Gustavo (orgs.). **Ensino, currículo e formação docente: vínculos, conexões e questões da atualidade**. Londrina: Moriá, 2022. p. 575-594

FABRICIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: Redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p.45 - 66 2006.

FARIA, Marielly Pereira da Silva. **Linguagens da criança na educação infantil bilíngue português/inglês: olhando pelo caleidoscópio**. 2020. 158f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, GO, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 83. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022

FREITAS, Paula Garcia de. Oficinas de sensibilização à língua italiana: um caminho para a inclusão. In: KAWACHI-FURLAN, C.; TONELLI, J.; GATTOLIN, S. **Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p 25 - 42

FREITAS, P. KAWACHI-FURLAN, C.; MELLO, D.TONELLI,J., **Dossiê Temático Educação Docente para o Ensino de Línguas Adicionais**. Revista Letras N° 110 – Jul./Dez. 2024 Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/issue/view/3727> Acesso em: 04 mai 25.

GALLO, Silvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. [WordPress.com](https://wordpress.com), 2014. Disponível em: <https://territoriosdefilosofia.wordpress.com/2014/12/05/eu-o-outro-e-tantos-outros-educacao-alteridade-e-filosofia-da-diferenca-silvio-gallo/>. Acesso em: 10 set. 2024

GALVÃO, Ana Sara Manhabusque; ZANOTELLI, Rovená Naumann. Ensino de língua inglesa na educação infantil: a importância da formação docente para escolha, elaboração e adaptação de materiais didáticos. In: KAWACHI-FURLAN, C.; TONELLI,J.; GATTOLIN, S.**Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p.193 - 209

GARCIA, Ofelia. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective** Bilingual Education in the 21st Century. 2008.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**. v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010.

GATTOLIN, S.**Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022 p 127 - 145

GOOGLE. **Google Forms**. 2021, online. Disponível em: - Acesso em: 24 de março de 2021.

GROSJEAN, F. **Life with two languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

HAMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and bilingualism**. Cambridge:Cambridge University Press, 2000.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2013

JÁCOME, A. REIS, A. E MAGALHÃES, T. (Orgs.) **Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas** Campinas, SP : Pontes Editores, 2018.

JORDÃO, C. M. Applied linguistics “made in Brasil”: A guessing game. In: Rosane Silveira; Alison Roberto Gonçalves. (Org.). **Applied Linguistics Questions and Answers: Essential Readings for Teacher Educators**. 1ed.Florianópolis: ARES – Advanced Research in English Series, 2021, v.1, p. 13–25.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; ROSA, M. M. Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças. **Revista Estudos em Letras**, Cassilândia, v. 1, n. 1, p. 21-34,

jul./dez., 2020. Disponível em  
<https://periodicosonline.uems.br/index.php/estudosletras/article/view/5940/4589>  
Acesso em: 26 mar. 2023

KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R. A. Re (thinking) Critical Language Education with Children and Teacher Education During (and After) Pandemic Times. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, 2021. p. 467-496

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p.129 - 148 2006

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica** .- 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003

LIBERALI, F. C. O desenvolvimento da agência e a Educação Multi/Bilíngue In: MEGALE, A. (org.). **Desafios e Práticas na Educação Bilíngue**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 79-91.

LIMA, A. S. ; SANTOS, L. I. S . FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PRÉ-SERVIÇO: O FAZER DOCENTE NA OFERTA DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS. **REVELLI- Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG-Inhumas.**, v. 9, p. 37-57, 2017

LÓPEZ, Luis Enrique. Desconexiones entre retórica y práctica en la educación intercultural bilíngue indígena en latinoamérica. In: NICOLAIDES C., et al. (org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

LUCENA, Maria Inêz Probst. O papel da translinguagem na Linguística Aplicada (in) disciplinar. **Revista da Anpoll**, v. 52, n. 2, p. 25-43, 2021

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: guia abordagens qualitativas. Temas básicos de educação e ensino**. São Paulo: EPU, 1986.

MAKONI, Sinfree e MEINHOF, Ulrike. Linguística Aplicada na Africa: desconstruindo a noção de língua. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p.191 - 213. 2006.

MAHER, T. J. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M.C. (org.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MALTA, Liliane Salera. Reflexões iniciais de pesquisa sobre formação docente e educação linguística em inglês com crianças numa perspectiva decolonial In: KAWACHI-FURLAN, C.; TONELLI, J.; GATTOLIN, S. **Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022 p 127 - 145

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5, 2005. [[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)].

\_\_\_\_\_. Bilingüismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. Revista PUC-SP. V. 39, n. 2, 2018

\_\_\_\_\_. Bilinguismo e educação bilíngue. In: MEGALE, A.(Org.) **Educação bilíngue no Brasil**, São Paulo: Fundação Santillana, 2019 p. 15-27.

\_\_\_\_\_. Do Biletramento aos pluriletramentos: Alguns avanços conceituais na compreensão dos processos de sistematização da leitura e escrita por crianças multi/bilíngues. **Intercâmbio**, [S. l.], v. 35, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/35645>. Acesso em: 13 jan. 2024.

\_\_\_\_\_. **Educação Bilíngue de Línguas de Prestígio no Brasil: Uma análise dos documentos oficiais**. The ESPecialist, [S. l.], v. 39, n. 2, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/38653>. Acesso em: 10 sep. 2024.

MEGALE, A; EL KADRI, M. **Escola bilíngue: E agora?:** (trans)formando saberes na educação de professores. 1 ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2023

MEGALE, A; EL KADRI, M & SAVIOLLI, V. **Sonhar, ousar e esperar: a construção de inéditos viáveis em uma escola bilíngue pública**. Scripta., v. 27, n. 60, p. 36-64, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428> Acesso em: 10 jun. 2024

MEGALE, A.; LIBERALI, F. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. **Raído** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD, [S. l.], v. 10, n. 23, p. 9–24, 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/6021>. Acesso em: 30 maio. 2023.

MELO, G. C. V. de; JESUS, D. M. (org.) **Linguística Aplicada, raça e interseccionalidade na contemporaneidade**. Rio de Janeiro: Mórula, 2022.

MELO,Iris Mariano de; MENEZES,Danielle de Almeida. A questão da formação docente no ensino de língua inglesa para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental In: KAWACHI-FURLAN, C.; TONELLI,J.; GATTOLIN,S. **Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p 147 - 169

MENEZES DE SOUZA, L.M. T; MARTINEZ, J.; DINIZ DE FIGUEIREDO, E. "Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito": entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP) "I can only be responsible for my own readings, not for the theories I quote": interview with Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP). **Revista X**. 14. 2019. p. 5-21. DOI: 10.5380/rvx.v14i5.69230.

MERLO, Marianna Cardoso Reis. **Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (trans)formação** Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) Vitória:Universidade Federal do Espírito Santo, 2022 Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/5fcdfa8-d665-4028-8ce0-e6db7cd9034d/content> Acesso em: 26 jul. 2024.

MIGNOLO, Walter. **Coloniality and globalization: a decolonial take**, p. 01-18, 2020.

MINEIRO, M. Pesquisa de Survey e Amostragem: aportes teóricos elementares. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 284-306, 2020. DOI: 10.22481/reed.v1i2.7677. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7677>. Acesso em: 16 jul. 2023.

MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_. **Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar**. In: Regina Celi Pereira e Pilar Roca. (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. **Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política**. **Gragoatá** (UFF), v. 27, p. 33–50, 2010.

MOITA LOPES, L. P.; FABRICIO, B. F. **Por uma proximidade crítica nos estudos em Linguística Aplicada**. **Calidoscópio**, v. 17, p. 711–723, 2019.

MORELLO, R. **Censos nacionais e perspectivas políticas para as línguas brasileiras**. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 33, n. 2, p. 431–439, 2016.

MOURA, Selma de Assis. **Educação Bilíngue e Currículo: de uma coleção de conteúdos a uma integração de conhecimentos** In: ROCHA, C.H, TONELLI, J.R.A e SILVA, K. A. S. **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Coleção INPLA Vol 7. Pontes Editores, 2010. Disponível em [http://ponteseditores.com.br/loja/index.php?route=product/product&product\\_id=423](http://ponteseditores.com.br/loja/index.php?route=product/product&product_id=423)

OLIVEIRA, M.; SILVA, K.; SILVA, M.; VALE R.A (re)significação de si e de práticas na construção de reexistências na formação de professores de LI na e para infância: relatos, experiências e saídas singulares In: KAWACHI-FURLAN, C.; TONELLI, J.; TAKAKI, Nara Hiroto. **Expandindo o ensino de inglês nos anos iniciais: aspectos transculturais e translíngues**. Letras e Letras.v 34 Uberlândia: 2018 p. 147-175

OLIVEIRA, J. R. de; SABOTA, B. **Translinguagem e interculturalidade na educação linguística crítica: entre concepções e articulações**. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 384–406, 2021. DOI: 10.9771/cgd.v6i3.38392. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/38392>. Acesso em: 19 jun. 2023.

OBSERVATÓRIO PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA. **Políticas de Formação Docente: Caminhos para a Área de Língua Inglesa**. São Paulo: British Council,

2022. Disponível em: [https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/policypaper\\_formacao-docente-observatorio2022.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/policypaper_formacao-docente-observatorio2022.pdf) Acesso em: 19 abr. 2025.

OUSHIRO, Livia. **Introdução à estatística para linguistas** [livro eletrônico] / Livia Oushiro. -- 1. ed. -- Campinas, SP : Editora da Abralin, 2022

PADINHA, T. A.; GOIA, M. R.. As Escolas Privadas bilíngues e a qualificação docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. e07113, 2021.

PARAQUETT, Marcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, Cristiano Silva e GOETTENAUER, Elzimar de Marins Costa (Coord.). Espanhol: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, 292p. Coleção **Explorando o Ensino**, v. 16, p.137-156

PRETINI Jr *et al.* A FORMAÇÃO DOCENTE PARA CONTEXTOS BI/MULTILÍNGUES In: MEGALE, Antonieta e LIBERALI, Fernanda **Por uma educação bi/multilíngue Insurgente** Campinas, SP: Pontes Editores, 2022 p.43-52

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. Novos Rumos, ano 17, número 37.2002

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, p 143- 161, 2013.

\_\_\_\_\_. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p.149 - 168, 2006.

RAMPTON, Ben. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p.109 - 128, 2006.

REIS, Diego dos Santos . Saberes encruzilhados: (de)colonialidade, racismo epistêmico e ensino de filosofia. **Dossiê - Educação, democracia e diferença**. Educar em Revista, Curitiba v.36, p. 1-20. 2020

REIS, Jaqueline Nascimento da Silva; BARLETA, Ilma de Andrade; SOUZA, Marina Mello de Menezes Felix de. Diretrizes curriculares nacionais para educação plurilíngue no Brasil: qual educação bilíngue?. Revista **Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 71, p. 380–395, 2022. DOI: 10.12957/teias.2022.65619. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/65619>. Acesso em: 18 maio. 2025.

ROBERTSON, Roland. **Globalização: teoria social e cultural global**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Multimodalidade, letramentos e translanguagem: diálogos para a educação linguística contemporânea. **Formação e prática docente em língua portuguesa e literatura**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 117-144, 2019.

\_\_\_\_\_. O ensinando de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental publico na transdisciplinaridade da linguística aplicada. **Anais do SETA**, Volume 2, 2008. Disponível em: <https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/seta/article/view/327> Acesso em: 15 jun 2023

SAITO, R. T. **Decolonialidades em devir, práxis pedagógicas e letramentos freireanos: olhares de um professor-formador e suas agências**. 2021. 241f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2021.

SANTOS, L. I. S.; BENEDETTI, A. M. . **Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados**. **Trabalhos em Linguística Aplicada** (UNICAMP), v. 48, p. 333-351, 2009.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização** – do pensamento único à consciência universal. 34 ed. Rio de Janeiro: Record, 2022.

SCHEYERL, D.; BARROS, K.; ESPÍRITO SANTO, D. O. do. A Perspectiva Intercultural para o Ensino de Línguas: Propostas e desafios . **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 50, 2014. DOI: 10.9771/2176-4794ell.v0i50.14816. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/14816>. Acesso em: 24 jun. 2023.

SIGNORINI, Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p.169 - 190 2006.

SANTOS, L. I. S. **Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2009.

\_\_\_\_\_. Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada (Impresso)**, v. 11, p. 223-246, 2011.

SANTOS, L. I. S.; BENEDETTI, A. M. . **Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados**. **Trabalhos em Linguística Aplicada** (UNICAMP), v. 48, p. 333-351, 2009.

SANTOS, L. I. S.; TONELLI, J. R. A. . Formação docente para o ensino de línguas adicionais para crianças: uma discussão inadiável e o desvelar de (possível) currículo. **POLIFONIA: ESTUDOS DA LINGUAGEM**, v. 28, p. 1-27, 2021.

SGAI FRANCO MEDEIROS, B.; ANDRÉ BORGES, S. V. Formação de Professores Bi/Multilíngues: uma análise dos documentos oficiais brasileiros. **Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens** - UFMS, v. 26, n. 51, p. 059-087, 3 jun. 2022.

SILVA, K. A. da.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes, 2013.

SILVEIRA, R.; GONCALVES, A. R. (Org.). **Applied linguistics questions and answers: essential readings for teacher educators**. 1. ed. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Inglês, 2021.

TONELLI, J. R. A. **Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(62.1): jan./abr. 2023, p. 58-73.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. **O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças**. Calidoscópico, São Leopoldo, v. 8, n. 1, 2010. p. 65- 76

TONELLI, J. R. A.; FERREIRA, O. H.; BELOCORDEIRO, A. Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre os cursos de Letras-Inglês. **REVELLI: Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, Inhumas, v. 9, n. 1, 2017, p. 124-141.

TONELLI, J. R. A.; KAWACHI-FURLAN, C. J. **Perspectivas de professoras de inglês para crianças: (re)planejar, (re)pensar e (trans) formar durante a pandemia (Covid-19)**. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 83-96, jan., 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15654>. Acesso em: 11 de dez. 2022.

TONELLI, J. R. A.; PEREIRA, E. A.; DAMACENO, I. A. A formação de professores e professoras de inglês e as possíveis implicações para a educação linguística com crianças: respostas e propostas em meio às demandas da contemporaneidade In: FREITAS, P. KAWACHI-FURLAN, C.; MELLO, D. TONELLI, J., **Dossiê Temático Educação Docente para o Ensino de Línguas Adicionais**. Revista Letras Nº 110 – Jul./Dez. 2024 Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/issue/view/3727> Acesso em: 07 mar 25.

TONELLI, J. R. A.; SECCATO, M. G. **Unidades de formação para a prática de inglês com crianças**. Vol. II. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. Visão Global, Joaçaba, 15(1-2), p. 61-74. 2012.

**APÊNDICE - INSTRUMENTO DE COLETA**

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE ELETIVA PARA CRIANÇAS NO BRASIL

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE ELETIVA PARA CRIANÇAS**

**NO BRASIL: Repercussões da legislação em advento**, de responsabilidade da pesquisadora Doutora Paula Garcia de Freitas do Programa de Mestrado em Linguística da Universidade Federal do Paraná - UFPR, auxiliada pela pesquisadora Graça Juliana Mello Monaris Costa - sua orientanda no mesmo projeto.

Inicialmente, gostaríamos de agradecer o interesse em contribuir com esta pesquisa.

**O trabalho tem por objetivo investigar a Formação de Professores no contexto da Educação Eletiva Bilíngue de crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental - anos iniciais no Brasil.**

**Para participar desta pesquisa você deverá estar lecionando ou ter lecionado recentemente em uma instituição autodenominada Escola Bilíngue,**

**Escola com Carga Horária Estendida em Língua Adicional, Escola Brasileira com Currículo Internacional ou Escola internacional.**

Sua participação consistirá em responder um questionário sobre aspectos relacionados a sua formação acadêmica.

**Não será obrigatório inserir dado pessoal que o identifique diretamente ou identifique seu local de trabalho.**

Para cada afirmação você indicará seu nível de concordância, sem qualquer forma de julgamento sobre as respostas. O questionário será respondido online e seu preenchimento demora cerca de 10 minutos.

Ao final da pesquisa estará reservado um espaço não obrigatório para preenchimento de seu e-mail, caso queira receber os resultados deste estudo, após sua conclusão.

Garantimos o sigilo e a confidencialidade das informações que você fornecer e a privacidade do(a) participante da pesquisa que optar por se identificar através de seu endereço eletrônico.

Caso desejar, você poderá entrar em contato para obter informações sobre este projeto de pesquisa com a pesquisadora responsável pelo e-mail: [gracaju@yahoo.com.br](mailto:gracaju@yahoo.com.br). Você também pode entrar em contato com o CEP – Comitê de Ética em Pesquisa da UFPR, corresponsável por garantir e zelar pelos direitos do participante da pesquisa.

*Ajude-nos compartilhando a pesquisa com outros colegas, docentes da Educação Bilíngue para crianças.*

**Agradecemos muito a sua participação!**

\* Indica uma pergunta obrigatória

---

1. Com base no exposto acima, você aceita participar da pesquisa? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

### Contexto de Atuação

Pensando em seu Contexto de Atuação, considere as perguntas a seguir.

Utilizando as respostas apresentadas, indique a alternativa que corresponde ao que se aplica a você. Lembramos que não existem respostas certas ou erradas. Deste modo, pedimos que, por favor, responda a todas as questões da forma mais sincera possível:

2. Você atua como professor(a) de Educação Infantil (com crianças entre 0 a 5 anos e 11 meses) ou Ensino Fundamental - Anos iniciais (com crianças entre 6 anos à 10 anos de idade) em Contexto Bilíngue? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

Atuei recentemente (Considere dar as resposta à seguir se baseando nessa época passada mesmo que a pergunta esteja no tempo presente)

3. A Escola onde você leciona é considerada: (É possível escolher mais de uma resposta caso atue em mais de uma escola) \*

*Marque todas que se aplicam.*

Escola com Carga Horária Estendida em Língua Adicional

Escola Brasileira com Currículo Internacional

Escola Bilíngue

Escola Internacional

Outro: \_\_\_\_\_

4. A Escola de Contexto Bilíngue onde você leciona é: \*

*Marcar apenas uma oval.*

Privada

Pública

Outro: \_\_\_\_\_

5. A Língua Adicional que compõe o currículo bilíngue da escola onde você leciona é: (Essa pergunta admite mais de uma resposta) \*

*Marque todas que se aplicam.*

Língua Inglesa

Língua Alemã

Língua Italiana

Outro: \_\_\_\_\_

6. Qual é a faixa etária dos seus alunos? (divisão e nomenclatura de acordo com a BNCC) \*

(É possível escolher mais de uma resposta)

*Marque todas que se aplicam.*

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)

Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)

Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

6 - 8 anos

9 - 10 anos

7. Há quanto tempo você trabalha em Contexto de Educação Bilíngue? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Comecei neste ano de 2024

Há mais de um ano

Há mais de três anos

Há mais de cinco anos

8. Neste contexto bilíngue, qual é a sua forma de atuação? (É possível escolher mais de uma resposta) \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Professor(a) Regente de sala  
 Professor(a) Auxiliar  
 Professor(a) Especialista de Língua Adicional  
 Professor(a) Especialista de outro componente curricular.  
 Outro: \_\_\_\_\_

9. Quais são os principais fatores que te levaram a lecionar em contexto de Ensino Bilíngue para crianças? (Esta pergunta admite mais de uma resposta) \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Fiz minha formação com objetivo de atuar nesse contexto  
 Maior Remuneração  
 Maior Reconhecimento profissional  
 Gosto de Trabalhar com crianças  
 Gosto de Novos desafios  
 Possibilidade de trabalhar em um ambiente Bilíngue/Internacional  
 Minha escola passou a adotar o modelo bilíngue e precisei me adequar  
 Não tive outra opção, encontrei colocação profissional apenas nesse contexto  
 Outro: \_\_\_\_\_

### Dados Pessoais


Pensando em seus dados pessoais , considere as perguntas a seguir:

10. Sexo \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Feminino  
 Masculino  
 Outro

11. Idade: \*

Dropdown 

*Marcar apenas uma oval.*

- Até 20 anos
- Entre 21 e 30 anos
- Entre 31 e 40 anos
- Entre 41 e 50 anos
- Entre 51 e 60 anos
- Mais de 60 anos

12. Estado onde a escola onde você trabalha está localizada: \*

Dropdown

*Marcar apenas uma oval.*

- Acre (AC)
- Alagoas (AL)
- Amapá (AP)
- Amazonas (AM)
- Bahia (BA)
- Ceará (CE)
- Distrito Federal (DF)
- Espírito Santo (ES)
- Goiás (GO)
- Maranhão (MA)
- Mato Grosso (MT)
- Mato Grosso do Sul (MS)
- Minas Gerais (MG)
- Pará (PA)
- Paraíba (PB)
- Paraná (PR)
- Pernambuco (PE)
- Piauí (PI)
- Rio de Janeiro (RJ)
- Rio Grande do Norte (RN)
- Rio Grande do Sul (RS)
- Rondônia (RO)
- Roraima (RR)
- Santa Catarina (SC)
- São Paulo (SP)
- Sergipe (SE)
- Tocantins (TO)

### **Formação Acadêmica**

Pensando em sua Formação Acadêmica , considere as perguntas a seguir:

13. Qual é a sua Formação Superior? ( Esta pergunta permite mais de uma resposta) \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Licenciatura em Letras
- Licenciatura em Pedagogia
- Estou cursando minha Formação Superior
- Não tenho Formação Superior mas possuo formação técnica (Normal, Magistério, etc)
- Não tenho Formação Superior nem outra formação técnica
- Outro: \_\_\_\_\_

14. Você possui alguma Especialização? (Esta pergunta permite mais de uma resposta) \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Não
- Estou cursando no momento
- Sim, a nível de especialização *latu sensu*/ pós graduação
- Sim, a nível de mestrado
- Sim, a nível de doutorado
- Outro: \_\_\_\_\_

15. Onde e de que modo ocorreu a sua Formação Superior Inicial? (Esta pergunta \* possibilita mais de uma resposta)

*Marque todas que se aplicam.*

- Instituição pública - Ensino presencial
- Instituição pública - Ensino à distância
- Instituição privada - Ensino presencial
- Instituição privada - Ensino à distância
- Não tenho formação superior no momento
- Outro: \_\_\_\_\_

16. Caso haja, onde e de que modo ocorreu a sua especialização? Esta pergunta possibilita mais de uma resposta:

*Marque todas que se aplicam.*

- Instituição pública - ensino presencial
- Instituição pública - ensino à distância
- Instituição privada - ensino presencial
- Instituição privada - ensino à distância
- Não tenho especialização no momento
- Outro: \_\_\_\_\_

17. Você possui alguma formação específica em Ensino Bilíngue com carga horária superior a 120 horas? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não
- Estou fazendo
- Sim

### **Formação Linguística**

Pensando em sua Formação Linguística , considere as perguntas a seguir:

18. Qual você considera ser o seu nível na Língua Adicional? \*



Dropdown

*Marcar apenas uma oval.*

- Básico
- Pre-intermediário
- Intermediário
- Pós- Intermediário
- Avançado

19. De que forma(s) principal(is) você adquiriu/aprendeu a Língua Adicional? (Esta \* pergunta permite mais de uma resposta)

*Marque todas que se aplicam.*

- Através das aulas da escola regular
- Em Centros de Línguas/Cursos de línguas
- Com Professor(a) particular
- Estudei em Escola bilíngue/Internacional
- Residi em local onde a Língua Adicional era usada como primeira língua
- Aprendi sozinho (autodidata)
- Através de aplicativos/meios tecnológicos
- Com meus familiares e/ou amigos
- Outro: \_\_\_\_\_

20. Você possui alguma Certificação oficial de acordo com o CEFR (Common \* European Framework of Reference for Languages) - Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim *Pular para a pergunta 21*
- Estou me preparando para fazer *Pular para a pergunta 21*
- Não *Pular para a pergunta 22*
- Desconheço o que seja isso *Pular para a pergunta 22*
- Outro: \_\_\_\_\_

Certificação CEFR

21. Qual é o nome e o nível da Certificação oficial que você possui ou está buscando?

\_\_\_\_\_

### **Formação Continuada**

Pensando em sua Formação Continuada, considere as perguntas a seguir:

22. Sobre o tipo de Formação Continuada que **a Escola** onde você leciona promove: \*

*Marque todas que se aplicam.*

|   | Nunca promoveu           | Promoveu há mais de 6 meses | Promoveu nos últimos 6 meses | Está promovendo atualmente | Promoverá nos próximos 6 meses |
|---|--------------------------|-----------------------------|------------------------------|----------------------------|--------------------------------|
| <b>Formação Pedagógica</b>              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>       |
| <b>Formação Linguística</b>             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>       |
| <b>Formação sobre Educação Bilíngue</b> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>       |

23. Sobre o tipo de Formação Continuada que **você** faz por sua conta: \*

*Marque todas que se aplicam.*

|   | Ainda não fiz            | Fiz há mais de 6 meses   | Fiz nos últimos 6 meses  | Estou fazendo atualmente | Farei nos próximos 6 meses |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|
| <b>Formação Pedagógica</b>              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   |
| <b>Formação Linguística</b>             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   |
| <b>Formação sobre Educação Bilíngue</b> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   |

24. Sobre os temas abaixo, responda: \*

Marque todas que se aplicam.

|   | Desconheço               | Já ouvi falar            | Tenho interesse e busco me informar | Tenho aprofundamento/formação específica |
|---|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--|
| <b>Interculturalidade</b>                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>                 |
| <b>Translinguagem</b>                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>                 |
| <b>Educação Inclusiva</b>                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>                 |
| <b>CLIL (Ensino Integrado de Conteúdo e Língua)</b> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>                 |
| <b>Metodologias Ativas</b>                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>                 |
| <b>Decolonialidade</b>                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>                 |

25. O que você mais sente falta em sua Formação como professor(a) de contexto bilíngue para crianças?

---



---



---



---



---

### Legislação Educacional proposta para Escolas Bilíngues

Pensando no seu grau de conhecimento sobre a Legislação Educacional proposta para Escolas Bilíngues através do Parecer 02/2020\* - (ainda não homologado), considere as perguntas a seguir.

\* (BRASIL. Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. **Do parecer no tocantes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue.** Parecer nº 2 de 9 de julho de 2020. Relator: Ivan Cláudio Pereira Siqueira.)

26. Você já conhecia o **Parecer 02/2020 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim, conheço bem. Tive a oportunidade de analisar o documento integralmente
- Sim, conheço. Já tive a oportunidade de ler partes do documento
- Apenas "ouvi falar" mas não li o documento
- Não
- Outro: \_\_\_\_\_

27. Você sabe quais são os requisitos para a Formação do Professor Bilíngue para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental de acordo com o Parecer 02/2020 (documento anteriormente citado)? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim *Pular para a pergunta 28*
- Apenas ouvi falar mas não me lembro ao certo *Pular para a pergunta 29*
- Não *Pular para a pergunta 29*
- Outro: \_\_\_\_\_

### **Requisitos**

28. Quais são os requisitos propostos pelo Parecer 02/2020 com relação à formação do Professor Bilíngue? ( Por favor, responda o que lembrar com suas palavras ) \*

---

---

---

---

---

**Formação de Professores que irão atuar em Escolas Bilíngues para crianças**

Analisando o

CAPÍTULO III DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES do Parecer 02/2020, que dispõe em seu

Art. 10:

Nos cursos de formação de professores que irão atuar em Escolas Bilíngues serão exigidos os seguintes requisitos para os professores formados ou em formação iniciada até o ano de 2021:

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);
- 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).

29.

\*

Você entende que os Requisitos para Formação do Professor Bilíngue pelo Parecer 02/20, apresentados acima, estão:

*Marcar apenas uma oval.*

- Adequados
- Muito exigentes - Retiraria alguns requisitos
- Insatisfatórios - Incluiria mais requisitos Outro:
- \_\_\_\_\_

30. Caso queira, deixe sua opinião sobre os Requisitos para a Formação de Professores exigidos no Parecer 02/2020 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue)

---

---

---

---

---

31. Caso queira receber os resultados desta pesquisa, por favor indique um e-mail válido aqui:

---

32. Caso queira, deixe aqui algum comentário que considere pertinente:

---

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários