

SABERES DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO EM CONTEXTOS BI/MULTILÍNGUES: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO

TEACHERS' KNOWLEDGE FOR BI/MULTILINGUAL CONTEXTS: THE IN-SERVICE TEACHERS' PERCEPTIONS

Vivian Bergantini Saviolli  <https://orcid.org/0000-0002-5032-9838>
Programa Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
Universidade Estadual de Londrina
viviansaviolli@gmail.com

Michele Salles El Kadri  <https://orcid.org/0000-0002-5836-4988>
Programa Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
Universidade Estadual de Londrina
misalles@uel.br

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10445844>

Recebido em 17 de maio de 2023

Aceito em 27 de agosto de 2023

Resumo: A formação de professores para a educação bi/multilíngue no Brasil ainda é realidade distante dos cursos de Letras, Pedagogia e demais Licenciaturas (Castanharo, 2020). Desta forma, em sua grande maioria, professores têm construído seus saberes na prática docente, nas trocas com pares e em formações continuadas propostas nas próprias escolas (Fávaro, 2009; El Kadri; Saviolli; Moura, 2022), ou seja, mobilizando em parte os saberes experienciais (Tardif, 2012). Neste contexto, este trabalho tem como objetivo investigar quais os saberes e conhecimentos necessários para professores atuarem na educação bi/multilíngue, de acordo com a literatura na área e com a percepção de professores de uma formação complementar em educação bi/multilíngue. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com enfoque sócio-histórico, de caráter interpretativista cujos dados foram analisados pelo referencial de análise de conteúdo (Bardin, 2004). Os resultados apontam que muitos dos conhecimentos da área, percebidos pelos participantes, se encaixam nas categorias de saberes docentes propostas por Tardif (2012), com elementos característicos da educação bi/multilíngue. Os resultados apontam que, pela percepção dos professores, os saberes para atuar neste contexto envolvem, além dos saberes da formação profissional, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes experienciais, saberes específicos da educação bilíngue.

Palavras-chave: Educação bi/multilíngue. Formação de Professores. Saberes docentes.

Abstract: Teacher education for bi/multilingual education is still a distant reality in Brazil (Castanharo, 2020). Therefore, the vast majority of teachers have built their knowledge during their teaching practice, in exchanges with peers and in continuing education proposed by the schools themselves (Fávaro, 2009; El Kadri; Saviolli; Moura, 2022), that is, mobilizing in part the experiential knowledge (Tardif, 2012). This paper aims at investigating what knowledge is necessary for teachers to work in bi/multilingual education, according to the literature in the field and teachers' perception from a teacher education course in bi/multilingual education. This is an interpretative-qualitative research with a socio-historical perspective. The data was gathered through questionnaires applied to 172 in-service teachers and analyzed by the content analysis framework (Bardin, 2004). The results indicate that, according to teachers' perception, the knowledge to teach in this context involves professional education, curriculum, academic literacy and experiential knowledge, besides specific knowledge of the context.

Keywords: Bi/Multilingual education. Teacher Education. Teaching knowledge

1. Introdução

A necessidade de formação de professores para o contexto específico da educação bilíngue vem sendo ressaltada já há algum tempo por meio das pesquisas (Faria; Sabota, 2019; Megale, 2020). Até então, a formação de professores para este contexto tem sido responsabilidade das próprias instituições de educação bilíngue, enquanto a maioria dos cursos de graduação têm se mantido à margem, exceto por raras iniciativas pessoais dos docentes. As pesquisas na área têm enfatizado a importância de se ter uma formação no ensino superior para profissionais que atuam em contextos bilíngues (Megale, 2020), sobre a necessidade de formação em contextos críticos (Megale, 2020), para a especificidade desta formação e a carência de iniciativas institucionais na área (Wolffowitz-Sanchez, 2009). Castanharo (2020), por sua vez, aponta que os gestores de escolas bilíngues participantes de sua pesquisa relatam a falta de preparo dos profissionais que se candidatam às vagas de suas instituições. Já Faria e Sabota (2019), ressaltam que enquanto a formação docente para a educação bi/multilíngue não for tomada como responsabilidade também das universidades, o desenvolvimento dos profissionais continuará a cargo exclusivamente das escolas ou então por meio de iniciativas dos próprios profissionais.

Embora tenha que se dar crédito ao trabalho realizado por muitas dessas instituições, delegar essa função às próprias escolas bilíngues impede muitos interessados de atuar na área (Faria; Sabota, 2019). As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (Brasil, 2020), aprovadas em 2020 mas ainda não homologadas pelo Ministério da Educação, reforçam e institucionalizam essa necessidade e demanda, trazendo inúmeros desafios para a formação docente ao exigir, além da graduação em Pedagogia ou Letras, certificação complementar em educação bilíngue específica para os professores em serviço (certificação de cursos de extensão de 120 horas, certificado de pós-graduação *latu-sensu* ou diplomas de cursos de mestrado ou doutorado) e comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no *Common European Framework for Languages* (CEFR). As novas Diretrizes propõem também a reconfiguração de cursos de graduação em Letras e Pedagogia, visto que ambas não têm condições de oferecer, com o currículo atual, a formação integral para atuação em contextos bilíngues por suas próprias especificidades. Mesmo que instituições de ensino privadas tenham exigido em alguns casos a formação dos professores em Letras e Pedagogia para atuar na Educação Infantil e Ensino Fundamental, a conexão entre as questões pedagógicas e os conhecimentos específicos desse campo de atuação ainda são lacunas a serem preenchidas. Embora também tenhamos inúmeras ressalvas às exigências trazidas pelo documento e que já discutimos em outros momentos juntamente com outros profissionais (El Kadri; Saviolli; Moura, 2021; Saviolli, 2022; El Kadri, 2022), ele prima por colocar em pauta de discussão a formação desses profissionais.

A literatura da área sobre os saberes necessários para atuação neste contexto aponta a relação entre diversas facetas (Nóvoa, 1992; Tardif, 2012). Segundo Tardif (2012) os saberes docentes são compostos pelos saberes da formação profissional, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes experienciais. Desta forma, professores que atuam em contextos bi/multilíngues precisam mobilizar diversos conhecimentos que perpassam esses saberes docentes, tais como o conhecimento linguístico da língua de atuação, o conhecimento dos conteúdos e disciplina que ministra, conhecimentos acerca da didática para ministrar os conteúdos curriculares, conhecimentos específicos da educação bilíngue, entre outros (Megale, 2018). No entanto a falta de formação inicial e continuada, a dificuldade de acessar modelos

curriculares bilíngues, referenciais linguísticos e de conteúdos específicos e materiais didáticos na área e a falta de vivência de professores em escolas bilíngues enquanto alunos (uma faceta dos saberes experienciais, por exemplo) são alguns dos elementos que impactam a construção desses saberes docentes que até então têm sido construídos a partir do ingresso na carreira em educação bilíngue, através da prática diária em sala de aula, nas trocas com colegas de trabalho e nessas formações locais.

Desse modo, buscando colaborar na produção de conhecimento sobre a formação de professores neste contexto, neste texto, objetivamos apresentar as percepções de professores em serviço de escolas bi/multilíngue sobre os saberes necessários para atuar neste contexto, de acordo com suas vivências, práticas, e experiências. Assim, almejamos responder a seguinte pergunta de pesquisa: “Quais são os saberes docentes para a atuação em contextos de educação bi/multilíngue?”. Os dados deste artigo fazem parte de um estudo maior que investigou *affordances* de um curso de formação e saberes docentes pela perspectiva dos professores (Saviolli, 2022). Os dados foram coletados com professores em serviço de contextos de educação bi/multilíngue, participantes do curso “Formação em Educação Bi/Multilíngue”, e analisados à luz da análise de conteúdo (Bardin, 2004).

Portanto, apresentamos primeiramente os saberes docentes na área de Educação Bi/multilíngue. Em seguida, apresentamos a metodologia do trabalho para então focar nas percepções dos professores.

2. Os Saberes docentes na Educação Bi/Multilíngue

Os saberes docentes estão intimamente conectados ao contexto de prática e identidade dos professores, ou seja, são, por natureza, uma construção social (TARDIF, 2012). Esse caráter social, para Tardif (2012), se materializa com as práticas sociais complexas e coletivas que englobam o processo de ensino-aprendizagem e relação com seus alunos. Desse modo, o autor define saber docente como sendo “um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade.” (Tardif, 2012, p 15).

Tardif (2012) classifica os saberes docentes em: (i) os saberes da formação profissional, saberes provenientes das instituições (cursos de educação superior) que são, tradicionalmente, responsáveis pela formação de sujeitos em profissionais habilitados para trabalhar com a educação escolar; (ii) os saberes disciplinares, aqueles provenientes da “tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (Tardif, 2012 p. 38), que compreendem saberes dos campos de conhecimento que encontramos nas disciplinas da educação básica e instituições de ensino superior, tal como: matemática, ciências, história etc.; (iii) os saberes curriculares, desdobramentos de conteúdos, métodos e objetivos a serem aplicados pelos professores nas instituições educacionais; e (iv) os saberes experienciais, que originam a partir das experiências individuais e coletivas dos professores.

Por ser um contexto que se utiliza de duas línguas de instrução para o ensino de conteúdos curriculares e que acarreta diversas implicações, a educação bi/multilíngue demanda conhecimentos específicos que perpassam essas quatro categorias de saberes docentes propostas pelo autor. Os saberes da formação profissional para a área, devido à falta de cursos de graduação que contemplem contextos de educação bi/multilíngue (Faria; Sabota, 2019; Megale, 2020; El Kadri, Saviolli; Moura, 2022), são praticamente inexistentes. Podemos elencar alguns conhecimentos e competências essenciais dos

saberes da formação profissional, que de acordo com Megale (2018, p. 13 e 14) compreendem

saberes sobre o bilinguismo e sobre o processo de se tornar bilíngue; conhecimento sobre os processos e fatores envolvidos nos multiletramentos; conhecimento linguístico e semântico de sua língua de trabalho; conhecimento acerca das teorias de aquisição de primeira e segunda língua; valorização da pluralidade cultural; compreensão da organização de currículos e de planejamentos que envolvem o ensino por meio de duas ou mais línguas e têm a interculturalidade como eixo central; conhecimento de teorias e modelos educacionais bilíngues; domínio da área de conhecimento na qual realiza seu trabalho, entre outros tantos aspectos importantes que envolvem a educação bilíngue.

Já os saberes disciplinares para a educação bi/multilíngue englobam questões ainda mais complexas relacionadas à língua de atuação do professor. O desenvolvimento da área da linguagem, segundo Dalamura, Magalhães e Fonseca (2016), não está restrito aos professores que ensinam línguas, tanto a de nascimento como qualquer língua adicional, mas permeia todas as áreas de conhecimento. Ou seja, segundo os autores, os professores de disciplinas como Ciências, Matemática, História, também são responsáveis pela linguagem e cultura particulares de suas áreas. Todavia, os docentes de escolas regulares normalmente contam com alunos que compartilham de sua mesma língua de nascimento e instrução utilizada em sala de aula (Megale, 2020), no caso da maioria das escolas brasileiras, o português.

Já na educação bi/multilíngue, os professores que ensinam os conteúdos curriculares através da língua adicional se deparam com alunos que “estão no processo de se tornar falantes dessa língua” (Megale, 2020, p. 19). Por isso, este profissional, além de lidar com os saberes disciplinares relacionados à sua disciplina, também precisa “considerar quais são os recursos linguísticos disponíveis entre seus alunos e quais devem ser construídos em um período determinado” (Megale, 2020, p. 19). Para isso, é preciso que o professor tenha o “conhecimento linguístico e semântico de sua língua de trabalho” (Megale, 2018, p. 13) e conheça os aspectos teórico-práticos que envolvem o ensino de uma língua adicional (conhecimentos adquiridos nos cursos de Letras).

Assim, os professores da educação bi/multilíngue precisam saber usar abordagens que integram conteúdo e língua, a fim de desenvolver os aspectos linguísticos de seus alunos para além dos componentes mais elementares, como vocabulário e gramática, promovendo o desenvolvimento da linguagem compatível ao conteúdo (Megale, 2020), ou o que também chamamos de linguagem acadêmica/disciplinar. Para os autores, essas demandas emergem a partir do Ensino Fundamental e são essenciais para o desenvolvimento de alunos que tenham parte dos conteúdos curriculares ministrados em uma língua adicional, movimento característico das escolas bilíngues (Oliveira *et al.*, 2021).

Vale ressaltar que o conhecimento linguístico da língua de instrução não é evidenciado nas demais disciplinas em situações regulares de ensino, no entanto, esta é uma questão chave para a formação de professores para contextos bi/multilíngues. Os conhecimentos linguísticos acerca da disciplina podem ser encaixados na categoria dos saberes disciplinares (Tardif, 2012), mas vale destacar que a educação bi/multilíngue possui um enfoque duplo (Megale, 2020): ensino de conteúdos curriculares por meio de duas línguas de instrução (nascimento e adicional).

Destacamos também que as questões culturais são muito marcantes na educação bi/multilíngue, visto que linguagem e cultura estão sempre conectadas (García, 2009). Desta forma, acreditamos que a cultura, principalmente os aspectos que

transcendem os elementos discretos, como datas comemorativas, comidas típicas, vestimentas (Megale; Liberali, 2021), se relaciona, segundo Kramersch (2021) aos discursos historicamente e subjetivamente construídos e propagados através das histórias que contamos. Desta forma, para Megale e Liberali (2021) a educação bi/multilíngue possibilita, através do uso de duas línguas, o acesso a discursos múltiplos, promovendo novas formas de ser e agir no mundo. Os professores da educação bi/multilíngue, em sua maioria, entram em contato com os conhecimentos curriculares que compreendem os saberes curriculares específicos da área em sua primeira experiência de trabalho em uma escola bilíngue, pois não têm acesso aos materiais didáticos, currículos, organização dos conteúdos e objetivos da integração de conteúdos curriculares e linguagem na formação profissional, o que normalmente acontece nos estágios.

Os saberes experienciais, como apontamos anteriormente, englobam as múltiplas vivências do professor, inclusive sua experiência como aluno na educação básica que, segundo Tardif (2012), somatiza em torno de 15 mil horas. No que cerne os contextos bi/multilíngues, os professores que hoje atuam ou almejam atuar, geralmente, não tiveram a oportunidade de frequentar escolas bilíngues em sua infância. Sendo assim, esses profissionais carecem dessa vivência enquanto alunos em um espaço formal de educação em que haja a integração de ensino de conteúdos curriculares em duas línguas de prestígio. O que esses professores vivenciaram foi a língua adicional sendo ensinada quanto língua, tanto na escola quanto em institutos de idiomas, o que se difere grandemente de um trabalho de educação bi/multilíngue.

Com o intuito de destacar as particularidades da área, mas levando em consideração que eles permeiam as categorias já organizadas por Tardif (2012), nomeamos de saberes bilíngues aqueles que envolvem “o conhecimento linguístico e semântico da língua de trabalho” (Megale, 2018, p. 13), a linguagem acadêmica/disciplinar de outras áreas de conhecimento (matemática, geografia, ciências, por exemplo), “os recursos multimodais mobilizados pelos sujeitos para a interação com/no mundo” (Liberali *et al.*, 2022, p. 27), o processo de aprendizagem da língua escrita em duas ou mais línguas, as culturas e a didática para o processo de ensino e aprendizagem característica da área.

3. Metodologia

Esta pesquisa é de base qualitativa (Denzin & Lincoln, 2006), com enfoque sócio-histórico (Freitas, 2002), de caráter interpretativista. Os dados foram coletados no âmbito do curso de extensão “Formação em Educação Bi/Multilíngue”, ofertado pela Fundação de Apoio e Desenvolvimento da Universidade Estadual de Londrina (FAUEL), como forma de oferecer à sociedade formação complementar de 120 horas para o contexto bi/multilíngue, de acordo com o Parecer 02/2020, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (Brasil, 2020). A formação foi idealizada pelas autoras deste artigo e uma colaboradora e contou com a participação de professores palestrantes com conhecimentos específicos na área. 178 professores em serviço, de diversas regiões do país, participaram dessa formação. O curso aconteceu remotamente, de fevereiro a agosto de 2021, com encontros semanais às quintas-feiras, das 19h às 21h30.

Os dados foram coletados por meio de um questionário prévio à formação, via *Google Forms*. Obtivemos a participação de 172 participantes. As respostas utilizadas para este artigo surgiram da pergunta “Quais são os conhecimentos necessários para um

professor atuar na educação bi/multilíngue?”. A análise se deu por meio do referencial de análise de conteúdo (Bardin, 2004). As respostas foram analisadas de forma a identificar esses conhecimentos, classificá-los em categorias e, posteriormente, associá-los aos saberes docentes (Tardif, 2012).

Em relação às questões éticas, obtivemos aprovação da Plataforma Brasil e do Comitê de Ética da Universidade¹ e os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e puderam escolher como seriam referenciados.

4. Os saberes docentes e conhecimentos pela visão dos professores

A análise das respostas dos participantes permitiu elencar 22 categorias sobre os conhecimentos necessários aos docentes identificados por eles, a saber: (i) domínio e conhecimentos da língua adicional, (ii) domínio e conhecimentos da língua materna, (iii) conhecimentos teóricos, (iv) conhecimentos práticos, (v) graduação em Letras, (vi) graduação em Pedagogia, (vii) graduação em Licenciaturas, (viii) conhecimentos do desenvolvimento dos alunos, (ix) conhecimentos dos conteúdos curriculares, (x) conhecimentos sobre a legislação e documentos oficiais, (xi) conhecimentos sobre cultura, (xii) conhecimentos que demonstram influência do Parecer 2/2020, (xiii) conhecimentos de áreas educacionais associadas à inovação, (xiv) experiências de atuação em sala de aula, (xv) características pessoais: atitudes e sentimentos, (xvi) conhecimentos específicos da educação bi/multilíngue, (xvii) conhecimentos do Construtivismo, (xviii) conhecimentos da Neurolinguística, (xix) conhecimentos sobre manejo de sala, (xx) conhecimentos sobre avaliação e (xxi) conhecimentos da Neurociência.

A seguir, apresentamos cada uma dessas categorias e exemplificamos com dois excertos de cada categoria.

4.1. Domínio e conhecimentos da língua adicional

É notável como grande parte dos participantes, 129, acreditam que a proficiência (ou qualquer outro termo relacionado à língua) na língua adicional é um conhecimento necessário do professor para atuar na educação bi/multilíngue. Os excertos abaixo são representativos dessa percepção.

Excerto 1: **Conhecimentos no idioma**, em teorias pedagógicas e em práticas no ensino bilíngue. (Elza).

Excerto 2: **Fluência no idioma que irá ser lecionado** e conhecimento em educação [...] (Beatriz).

As percepções desses professores coadunam com a literatura da área e documentos oficiais. Megale (2018) já apontava que o conhecimento linguístico da língua em que ministra é uma das exigências para se atuar em contextos bilíngues. As novas diretrizes também contemplam o conhecimento linguístico do professor ao exigir a certificação mínima de nível de proficiência B2 (Brasil, 2020), apesar destes testes de proficiência não levarem em conta as demandas linguísticas para um professor atuar em uma escola bilíngue em que ele ensine conteúdo curricular por meio da língua adicional, ou seja, a linguagem acadêmica. Ressalva-se aqui que a proficiência no idioma não é sinônimo de habilitação para o ensino de línguas, como aponta Megale (2018). No

¹ Parecer número 42936721.0.0000.5231.

entanto, esse aspecto é apenas uma pequena parcela perante os demais conhecimentos necessários para se atuar em contextos bilíngues e 11 participantes apontaram o domínio e conhecimento da língua adicional como única prerrogativa para o profissional de contexto bilíngue.

Nota-se que com o uso de alguns termos pelos participantes, como ‘domínio total’, ‘inglês fluente’, ‘nível avançado’, ‘conhecer com propriedade’, juntamente com a interação no curso de formação, pode-se afirmar que muitos deles ainda se filiavam a uma percepção de sujeito bilíngue como aquela que tem o “controle nativo de duas línguas” e com pouco ou nenhum conhecimento sobre perspectivas mais recentes em relação à concepção de sujeito bilíngue dinâmico (García, 2009). Nota-se também grande vinculação à ideia do inglês “correto”, que se afasta de concepções como o inglês como língua franca, orientado pela BNCC (Brasil, 2018) e debatido como uma possível abordagem que visa o empoderamento de falantes brasileiros (Gimenez; Calvo, El Kadri, 2011)

Como debatido anteriormente, os conhecimentos linguísticos múltiplos que professores bilíngues precisam mobilizar na sua prática docente extrapolam os limites do conhecimento da língua adicional, aspecto evidenciado por muitos participantes. Desta forma, o ‘Domínio e conhecimentos da língua adicional’ são apenas uma parcela dos conhecimentos que compõem os saberes docentes (Tardif, 2012) para educação bi/multilíngue.

4.2. Domínio e conhecimentos da língua de nascimento

Mesmo que de forma não tão expressiva, 20 participantes apontaram que o conhecimento da língua de nascimento dos estudantes é um dos conhecimentos necessários para o professor bilíngue. É importante ressaltar que todos marcados nesta categoria também elencaram o domínio e conhecimentos da língua adicional. Os excertos abaixo são representativos dessa percepção.

Excerto 1: **Domínio das línguas**, compreensão das culturas abrangidas, didática, formação pedagógica, [...] (Amélia).

Excerto 2: **Acredito que a fluência de ambos idiomas** juntamente com o conhecimento de suas culturas, contexto histórico e etc. (Marcela).

Em sintonia com a literatura da área, esses participantes concordam que educação bi/multilíngue pressupõe duas línguas de instrução (Micheli, 2020) e que o professor bilíngue é aquele que atua em uma dessas línguas (Megale, 2020). Ter consciência da importância do conhecimento da língua de nascimento dos estudantes na educação bi/multilíngue aproxima esses participantes às perspectivas mais incluídas, apesar de não ser possível assegurar que esses participantes promovam educação bi/multilíngue a partir de uma perspectiva heteroglósica (García, 2009).

O fato de nenhum dos participantes da pesquisa, em suas respostas, mencionar o professor de língua de nascimento, desconfiamos que ainda o professor bilíngue esteja associado àquele que ministra na língua adicional, excluindo os profissionais que atuam com a língua de nascimento em escolas bilíngues. Tal crença também se encontra presente nas novas normativas, afinal, não há exigências de formação específica para educação bi/multilíngue aos profissionais que atuam na língua de nascimento dos alunos.

Em contrapartida, compactuamos com Megale (2018) que os profissionais envolvidos na educação bi/multilíngue precisam conhecer os processos pertinentes ao sujeito bilíngue e este contexto educacional. Algumas poucas iniciativas, no entanto, têm começado a reconhecer o professor de língua de nascimento como parte do processo. Por exemplo, em uma proposta de implementação de educação bi/multilíngue pública que co-coordenamos, os professores de língua de nascimento, coordenadores e diretores também participaram do curso de extensão.

4.3. Conhecimentos Teóricos

Timidamente, apenas 31 participantes apontam os conhecimentos teóricos como um dos conhecimentos para o professor atuar na área, como podemos ver nos exemplos a seguir.

Excerto 1: Conhecimentos no idioma, em **teorias pedagógicas** e em práticas no ensino bilíngue. (Elza).

Excerto 2: **Conhecimentos sobre definições e tipos de educação bilíngue, contexto histórico**, abordagens, [...] (Fernanda).

A perspectiva mais tradicional na relação entre teoria e prática, que segundo Tardif (2012, p. 235) ainda domina os contextos de formação dos professores, pressupõe que “os professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, pesquisa essa que se desenvolve, a maioria das vezes, fora da prática do ofício de professor”. Assim, dos 31 participantes que elencaram os conhecimentos teóricos acerca da educação bi/multilíngue, ensino de línguas, pedagogia, entre outros, não os associaram com as questões práticas e parecem se filiar a uma concepção mais tradicional que percebe o saber teórico como proveniente das universidades e pesquisas e mais afastado das questões práticas de sala de aula, principalmente da educação básica. Entretanto, os outros 16 participantes elegeram aspectos tanto de teoria e prática como sendo necessários para o professor atuar na área, compactuando com a visão de Tardif (2012) de que o professor é um sujeito portador e produtor de saberes e práticas, em que não se dissocia a teoria da prática, sendo ambos indispensáveis aos saberes docentes.

Como a formação docente para a área ainda é incipiente, o acesso aos conhecimentos acerca dos conceitos, princípios, definições e práticas da educação bi/multilíngue não são desenvolvidos nos cursos de graduação, ou seja, esses elementos ainda não compõem os saberes da formação profissional (Tardif, 2012) o que pode acarretar uma prática docente que não se alinha com uma base teórico-prática robusta.

4.4. Conhecimentos Práticos

Os ‘conhecimentos práticos’ contaram com 67 inserções. Os excertos abaixo representam tal categoria.

Excerto 1: Conhecimento da língua, **conhecimento dos métodos de ensino**. (Marina B.).

Excerto 2: Educação básica, conhecimento na segunda língua e **metodologia para o ensino dela**. (Fabia).

Os conhecimentos práticos foram representados por algumas palavras que

apareceram com bastante frequência e que são naturalmente associadas à prática pedagógica, tais como: metodologias, abordagens, técnicas, métodos, conhecimentos pedagógicos, didática, como dar aula, entre outros. O volume de respostas confirma uma grande necessidade do professor da educação bi/multilíngue conhecer como ela acontece ou se aprimorar no dia a dia da escola, na sala de aula.

A maior menção aos aspectos práticos condiz com a perspectiva tradicional que, segundo Tardif (2012), desmembra os conhecimentos teóricos dos práticos que são aqueles aplicados pelos professores de profissão. Por isso, os professores, em sua grande maioria, dão preferência às questões de “como fazer” (metodologias, didáticas, abordagens, métodos), pois as teorias, segundo a ótica tradicional, competem aos professores universitários (Tardif, 2012).

Como concordamos com a afirmação de Tardif que o professor é “um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação” (Tardif, 2012, p. 235), acreditamos que os conhecimentos teórico-práticos são inseparáveis e imprescindíveis, assim como 15 participantes que nomearam ambas como conhecimentos necessários para a atuação dos professores, para que a prática seja sempre teoricamente informada.

Os conhecimentos teóricos e práticos, totalizando 83 menções, remetem aos saberes da formação profissional, aqueles que, segundo Tardif (2012), são provenientes das instituições formadoras de professores e dos conhecimentos pedagógicos. Esse resultado expressivo está ligado diretamente à carência desses professores de uma formação profissional que atenda às demandas de sua área de atuação, pois, até então, os cursos de Letras, Pedagogia e outras Licenciaturas não formam professores para atuar em contextos bilíngues. Assim, como apontam Fávaro (2009) e Castanharo (2020), os vários conhecimentos específicos da educação bi/multilíngue ainda estão sendo construídos, em sua grande maioria, em formações continuadas nas próprias escolas bilíngues.

4.5. Conhecimentos provenientes dos cursos de graduação

No total, 33 participantes elencaram as graduações como representantes dos conhecimentos que competem à formação profissional de determinada área e na percepção desses participantes são necessários para os professores. Desses, sete apontaram a graduação em Letras, dez a graduação em Pedagogia e 16 em Licenciaturas.

Excerto 1: É necessário o conhecimento integral da língua, formação em Pedagogia e/ou **Letras**. (Giuliana).

Excerto 2: Além dos conhecimentos necessários envolvendo **formação (graduação)** e conhecimento da língua alvo [...]. (Laís).

As respostas desses participantes também estão relacionadas aos saberes da formação profissional, de forma mais explícita do que os tópicos ‘conhecimentos teóricos’ e ‘conhecimentos práticos’, pois são nos cursos de licenciatura que tradicionalmente se adquirem esses saberes (Tardif, 2012).

A citação dos cursos de Letras e Pedagogia estão em concordância com a pesquisa de Castanharo (2020) que mostra o grande número de profissionais da educação bi/multilíngue que possuem graduação em um desses cursos universitários. Como também com a legislação do ensino regular vigente até então, pois profissionais que atuam com o ensino de idiomas precisam ser graduados em Letras e os que atuam

na Educação Infantil e Fundamental (Anos Iniciais) em Pedagogia (Brasil, 1996). Já a menção às demais Licenciaturas ou uma formação na área de educação ilustra a necessidade do professor ser especialista em sua disciplina, como Matemática, Química, Biologia etc., ou ser da educação, se afastando da ideia de que basta a proficiência na língua adicional para ministrar aulas na educação bi/multilíngue, cenário ainda presente em muitas escolas bilíngues.

As novas diretrizes recomendam a “revisão e modernização dos cursos de Pedagogia, Letras e demais licenciaturas visando formar docentes para as demandas decorrentes desta Diretriz.” (Brasil, 2020, p.20). No entanto, segundo El Kadri, Saviolli e Moura (2022), a formação profissional para a educação bi/multilíngue não corresponde nem mesmo à somatória dos cursos de Pedagogia e Letras, pois os conhecimentos teórico-práticos da área ultrapassam os limites de ambas as Licenciaturas. Por isso, para as autoras, é necessário a elaboração de um novo curso de Licenciatura que englobe os conhecimentos de e para a educação bi/multilíngue, a fim de compor os saberes da formação profissional adequados para a área.

4.6. Conhecimentos sobre o desenvolvimento dos alunos

Os participantes da pesquisa apontam que os conhecimentos sobre o desenvolvimento humano, seja no aspecto cognitivo, emocional, social e físico, da faixa etária em que atua também são relevantes para professores de contextos bilíngues, com 16 citações.

Excerto 1: O conhecimento linguístico, bem como **conhecimento relacionado a faixa etária do público alvo**. (Jessyca C.).

Excerto 2: Conhecimento da língua, observação de aulas, **conhecimento das fases de aprendizagem**. (Juliana B.).

Notamos que os termos ‘faixa etária’ e ‘desenvolvimento’ são frequentes neste tópico. Conhecer as necessidades de cada faixa etária, como se dá o processo de desenvolvimento dos alunos, nos diversos aspectos, geralmente são conhecimentos pertinentes da área da Pedagogia, pois o curso é dedicado a profissionais que atuarão na Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais). É neste período que acontecem as principais evoluções acerca do desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico dos alunos. Então, professores da educação bi/multilíngue que podem atuar nessas etapas da educação básica precisam desses conhecimentos. Assim, é necessário que as formações para este contexto educacional contemplem os conhecimentos para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais, pois estão sob o guarda-chuva dos saberes da formação profissional para a educação bi/multilíngue.

4.7. Conhecimentos dos conteúdos curriculares das disciplinas

Apenas 15 participantes apontam que os conhecimentos dos conteúdos curriculares das disciplinas são cruciais para o professor da educação bi/multilíngue.

Excerto 1: Fluência nas Línguas alvos/**conteúdos das matérias trabalhadas**. (Bárbara).

Excerto 2: [...] Também é necessário ter o **conhecimento de matérias presentes no currículo escolar do ensino bilíngue como matemática, ciências e entre outras**. (Marcela).

Os participantes que elencaram os conhecimentos dos conteúdos curriculares das disciplinas, aqui ilustrados por palavras como: matérias, conteúdo das disciplinas, outras áreas, temas, conteúdos diversos, conhecimento interdisciplinar, estão em consonância com a definição mais essencial de educação bi/multilíngue que se configura no ensino dos conteúdos escolares em duas línguas de instrução. Esses conhecimentos sobre a disciplina que ministra são os componentes dos saberes disciplinares (Tardif, 2012) que implica na necessidade do professor conhecer profundamente o conteúdo que ensina, por exemplo: o professor da disciplina de Geografia precisa dominar os conteúdos produzidos pela pesquisa da área da Geografia, além de extrair desses saberes aquilo que é relevante a ser ensinado aos seus alunos da educação básica.

No entanto, as respostas dos participantes abrangem apenas uma faceta dos conhecimentos que envolvem o ensino dos componentes curriculares na educação bi/multilíngue, omitindo os conhecimentos linguísticos específicos para ensinar a linguagem referente ao conteúdo (Megale, 2020), ou seja, a linguagem acadêmica, componente dos conhecimentos específicos para a educação bi/multilíngue. Para Turkan et. al. (2014), os conhecimentos linguísticos dos professores para ensinarem os conteúdos curriculares (discurso acadêmico de uma disciplina) envolvem a identificação e descompactação dos componentes linguísticos de forma a tornar o conteúdo acessível aos alunos, além de propor práticas de construção de discurso das disciplinas envolvendo-os em atividades orais e escritas.

4.8. Conhecimentos sobre a legislação e documentos oficiais

Nove participantes mencionam o conhecimento sobre a legislação educacional e alguns documentos oficiais, como a BNCC.

Excerto 1: [...] contexto histórico, abordagens, **conhecimento sobre as novas diretrizes**. (Fernanda).

Excerto 2: Conhecimento da Língua em si: Gramática, fonologia e vocabulário; **conhecimento de legislação educacional local**; [...] (L.k).

Imaginamos que os três participantes que mencionam as próprias diretrizes para a educação plurilíngue tenham sido influenciadas pela aprovação do Parecer 2/2020 que visa normatizar as escolas bilíngues. Os demais mencionam a legislação de forma geral e alguns chegam a especificar alguns tipos de normativas, como a BNCC e as diretrizes da própria escola. De fato, o professor, como qualquer outro profissional, precisa conhecer sobre as políticas e normativas do campo onde atua, e devido a educação bi/multilíngue ter tido seu primeiro documento oficial aprovado somente em 2020 e ser uma novidade na área, se torna ainda mais primordial para que ele compreenda, mesmo que não concorde, o que será considerado uma escola bilíngue, as exigências e principalmente, suas implicações para sua própria atuação na área - grande alvo de discussão pelos pesquisadores na área (El Kadri; Saviolli; Moura, 2022).

4.9. Conhecimento sobre culturas

No total, 16 participantes contemplaram aspectos relacionados à cultura como conhecimentos necessários para professores de contextos bilíngues.

Excerto 1: [...] ter ciência que **na educação bilíngue vc ensina para a Interculturalidade**. (Rita).

Excerto 2: Conhecimentos pedagógicos, linguísticos e **culturais**. (Marina A).

Segundo García (2009), língua e cultura estão sempre relacionadas e, a partir de uma lente heteroglóssica, a educação bi/multilíngue deve promover a visibilidade de múltiplas vozes e discursos (García *et al.*, 2021). Os participantes que mencionaram os conhecimentos culturais como necessários para o professor da educação bi/multilíngue parecem compartilhar desta mesma perspectiva. No entanto, podemos enxergar cultura por diferentes lentes. Muitos mencionam os aspectos culturais sem nenhuma outra informação que nos indiquem suas percepções acerca do conceito. Já alguns participantes dão indícios que relacionam cultura aos “elementos discretos da(s) cultura(s), como festividades, comidas e vestimentas típicas” (Megale; Liberali, 2021) quando usam “a cultura” e “língua e cultura a ser trabalhada” como se houvesse uma cultura correspondente a cada estado-nação. No decorrer das aulas, percebemos também muitas menções às festividades típicas, por exemplo: *St. Patrick’s Day*, *Halloween* e *Thanksgiving Day*, como sendo a forma com que trabalham as questões culturais na escola.

Entretanto, a participante Rita afirma que a educação bi/multilíngue tem a função de ir além desses elementos discretos, em direção à interculturalidade, compactuando com a perspectiva na qual nos filiamos e que visa romper com visões reducionistas de cultura. Pesquisadores têm indicado que a perspectiva de interculturalidade crítica, tem potencial para possibilitar o acesso a discursos múltiplos que possibilitam a ruptura com o pensamento colonial (Candau, 2008; Megale; Liberali, 2021). Consideramos os conhecimentos sobre cultura, dentro da perspectiva na qual nos filiamos, essenciais para a formação docente para que esses professores possam construir uma educação bi/multilíngue decolonial (García *et al.*, 2021).

4.10. Conhecimentos que demonstram influência do Parecer 2/2020

Algumas respostas dos participantes, nove no total, mostraram uma forte influência das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue, como podemos verificar abaixo.

Excerto 1: Graduação em letras ou pedagogia, conhecimento linguístico nível B2 (CEFR) e formação complementar em ensino bilíngue. (Fernando).

Excerto 2: Graduação em Letras ou Pedagogia e certificação internacional de nível B2, no mínimo. (Janeth).

Os detalhes elencados pelos participantes acima se assemelham muito com as novas exigências do Parecer 2/2020 para o professor atuar na área. Optamos por elaborar esta categoria para representar o quanto uma normativa federal, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (Brasil, 2020), impacta a percepção dos professores acerca dos conhecimentos necessários para se atuar em determinada área. Novamente, reforçamos que mesmo com ressalvas sobre o documento, sua existência reconhece esse contexto educacional e coloca a discussão em pauta. É importante salientar, portanto, que as Diretrizes pecam ao excluir várias facetas da educação bi/multilíngue (indígena, de surdos, de fronteira) e ao desconsiderar a

educação bi/multilíngue realizada no país. Coadunamos, portanto, com a obra organizada por Liberali, Megale e Vieira (2022), que se coloca como um manifesto contra o fato das Diretrizes legislarem apenas para a educação bi/multilíngue de línguas de prestígio e ainda com questões duvidosas sobre esse contexto (como por exemplo, a necessidade de proficiência a nível B2, entre outros).

4.11. Conhecimentos de áreas educacionais associadas à inovação

Os quatro excertos abaixo são referentes à categoria dos conhecimentos relacionados à inovação educacional.

Excerto 1: [...] **formação continuada em tendências educacionais como Design Thinking, Ensino Híbrido** e Construtivismo. Finalmente, e mais importante: paixão por ser um eterno aprendiz e paixão por educar! (Liz).

Excerto 2: Pedagógicos, Língua a ser trabalhada, **socioemocional**, cultural. (Jessica N.).

Alguns participantes elencaram tópicos ligados à tecnologia, inteligência socioemocional e outros elementos presentes em campanhas de marketing de muitas escolas, bem como em cursos de formação continuada para professores. É perceptível como o discurso mercadológico atua na percepção dos professores e demais agentes ligados à educação. Elementos como *Design Thinking*, *STEAM*, *soft skills*, inteligência socioemocional, *maker*, robótica, entre vários outros são popularmente encontrados como diferenciais nas escolas que almejam trazer mais alunos para a instituição. Como a oferta de educação bi/multilíngue cresce em nosso país (Megale, 2018), pressupomos que os professores também a enxerguem como um contexto de inovação educacional, naturalmente associando-o com essas outras áreas em alta, ou na moda, em educação.

Apesar de Tardif (2012) não abordar questões específicas de inovação, os saberes curriculares envolvem colocar em prática o programa (discursos, conteúdos, objetivos, metodologias) adotado pela escola, assim como as diretrizes educacionais gerais (BNCC, por exemplo). Desta forma, quando uma escola inclui um novo elemento ao seu currículo, como aula de inteligência emocional, projeto de robótica, entre outros, o professor precisa se apropriar desses novos componentes, resignificando seus saberes curriculares.

4.12. Experiências de atuação em sala de aula

Cinco participantes apontam a experiência prévia dos professores como essencial para atuar na educação bi/multilíngue.

Excerto 1: Formado em Letras, **ter experiência como professor de Inglês ou outro idioma**. Buscar as metodologias e abordagens para incentivar/fomentar o ensino da língua. (Sonia).

Excerto 2: Fluência no idioma, **experiência em sala de aula**, cursos para aprender técnicas e aprimorar habilidades. (Ariella).

A participante Sonia indica que para ser professor de educação bi/multilíngue seria importante que esse profissional já tenha tido experiência como professor de língua adicional e a participante Glauce aponta para a experiência na faixa etária que irá

atuar. Ou seja, ambas, mesmo que em diferentes áreas, mostram que os saberes experienciais construídos em vivências prévias são valiosos para os professores que desejam atuar em escolas bilíngues. Os outros três participantes não especificam as áreas, mas também observam que a experiência em sala de aula é um aspecto relevante para o professor, o que tornaria um grande empecilho para professores recém-formados nos cursos de licenciatura.

Essas cinco respostas referentes às experiências dos professores são compatíveis com a categoria dos saberes experienciais proposta por Tardif. No entanto, já apontamos para o déficit na construção desses saberes para a área pois esses profissionais, em sua maioria, não tiveram a oportunidade de vivenciar a educação bi/multilíngue quando estudantes na educação básica, nem no período de graduação, principalmente em experiências práticas de ensino, como estágios de docência. Desta forma, os saberes experienciais têm sido construídos a partir de suas primeiras experiências de emprego em escolas bilíngues, tanto na vivência em sala de aula, como em trocas com pares mais experientes e formações continuadas nas próprias instituições.

Para Tardif (2012), como todos os saberes são mobilizados através da experiência, é imprescindível que futuros professores possam se familiarizar com contextos de educação bi/multilíngue em sua formação profissional previamente a sua inserção no mercado de trabalho.

4.13 Personalidades e atitudes

A categoria compreende os relatos sobre algumas atitudes e sentimentos sobre o ato de ensinar e o ser professor, com 13 inserções no total.

Excerto 1: Finalmente, e mais importante: **paixão por ser um eterno aprendiz e paixão por educar!** (Liz).

Excerto 2: **Estar sempre atualizado, não medir esforços para se reciclar e atravessar fronteiras,** [...] (Rita).

Alguns participantes mencionam aspectos relacionados à personalidade, atitudes e comportamentos, como “paixão” e “amor” pelo trabalho, “criatividade”, “empatia”, “habilidades”, “criar vínculo com os alunos” e “vontade de aprender”. Esses elementos parecem não se conectar, à princípio, aos conhecimentos necessários para a prática docente, mas sim às questões mais pessoais, ligadas à personalidade dos professores. No entanto, a docência é uma profissão naturalmente marcada pela interação intensa e profunda entre seus atores - professor e alunos - ação que demanda grande investimento afetivo e cognitivo (Tardif, 2012). Os saberes docentes são mobilizados nos espaços de interação entre esses atores, por isso,

a personalidade do professor é um componente essencial de seu trabalho. Pelo que sabemos, não existe realmente uma palavra ou um conceito para designar um trabalho desse tipo. Por conseguinte, vamos chamá-lo de trabalho investido ou vivido, indicando, com essa expressão, que um professor não pode somente “fazer seu trabalho”, ele deve também empenhar e investir nesse trabalho o que ele mesmo é como pessoa. (Tardif, 2012, p. 141).

Desta forma, a personalidade do professor não se caracteriza como um saber docente, mas sim um componente que permeia seu trabalho. As concepções desses

professores acerca de traços de personalidade e atitudes que são estipulados como ‘comum’ aos docentes estão relacionadas a uma das facetas dos saberes experienciais: a internalização de crenças, valores e identidades advindas da institucionalização da carreira, ou seja, aos papéis profissionais construídos social e coletivamente pelos professores ao longo do tempo. Desta forma, quando os participantes indicam determinado traço de personalidade ou atitude que aparentemente parece natural ou até mesmo inata, na verdade, foi “modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e sua socialização.” (Tardif, 2012, p. 78).

4.14. Conhecimentos específicos da Educação Bi/Multilíngue

Existem conhecimentos que são muito particulares da educação bi/multilíngue e 8 participantes indicam essa especificidade de alguma maneira.

Excerto 1: Conhecimentos pedagógicos e conhecimentos linguísticos, bem como **conhecimentos do universo específico da educação bilíngue**. (Paloma).

Excerto 2: [...] **um conhecimento sobre a inter-relação da aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira**. (Letícia T.).

Os conhecimentos elencados nesta categoria até poderiam ter sido englobados nas categorias “Conhecimentos teóricos” ou “Conhecimentos práticos”, no entanto, estes participantes elucidam a especificidade da educação bi/multilíngue ao utilizar palavras como “específico”, “especificamente” ou “nessa modalidade de ensino” e os demais elencam processos muito característicos da educação bi/multilíngue, principalmente no que se refere a relação entre línguas de nascimento e adicional, como: “conhecimentos sobre uso e influências da língua materna”, “como transferir o conhecimento em uma língua que não é a língua materna” e “um conhecimento sobre a inter-relação da aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira”.

Esses participantes coadunam com a literatura da área ao reconhecer que a educação bi/multilíngue é um contexto educacional que lida com processos particulares, muitos deles provenientes das licenciaturas de um modo geral, mas outros que são exclusivos dos estudos acerca do bilinguismo. Vale ressaltar que muitas dessas especificidades não foram apontadas pelos participantes, que responderam ao questionário antes da formação, bem como muitas delas não têm sido discutidas nas próprias escolas bilíngues e suas formações locais, como apontado por Megale (2018): concepções de sujeito bilíngue e educação bi/multilíngue, metodologias e abordagens para a integração de ensino de conteúdos curriculares e língua adicional, a importância da língua de nascimento e seu trabalho integrado, a translíngua, a interculturalidade, a alfabetização e o letramento em duas línguas. Esses conhecimentos são característicos dos saberes da formação profissional (Tardif, 2012) e precisam ser englobados na formação dos professores da educação bi/multilíngue, seja na formação inicial para aqueles que ainda estão no processo de tornarem-se docentes, como em formações continuadas.

4.17. Conhecimentos sobre “manejo de sala”

Saber gerenciar a sala de aula, ou seja, lidar com a disciplina e engajamento dos alunos foi mencionado por dois participantes, como podemos verificar a seguir.

Excerto 1: Conhecimento da língua alvo, **classroom management**, interpersonal skills, conhecimento tecnológico. (Flora).

Excerto 2: Domínio da língua, **domínio de sala de aula na segunda língua**, conhecer diversos recursos [...] (Priscilla).

Independente do contexto educacional, o professor precisa administrar sua aula, de forma que os alunos se mantenham focados nas propostas, um grande desafio na atualidade. Para Tardif (2012), é por volta do quarto ano de profissão que o professor desenvolve o domínio de alguns aspectos da profissão, incluindo a gestão da sala de aula. Segundo o autor, esses são conhecimentos construídos a partir da experiência, apesar de já existirem áreas de estudo que se dedicam na investigação de estratégias para professores lidarem melhor com o comportamento e engajamento de seus alunos. Como este contexto educacional ainda é relativamente recente, muitas dúvidas e questionamentos permeiam a área, nesta temática por exemplo, quais as dificuldades que professores vivenciam na gestão de salas de aula bilíngues? São semelhantes ou diferentes de escolas regulares? Quais estratégias podem auxiliar no engajamento dos alunos? Para suscitar discussões e debates que possam nos auxiliar a responder questionamentos como esses, se faz necessário que mais pesquisadores e professores de profissão se dediquem, colaborativamente, em pesquisas na área.

4.18. Conhecimentos sobre avaliação

Os aspectos sobre a avaliação são abordados por apenas dois participantes.

Excerto 1: [...] **Avaliação processual**. (Olga).

Excerto 2: [...] conhecimento sobre **avaliação**. (Ingrid C. C.).

Os conhecimentos acerca da avaliação de aprendizagem e desenvolvimentos dos alunos são elementos essenciais dos saberes docentes, independente do contexto educacional de atuação. Como a educação bi/multilíngue apresenta características particulares, é preciso que professores saibam como avaliar seus alunos em relação à aprendizagem dos conteúdos e a aprendizagem dos componentes linguísticos, tanto em língua de nascimento como em língua adicional. Novamente, como apontam Fávoro (2009), Castanharo (2020) e El Kadri, Saviolli e Moura (2022), a formação docente na área apresenta muitas lacunas e esses conhecimentos ainda não estão contemplados nos cursos de graduação, ou seja, o professor inicia sua carreira em escolas bilíngues e precisa aprender na prática como avaliar alunos em contextos bilíngues, sem um aprofundamento teórico-prático para as especificidades deste contexto.

4.19. Conhecimentos da Neurociência

Um participante apenas indica os conhecimentos da Neurociência.

Excerto 1: [...] conhecimentos sobre **neurociência** e muito mais. - Lucas Eduardo

Como mencionado anteriormente no campo da Neurolinguística, os estudos acerca do cérebro e da aprendizagem, ou seja, da Neurociência, podem revelar informações que relacionam o tempo e a aprendizagem, identificar os mecanismos e a

sequência que melhor promove aprendizagem, explicar os motivos pelos quais alguns conteúdos são mais simples ou mais difíceis de aprender e propor novas abordagens de ensino que promovam melhores condições de aprendizagem (PETTITO; DUNBAR, 2009).

Na área da educação bi/multilíngue, neurocientistas pesquisam sobre o comportamento e o desenvolvimento do cérebro, a aprendizagem de duas línguas e suas implicações em sujeitos bilíngues, principalmente na infância, refutando cientificamente muitas crenças na área, como por exemplo: aprender uma segunda língua quando pequeno pode atrapalhar o processo de alfabetização, crianças bilíngues têm atraso de fala, entre outros vários mitos. Outro campo explorado, liderado por Ellen Bialystock, são os estudos acerca dos efeitos do bilinguismo na vida adulta, mostrando os impactos positivos do bilinguismo no cérebro em processo de envelhecimento. Podemos afirmar que a percepção do participante Lucas Eduardo sobre a importância do professor conhecer sobre neurociência é bastante relevante, visto as contribuições dessas pesquisas para a educação bi/multilíngue em diversas dimensões.

Conforme pudemos notar, a análise das respostas da pergunta “Quais são os conhecimentos necessários para um professor atuar na educação bi/multilíngue?” demonstra que a maioria dos participantes elencam o ‘domínio e conhecimentos da língua adicional’ como essenciais para atuação do professor em educação bi/multilíngue e grande parte também aponta para os ‘conhecimentos práticos’. Com relativa representatividade, os ‘conhecimentos teóricos’, o ‘domínio e conhecimentos da língua de nascimento’ e os ‘conhecimentos do desenvolvimento dos alunos’ foram citados pelos participantes. O restante das categorias possui quantidades menos expressivas.

Considerações finais

Este artigo procurou responder a pergunta de pesquisa “Quais são os saberes docentes para contextos de educação bi/multilíngue?”. Através dos relatos dos participantes do curso de extensão “Formação em Educação Bi/Multilíngue” conseguimos identificar, na percepção dos professores, os conhecimentos que segundo eles compõem os saberes docentes para atuar na área. A análise nos permitiu identificar 22 categorias² sobre os conhecimentos necessários aos docentes, identificados pelos participantes de pesquisa.

Podemos salientar que os saberes da formação profissional (Tardif, 2012) são os mais representativos quando somadas as inserções das categorias que o representam: conhecimentos teóricos, conhecimentos práticos, graduação em Letras, Pedagogia e demais licenciaturas, conhecimento do desenvolvimento dos alunos, experiências de atuação em sala de aula (estágios de docência), conhecimentos específicos da educação bi/multilíngue, conhecimentos da Neurolinguística, conhecimentos sobre avaliação e conhecimentos da Neurociência. Os saberes experienciais, curriculares e disciplinares (Tardif, 2012) foram mencionados através de alguns conhecimentos por um número

² (i) domínio e conhecimentos da língua adicional, (ii) domínio e conhecimentos da língua materna, (iii) conhecimentos teóricos, (iv) conhecimentos práticos, (v) graduação em Letras, (vi) graduação em Pedagogia, (vii) graduação em Licenciaturas, (viii) conhecimentos do desenvolvimento dos alunos, (ix) conhecimentos dos conteúdos curriculares, (x) conhecimentos sobre a legislação e documentos oficiais, (xii) conhecimentos sobre cultura, (xiii) conhecimentos que demonstram influência do Parecer 2/2020, (xiv) conhecimentos de áreas educacionais associadas à inovação, (xv) experiências de atuação em sala de aula, (xvi) características pessoais: atitudes e sentimentos, (xvii) conhecimentos específicos da educação bi/multilíngue, (xviii) conhecimentos do Construtivismo, (xix) conhecimentos da Neurolinguística, (xx) conhecimentos sobre manejo de sala, (xxi) conhecimentos sobre avaliação e (xxii) conhecimentos da Neurociência.

muito menor de participantes. Esses dados apontam as percepções dos participantes da formação e não descaracterizam a importância desses saberes docentes.

Esses conhecimentos foram relacionados às categorias de saberes docentes propostas por Tardif (2012) e estão sintetizados na figura abaixo.

Figura 1 – Síntese dos conhecimentos que compõem os saberes docentes para a educação bi/multilíngue na percepção dos professores



Fonte: Saviolli (2022).

Como podemos observar no quadro, adicionamos (com o intuito de enfatizar) um componente às categorias de Tardif (2012): os saberes bilíngues. Através da análise das respostas dos participantes no questionário inicial, a literatura da área e os documentos oficiais, identificamos conhecimentos muito peculiares que optamos por destacá-los para melhor visualizarmos essas especificidades: domínio e conhecimento da língua adicional e de nascimento dos estudantes, a linguagem acadêmica/disciplinar das diversas áreas de conhecimento, a relação semiótica entre as línguas e outros recursos que compõem o repertório, as culturas, as didáticas envolvidas no ensino integrado de conteúdo e linguagem e os processos que englobam a aquisição da língua escrita em um ou mais idiomas. Entretanto, esses conhecimentos permeiam as categorias já cunhadas por Tardif (2012): saberes da formação profissional, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes experienciais.

Podemos concluir que os saberes específicos para a educação bi/multilíngue, até então, vêm sendo construídos quase que exclusivamente nas experiências práticas dos professores em seus locais de trabalho, ou seja, com base nos saberes experienciais (Tardif, 2012). Assim, como já defendemos em outros momentos, acreditamos na necessidade de reestruturação dos cursos de licenciatura para atuação em contexto bilíngue dentro de suas especificidades: Pedagogia, para a Educação Infantil e Letras Inglês para as disciplinas de *Language Arts*. Com isso, gostaríamos de sonhar e trabalhar para a criação de um curso específico para a área que integre os saberes da Pedagogia, de Letras, de outras licenciaturas e com componente curricular específico da Educação Bi/Multilíngue.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 2/2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superiores/30000-uncategorised/85191-parecer-ceb-2020>. Acesso em: 5 ago. 2022.

CANDAU, V. M. F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. F. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CASTANHARO, M. P. *O cenário da formação de professores e os saberes necessários para atuação no ensino bilíngue português-inglês*. 2020. 89 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) - Universidade de Araraquara, Araraquara, 2020.

DALAMURA, A. C. S. R.; MAGALHÃES, T. G.; FONSECA, T. V. Gêneros textuais e ensino de ciências: uma análise da proposta curricular de ciências da prefeitura de Juiz de Fora (MG). *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 63- 77, jan./jun. 2016.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, I. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EL KADRI, M. S.; SAVIOLLI, V. C. B.; MOURA, S. Implicações para a formação de professores no contexto das novas diretrizes para educação plurilíngue. In: SANTOS, Adriana de Jesus; ARAUJO, Angélica Lyra; Tiroli, Luiz Gustavo (org.). *Ensino, currículo e formação docente: vínculos, conexões e questões da atualidade*. Londrina: Moria, 2022. p. 575-594.

EL KADRI, M. S. Criando inéditos-viáveis na educação bilíngue: proposta do material ‘global kids’ para a construção de uma educação bi/multilíngue crítica. In: EL KADRI, M. S.; SAVIOLLI, V. C. B.; MOLINARI, A. C. (org.). *Educação de professores para o contexto bi/multilíngue: perspectivas e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

FARIA, M.; SABOTA, B. Desafios da formação de professores para a educação infantil bilíngue. *Revista X*, Curitiba, v. 14, n. 5, p. 244-264, 2019.

FÁVARO, F. M. *A Educação Infantil Bilíngue (português/Inglês) na cidade de São Paulo e a formação dos profissionais da área: um estudo de caso*. 2009. 199 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 21-39, 2002.

GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Org.). *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas: Pontes, 2011.

GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Oxford: Blackwell, 2009.

KRAMSCH, C. The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, Cambridge, v. 44, n. 3, p. 354-367, 2011. Disponível em: <https://www.posgrado.unam.mx/linguistica/lecturas/MLA/Texto-2-MLA-2014.pdf>. Acesso em: 6 out. 2022.

LIBERALI, F. C.; MEGALE, A.; VIEIRA, D. A. (org.). *Por uma educação bi/multilíngue insurgente*. Campinas: Pontes, 2022.

MEGALE, A. *Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais*. *The Specialist*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 1-17, 2018.

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

MEGALE, A.; LIBERALI, F. Como implementar a multiculturalidade. In: MEGALE, A. (org.). *Educação Bilíngue: como fazer?* São Paulo: Fundação Santillana, 2021.

NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, L.; HÖFLING, C. Bilingual education in Brazil. In: RAZA, K.; COOMBE, C.; REYNOLDS, D. (ed.). *Policy development in TESOL and multilingualism: past, present and the way forward*. Singapore: Springer, 2021. p. 25-37.

PETITTO, L.; DUNBAR, K. N. *Educational Neuroscience: New discoveries from bilingual brains, scientific brains, and the educated mind*. *Mind Brain Education*, Malden, v. 4, p. 185-197, 2009.

SAVIOLLI, V. C. B. “Abrindo horizontes”: os saberes docentes e as affordances de uma proposta de formação de professores para educação bilíngue. 2022. 346 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TURKAN, S.; OLIVEIRA, L. C.; LEE, O.; PHELPS, G. Proposing the knowledge base for teaching academic content to English language learners: Disciplinary linguistic knowledge. *Teachers College Record*, New York, v. 116, n. 3, p. 1-30, mar. 2014.

WOLFFOWITZ-SANCHEZ, N. *Formação de professores para a educação infantil bilíngue*. 2009. 229 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.