

**ENTREVISTA COM LUCIANA C. DE OLIVEIRA E CAMILA
HÖFLING: EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL: REFLEXÕES
SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
BILINGUAL EDUCATION IN BRAZIL: REFLECTIONS UPON
TEACHER EDUCATION**

Patrícia de Oliveira Lucas^{1*}

¹Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, Brasil

Camila Höfling^{2}**

²Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil

Luciana C. de Oliveira^{3*}**

³Virginia Commonwealth University, Richmond, VA, United States of America

Em 2021, Luciana C. de Oliveira e Camila Höfling publicaram o capítulo *Bilingual Education in Brazil* pela Springer, no livro *Policy Development in TESOL and Multilingualism Past, Present and the Way Forward*, organizado pelos professores Kashif Raza, Christine Coombe e Dudley Reynolds.

Como professora de uma disciplina optativa na graduação em Letras intitulada ‘Oficina de Material Didático em Língua Inglesa’, convidei a Profa. Dra. Camila Höfling para proferir uma fala para os alunos que estavam inscritos na disciplina e participando das aulas (em formato remoto), tendo a leitura do

* Mestre em Linguística Aplicada pela UNICAMP (2008) e doutora em Linguística pela UFSCar (2016), com estágio sanduíche na Universidade de Michigan, USA, pela *School of Education*. Professora efetiva na Coordenação de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Piauí, onde atuou como coordenadora dos Cursos de Letras Inglês e Letras Francês-Português por dois mandatos consecutivos. Entre seus interesses de pesquisa na área de Linguística Aplicada destacam-se a formação de professores de Línguas Estrangeiras, o ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira, análise, avaliação e desenvolvimento de materiais didáticos para múltiplos contextos educacionais. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3434-494X>.

** Doutora em Linguística pela UNESP (2006), com pós-doutorado pela UFU (2021) e pela VCU (Virginia Commonwealth University – USA), e docente do Departamento de Letras da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos – SP). Atuou como coordenadora do Curso de Letras por dois mandatos e de 2013 a 2016 atuou como secretária de relação internacionais na mesma instituição. Seus interesses de pesquisa na área de Linguística Aplicada destacam-se as políticas linguísticas para a internacionalização da Educação Superior, *English as a Medium of Instruction*, *English as a Foreign Language*, *Teaching English to Speakers of Other Languages*, Estudos do léxico e Lexicografia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9666-0470>.

*** Ph.D., é Vice-Diretora de Assuntos Acadêmicos e Pós-Graduação e Professora Titular na Escola de Educação na Virginia Commonwealth University, Richmond, Virginia, Estados Unidos. Tem experiência na área de ensino de inglês como segunda língua para alunos bilíngues, com ênfase em formação de professores de língua inglesa, ensino de escrita e o papel da língua inglesa no ensino de conteúdo em escolas de ensino fundamental e médio. Ela é autora e/ou organizadora de 24 livros e tem mais de 200 publicações. Professora Dra. de Oliveira foi a primeira Latina eleita Presidente (2018-2019) da TESOL International Association, a maior organização internacional de professores de inglês. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0296-4316>.



texto *Bilingual Education in Brazil* sido solicitada por mim. Durante a fala da Profa. Camila, vários questionamentos interessantes foram levantados sobre o capítulo e algumas questões, que na época considerei como “*behind the scenes*”, são trazidas agora para esta entrevista.

As pesquisadoras Camila Höfling e Luciana C. de Oliveira foram entrevistadas em maio de 2023 e, após apresentar uma breve biodata de ambas as autoras, apresento nossa conversa e convido todos os leitores para refletirem a respeito o bilinguismo em seus contextos de atuação.

A Profa. Dra. Camila Höfling é docente associada do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e seus estudos voltados para o bilinguismo, acompanham sua trajetória desde a pós-graduação, tendo desenvolvido suas pesquisas nas áreas de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e na área de estudos do léxico, mais especificamente em Lexicografia Bilingue. De 2013 a 2016, a Profa. Dra. Camila Höfling atuou como Secretária Geral de Relações Internacionais da UFSCar e, seguramente, essa experiência contribuiu para o fortalecimento de sua visão de internacionalização da educação superior e do contexto de ensino plurilíngue.

Nos anos de 2021 e 2022, Camila Höfling fez estágio de pós-doutorado na Universidade Federal de Uberlândia e na Virginia Commonwealth University (VCU), nos Estados Unidos, desenvolvendo pesquisas voltadas para as políticas linguísticas, planejamento linguístico e a internacionalização da educação superior. Outros temas de estudo que interessam à pesquisadora são EMI (*English as a Medium of Instruction*) e CLIL (*Content and Language Integrated Learning*).

Luciana C. de Oliveira é, até hoje, a única latina que ocupou o lugar de presidente da maior associação de professores de inglês para falantes de outras línguas do mundo, o TESOL. Com uma carreira admirável e com uma vasta lista de publicações importantes na área de formação de professores, é possível afirmar que Luciana conhece o contexto educacional bilíngue como poucas pessoas conhecem e suas inúmeras experiências nas melhores e mais prestigiadas universidades americanas enfatizam sua *expertise* como uma profissional muito influente no contexto de educação bilíngue.

A Profa. Dra. Luciana C. de Oliveira acumula, em seu extenso currículo, trabalhos relevantes que têm contribuído, ao longo dos anos, para o fortalecimento das comunidades multilíngues. Sua trajetória tem sido reconhecida em vários países do mundo e, recentemente, ela foi selecionada pelo Departamento de Estado Americano para representar o governo americano em uma missão internacional. Em suas publicações, a Profa. Dra. Luciana C. de Oliveira procura fazer uso de uma linguagem acessível e de fácil compreensão para os leitores, sempre convidando-os a refletirem sobre suas práticas, seus aprendizes e seus contextos de atuação profissional. Atualmente, Luciana C. de Oliveira é vice-diretora de assuntos acadêmicos e pós-graduação na Virginia Commonwealth University (VCU), nos Estados Unidos.

Patrícia: Estimadas professoras Camila e Luciana, muito obrigada por concederem esta entrevista e por disponibilizarem esse momento de aprendizado para os leitores.

Camila e Luciana: Querida Patrícia, agradecemos o convite para discutirmos um pouco mais sobre a questão da educação bi/plurilíngue no contexto brasileiro, retomando algumas questões inseridas no capítulo publicado em 2021. De 2021 para hoje, felizmente, podemos ver algumas mudanças e até avanços na discussão e na pesquisa sobre a educação bilíngue.

Patrícia: Gostaria de começar com uma pergunta que é bastante recorrente entre educadores que lecionam em contexto bilíngue e professores em formação inicial, sobre a definição de o que seria o bilinguismo, o chamado 50-50. Ou seja, a educação bilíngue é aquela que trabalha 50% na língua-alvo e 50% na língua materna do aprendiz. Por que vocês acreditam que esse pensamento ainda está presente nos dias de hoje?

Luciana e Camila: Tal pensamento ainda persiste; entretanto, felizmente em apenas alguns contextos educacionais, em que há a falsa sensação de se pensar em educação bilíngue matematicamente, por meio de porcentagem de uso da L1 e L2, ou seja, tentar delimitar tanto para o professor quanto para o aluno o quanto de L1 e L2 eles deveriam usar em sala de aula, como se a língua falada em qualquer contexto pudesse ser matematicamente usada. Talvez o que realmente falte é fazer com que as pesquisas em educação bilíngue cheguem aos contextos educacionais com o intuito de direcionar, dar subsídios à realidade escolar. No Parecer CNE/CEB Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue (BRASIL, 2020), no que diz respeito à carga horária de instrução feita na língua adicional que deve ser seguida pelas escolas para se denominarem bilíngues, têm-se as seguintes porcentagens (BRASIL, 2020, p. 25):

- Na Educação Infantil e também no Ensino Fundamental: tempo de instrução na língua adicional em no mínimo 30% e em no máximo 50% das atividades curriculares;
- No Ensino Médio: tempo de instrução na língua adicional em no mínimo 20% das atividades curriculares, sem limite máximo de tempo de instrução. Os itinerários formativos (propostos pela reforma do novo Ensino Médio) podem ser oferecidos com a língua adicional utilizada como meio de instrução.

O documento ainda ressalta que uma escola, caso não atenda aos requisitos para se denominar bilíngue, pode se nomear 'Escola com Carga Horária Estendida em Língua Adicional', caso siga as regras dessa categoria, isto é, essas escolas não podem se considerar bilíngues. Quanto à carga horária de instrução feita na língua adicional que deve ser seguida pelas escolas dessa categoria, temos que

deve ser “de no mínimo 3 (três) horas semanais, haja vista que 50% (cinquenta por cento) da carga horária já é obrigatória por lei, as atividades na língua adicional devem **ser necessariamente oferecidas a todos os alunos.**” (BRASIL, 2020, p. 25, grifos nossos). Sendo assim, estabelecer essa separação rígida de tempo de uso da instrução na língua adicional vai de encontro à noção de plurilinguismo que o próprio documento se propõe a seguir, uma vez que esta noção implica numa relação dinâmica entre as duas línguas.

Patrícia: Já li algumas vezes o capítulo *Bilingual Education in Brazil* que vocês publicaram e tem algo já no começo da discussão de vocês que é como uma “alfinetada de leve” em nossas políticas linguísticas e que aponta que o Brasil não tem, até o presente momento, uma política educacional aprovada para programas bilíngues (português-inglês) e tal fato denota um problema no que tange o discurso que permeia a educação bilíngue no país hoje. Nessa perspectiva, houve alguma mudança ou existe algo diferente quanto às leis do plurilinguismo no Brasil desde que vocês escreveram o capítulo?

Camila e Luciana: O Parecer CNE/CEB Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue (BRASIL, 2020) que foi colocado para consulta pública em plena pandemia de COVID-19 e então reformulado para contemplar todos os contextos multilíngues existentes em território nacional ainda se encontra sem a homologação pelo Ministério da Educação. Apesar de a reformulação ter se concentrado em expandir tais contextos, há ainda muito o que se discutir com relação às peculiaridades de cada contexto.

Patrícia: E se pensarmos nos cursos de graduação que formam professores de línguas estrangeiras? A falta dessa política também pode ser um fator problemático na formação desses futuros profissionais?

Camila e Luciana: Com certeza. Nossos egressos dos cursos de Licenciatura em Letras carecem de formação voltada à educação plurilíngue. A criação tanto de cursos de graduação para educação bilíngue quanto de cursos de formação complementares (como cursos de especialização, por exemplo) precisa de tempo de planejamento, preparação, discussões e fiscalizações, processos que demoram muito tempo. De qualquer forma, nossos egressos já estão se deparando com um mercado de trabalho que exige conhecimentos acerca da educação plurilíngue e já começam a buscar ajuda em especializações, cursos de extensão, entre outros.

Patrícia: Vocês pontuam no texto que o Brasil é o maior país falante de português do mundo. No entanto, todos os seus vizinhos têm o espanhol como a língua predominantemente falada pela população. Ao mencionar esse fato, vocês discorrem sobre o lugar do inglês em nosso país nesses últimos anos (DIAS, 1999) e apontam sobre o surgimento das discussões acerca da educação bilíngue no Brasil. Nesse sentido, e de acordo com todo o contexto territorial e geográfico

do Brasil, por que houve/há essa preferência (para não dizer exclusividade) das escolas bilíngues pela língua inglesa e não pela espanhola?

Camila e Luciana: Por mais que haja um movimento para maior integração sul-sul e para o reconhecimento das línguas de fronteira (principalmente o espanhol), nos tempos atuais, com um mundo cada vez mais globalizado e em constante avanço tecnológico, a comunicação entre pessoas provenientes de diferentes países acontece com maior frequência e o acesso a informações oriundas de diversos cantos do globo fica cada vez mais facilitado, graças, principalmente, à Internet. Com essa maior possibilidade de interação entre pessoas de países distintos, falantes nativos de diversas línguas diferentes, se tornou necessário que houvesse um idioma em comum para que a comunicação se estabelecesse com sucesso e a mensagem fosse entendida. Apesar de, ao redor do mundo, 7.151 línguas diferentes serem faladas (EBERHARD, SIMONS; FENNIG, 2022), a língua escolhida para suprir essa demanda comunicativa, desempenhando um papel de língua 'global', a língua inglesa, por "hoje [ser] utilizada majoritariamente em situações envolvendo falantes de diferentes línguas maternas e não exclusivamente em interações que tenham como interlocutores privilegiados os falantes nativos" (GIMENEZ et al, 2015, p. 594), a ela é conferida o status de 'língua franca', denominação que traduz esse papel de língua escolhida para ser utilizada em situações comunicativas que envolvem falantes de diferentes línguas. Além disso, o inglês figura como o principal idioma através do qual informações de diversas áreas são produzidas, sendo a principal língua para a publicação de trabalhos tecnológicos e científicos, além de ser o idioma escolhido para outras situações como placas de informações em hospitais, rodoviárias, aeroportos e usado também para comunicação em voos, em hotéis e em eventos de diplomacia internacional. Ao alcançar esse status, a língua inglesa suscita na sociedade mundial a necessidade cada vez maior de formar cidadãos e profissionais que estejam aptos a conhecer, entender e utilizar o idioma em seu dia a dia, facilitando, assim, sua comunicação e seu acesso a informações.

Patrícia: Por que vocês chamam as iniciativas de educação bilíngue (português-inglês) no contexto brasileiro de falsas?

Camila e Luciana: No capítulo em questão, nós, na verdade, desafiamos as 'falsas' iniciativas de educação bilíngue (português-inglês) a considerar o objetivo de desenvolver competências plurilíngues e o uso de modo explícito e intencional de todos os recursos culturais e linguísticos que os estudantes trazem para o aprendizado da língua. Há, ainda hoje, em instituições que ofertam a educação bilíngue, questionamentos e incertezas quanto às regras e regulamentações deste contexto.

Patrícia: Com base no exemplo da comunidade indígena citada no texto, que ganhou o direito a ter uma educação bilíngue/multilíngue e intercultural, vocês

acreditam que no contexto educacional da população indígena esse direito é, de fato, praticado?

Camila e Luciana: Em nosso capítulo (DE OLIVEIRA; HÖFLING, 2021), destacamos que a Educação Bilíngue é importante no Brasil para três populações brasileiras específicas, a saber: a população indígena, a população surda e a população de áreas de fronteira. Apesar das numerosas línguas indígenas em nosso país, esse público só teve seu direito ao reconhecimento de seu pluralismo linguístico e cultural validado na Constituição Brasileira de 1988 (BRAGGIO, 2001 *apud* MELLO, 2010), sendo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, que garantem o direito à educação multilíngue e intercultural, aprovadas apenas em 1999 (VITOR, 2016,; DE OLIVEIRA; HÖFLING, 2021). Antes disso, a educação bilíngue em contexto indígena entendia as línguas indígenas como um problema e tinha como objetivo a assimilação da língua portuguesa em detrimento ao abandono das línguas maternas dessa população, visando à integração do indivíduo indígena na sociedade brasileira às custas de um progressivo apagamento cultural e linguístico (BRAGGIO, 2001 *apud* MELLO, 2010). Dessa maneira, com os direitos assegurados em 1988 à população indígena devem ser ofertadas escolas que trabalham com essa educação bilíngue e que a ofereça desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos (EJA), sob a instrução de professores em sua maioria indígenas e visando a manutenção dessas culturas e línguas (VITOR, 2016), estas a serem utilizadas como meio de instrução enquanto o português é ensinado como L2 (DE OLIVEIRA; HÖFLING, 2021; VITOR, 2016).

Patrícia: No capítulo que vocês escrevem, há dois fatos muito importantes com relação à comunidade surda no que tange o acesso à educação bilíngue que seriam a lei que reconheceu a língua brasileira de sinais (Libras) como uma língua oficial (BRASIL 2022) e o decreto que inseriu Libras como um componente curricular obrigatório (BRASIL 2005) nos programas de graduação que trabalham com formação de professores. Ambos os movimentos parecem ter um forte viés político, o que diretamente contribuiu para que esses direitos ficassem acessíveis para essa população. Vocês poderiam comentar um pouco sobre isso?

Camila e Luciana: O reconhecimento da Libras como língua oficial é muito recente, feito apenas em 2002, através de uma lei que ao oficializar o idioma garante “o tratamento adequado em serviços de saúde pública e (...) [a inclusão da] Libras no currículo da educação para futuros professores” (DE OLIVEIRA; HÖFLING, 2021, p. 27, tradução nossa). Essas conquistas oficiais são muito importantes para os indivíduos da comunidade surda, que ainda lutam para que não sejam vistos “como indivíduos com necessidades educacionais especiais e portadores de deficiência, mas sim como cidadãos que possuem língua e culturas próprias, cuja diversidade deve ser considerada e respeitada (DE OLIVEIRA; HÖFLING, 2021, p. 27; VITOR, 2016, p. 81). Apesar disso, as escolas bilíngues Libras/Português são minorias quando comparadas àquelas que oferecem o

ensino regular inclusivo. E mesmo existindo as escolas regulares inclusivas, em muitas há o descaso para com essa população, começando por exemplo com a carência de intérpretes (mesmo estes sendo assegurados à comunidade surda por lei) (VITOR, 2016, p. 81). A obrigatoriedade de oferta da Libras no currículo das licenciaturas foi estabelecida em 2005 via decreto oficial (BRASIL, 2005)

Patrícia: Atualmente, no contexto brasileiro, a maioria das escolas intituladas bilíngues pertence à rede privada de ensino. Nesse sentido, talvez seja possível inferir que a questão econômica pode contribuir para selecionar quem tem acesso a esse tipo de educação. Todavia, se pensarmos no lugar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dá ao ensino das línguas, o bilinguismo não estaria (ou pelo menos não deveria estar) distante das escolas públicas, mas infelizmente ele está. Como vocês olham para esse cenário e o que consideram como possíveis perspectivas futuras no que tange a educação básica e pública de nosso país?

Camila e Luciana: Há ainda muito o que se caminhar e se conquistar em termos de políticas públicas educacionais em nosso país. Mesmo com textos seriamente elaborados, como a BNCC, e projetos como a escola integral ou mesmo a oferta de professores para o ensino de português como língua estrangeira nas escolas, o que se vê são ações ainda tímidas comparadas à extensão territorial do nosso país.

Patrícia: No capítulo *Bilingual Education in Brazil*, além de mencionarem sobre a população indígena e a população surda, vocês falam de um terceiro grupo específico, que é composto pelas pessoas que vivem em área de fronteira. Muitas dessas pessoas, por diversas situações, são obrigadas (ou até mesmo forçadas) a deixar seu país, por diversas questões, tais como guerra, sobrevivência, perseguições (de diferentes naturezas), dentre tantas outras razões, tornando-se imigrantes ilegais. No contexto brasileiro, nos últimos anos, houve um número bastante significativo da entrada do povo Warao (habitantes do rio Orinoco, na Venezuela) e uma das maiores barreiras de adaptação para essa população é seguramente a língua. Vocês poderiam comentar um pouco sobre esse cenário (que envolve a escola de fronteiras)?

Camila e Luciana: O Brasil, além de ser um país de proporções continentais, também possui muitos quilômetros de fronteiras terrestres, fazendo fronteira com dez países do continente no qual está inserido (VITOR, 2016), “a maioria [deles] tendo como língua oficial o espanhol, mas existindo também aqueles que possuem o francês, o holandês e o inglês ocupando este posto (DE OLIVEIRA; HÖFLING, 2021; VITOR, 2016). Apesar desse incrível potencial multicultural e multilinguístico, a educação bilíngue em regiões de fronteira não é obrigatória por lei (VITOR, 2016). Nessa área de educação bilíngue, pode-se destacar o Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (BEIPF), criado em 2005, a partir de um acordo entre os ministérios da educação brasileiro e argentino, visando a ser implementado nas áreas de fronteira de países do Mercosul, que tinha objetivos

linguísticos (promoção do bilinguismo português-espanhol), culturais (promoção da interculturalidade e valorização cultural) e políticos (DE OLIVEIRA; HÖFLING, 2021, p. 27;). Dentro de “escolas espelhos” (DE OLIVEIRA; HÖFLING, 2021, VITOR, 2016), que se situam cada uma em cada cidade fronteirista (uma na cidade brasileira e uma na cidade que faz fronteira com esta e que pertence aos países do MERCOSUL), professores dos dois países seriam intercambiados entre as cidades com o objetivo de carregar consigo suas respectivas culturas e línguas ao outro país, com a língua utilizada como meio de instrução.

Patrícia: Vocês comentam no capítulo sobre as populações que necessitam ter acesso à educação bilíngue. Com base na discussão que fazem, quais seriam os fatores que vocês consideram como os mais decisivos para que a instauração de uma política linguística seja, de fato, eficaz?

Camila e Luciana: Políticas linguísticas eficazes são elaboradas por comitês, comissões, cuja maioria de participantes deve ser formada por especialistas, ou seja, linguistas, estudiosos e pesquisadores em ensino e aprendizagem de línguas (maternas e adicionais) para que, de fato, sejam desenhadas propostas concretas e que trazem a realidade linguística para a discussão política.

Patrícia: Quais seriam algumas das implicações da translanguagem (*translanguaging*) nos estudos sobre o bilinguismo?

Camila e Luciana: *Translanguaging* (translanguagem) é um conceito que vai além do *code-switching* e do *code-meshing* (KLEYN; GARCÍA, 2019). Refere-se a uma abordagem mais ampla de uso e entendimento das línguas em um contexto plurilíngue. Reconhecer esse conceito vai ao encontro de valorizar a competência plurilíngue de um indivíduo, independentemente de quais línguas ele ou ela fala. O uso do *translanguaging*, na sala de aula, pode permitir que os alunos se expressem plenamente, construam significado e desenvolvam habilidades linguísticas de forma mais holística.

Nos estudos sobre o bilinguismo, o *translanguaging* traz uma mudança de perspectiva, desafiando a visão tradicional do bilinguismo que considera as línguas separadas e distintas e enfatizando a interdependência das línguas, valorizando a competência multilíngue dos indivíduos e reconhecendo que os falantes bilíngues utilizam suas línguas de forma integrada e fluida (GARCÍA; LI, 2014).

Ao adotarmos o *translanguaging* como uma abordagem didático-pedagógica, os professores podem aproveitar o repertório linguístico diversificado dos alunos bilíngues, criando um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e permitindo que os alunos se engajem plenamente no processo de aprendizado, utilizando suas línguas para expressar-se e construir significado. Além disso, a prática do *translanguaging* pode promover o desenvolvimento linguístico em ambas as línguas, expandindo vocabulário, desenvolvendo habilidade de compreensão e produção e fortalecendo a proficiência em ambas as línguas. Por fim, mas não

menos importante, o uso de *translanguaging*, na sala de aula, permite que os indivíduos se expressem plenamente em todas as suas identidades linguísticas e culturais, promovendo uma maior autoestima, pertencimento e valorização das diferentes línguas e culturas que compõem a identidade de um falante bilíngue.

Patrícia: Vocês pontuam sobre a avaliação no contexto de educação bilíngue e citam algumas abordagens para que esse processo de avaliar possa se realizar na prática e há duas delas que às vezes causam um pouco de confusão (no que tange à compreensão dos termos) e que seriam *code-switching* e *code-meshing*. Vocês poderiam detalhar um pouquinho mais sobre elas?

Camila e Luciana: *Code-meshing* e *code-switching* são dois conceitos relacionados, mas distintos, que envolvem o uso de diferentes variedades linguísticas em um contexto de comunicação. O *code-switching* é o ato de alternar entre duas ou mais línguas ou variedades linguísticas durante a produção oral ou escrita, e geralmente ocorre quando uma pessoa tem conhecimento de múltiplas línguas e usa essas línguas alternadamente para se comunicar com diferentes interlocutores ou em diferentes situações, podendo ocorrer tanto em nível de sentença quanto em nível de item lexical, e é influenciado por fatores como identidade cultural, contexto social e familiaridade com as línguas envolvidas. Por outro lado, o *code-meshing* é um conceito mais amplo que envolve a mistura ou combinação intencional de diferentes registros linguísticos, variedades dialetais ou estilos linguísticos em um único discurso. Embora ambos os termos descrevam práticas linguísticas semelhantes, eles se referem a fenômenos diferentes. Enquanto o *code-switching* se refere à troca entre línguas ou variedades linguísticas diferentes em um discurso, o *code-meshing* envolve a combinação de registros ou estilos linguísticos diversos para criar uma expressão linguística mais rica e inclusiva.

Patrícia: E sobre a questão da proficiência linguística dos profissionais que atuam no contexto bilíngue em nosso país? Ela é (ou deveria ser) o elemento mais importante da formação de professores?

Camila e Luciana: Exigir uma comprovação de proficiência dos professores baseada nos testes que medem nível de acordo com o CEFR, ou seja, que medem apenas competências linguísticas (DE OLIVEIRA; HÖFLING, 2021), parece desviar a atenção das diretrizes da BNCC relacionadas com a avaliação formativa e processual dos professores e assim, utilizar esses testes não contribuiria para a discussão da preparação e aprendizagem profissional dos professores para trabalhar em escolas ou programas de educação bilíngue.

Patrícia: Vocês discorrem sobre princípios de práticas plurilíngues para programas de educação bilíngue no Brasil. No total são cinco mencionados. Dentre elas, qual seria a que vocês visualizam (até esse momento) como a mais exequível e qual seria aquela que ainda vai levar um bom tempo para ser implementada?

Camila e Luciana: No capítulo, nós sugerimos cinco princípios de práticas plurilíngues para os programas de educação bilíngue no Brasil, sendo o plurilinguismo a base que deve direcionar o desenvolvimento e implementação de programas bilíngues. São eles: (1) o uso de recursos e repertórios linguísticos de estudantes deve ser priorizado em sala de aula; (2) uma abordagem integrada e holística para o ensino-aprendizagem de línguas deve direcionar instrução em programas bilíngues; (3) plurilinguismo deve permear as relações entre as línguas em uma perspectiva dinâmica; (4) o objetivo de programas bilíngues deve ser o desenvolvimento de competências plurilinguísticas e pluriculturais; e (5) programas bilíngues devem incluir o ensino de áreas de conteúdo em uma perspectiva plurilíngue. Retomando o conhecimento sobre o contexto educacional de escolas que ofertam programas bilíngues no Brasil, acreditamos que o princípio 1 tem todas as características para ser o mais exequível, uma vez que as abordagens contemporâneas de ensino e aprendizagem de línguas já trazem o estudante como ponto central. Por sua vez, o princípio 3 pode vir a ser o mais demorado para ser seguido e implementado, por ainda se carregar no contexto brasileiro uma separação rígida de tempo de uso da instrução na língua adicional (vide parecer CNE; BRASIL, 2020), indo de encontro com a noção de plurilinguismo e a relação dinâmicas entre as línguas.

Patrícia: Na conclusão do capítulo, vocês convidam os leitores para refletir sobre algumas questões da formação de professores. E, agora, na entrevista? Qual é a reflexão que vocês gostariam de propor?

Camila e Luciana: As Diretrizes para a Educação Plurilíngue no país ainda estão longe de representar todos os contextos múltiplos de programas bilíngues e escolas bilíngues. Segundo o próprio documento, elas são direcionadas à formação dos professores que vão trabalhar no ensino em língua adicional apenas, enquanto não existem recomendações para os professores que trabalharão com a L1. Por isso, há que se debruçar nas discussões a respeito da formação de professores nas suas diversas licenciaturas, ou seja, é preciso considerar que a formação (seja ela inicial ou continuada) para atuar em contexto plurilíngue educacional não deve acontecer apenas para o professor que atua em língua adicional, uma vez que educação bilíngue pressupõe o trabalho com duas línguas.

É urgente uma mudança nos currículos de cursos de formação de professores de línguas, para que nossos egressos possam entrar no mercado de trabalho com habilidades e competências não somente voltadas à docência em nível nacional (Educação Básica), mas em contextos que promovam internacionalização, além de preparação para uma proatividade com relação à própria profissão - habilidades e competências de gestão, por exemplo, para dar conta das demandas futuras.

Patrícia: Muitíssimo obrigada pelo momento de aprendizado. Foi um prazer e uma honra poder entrevistá-las.

Camila e Luciana: Profa. Patrícia, agradecemos mais uma vez pela oportunidade. Disseminar conhecimento nunca é demais. Esperamos que essa entrevista possa servir para desvelar alguns dos muitos caminhos da educação bi/plurilíngue no contexto do Brasil.

Referências

- BRASIL. Parecer CNE/CEB 2/2020 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. MEC: Brasília – DF, 2020 disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file>. Acesso em 20 mar. 2022.
- BRASIL. Língua brasileira de sinais – Libras e dá outras providências: Lei n. 10.436, Abr 24. MEC: Brasília – DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm Acesso em 20 mar. 2022.
- BRASIL. Língua brasileira de sinais – Libras. Decreto n. 5.626, Nov 22. (art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000) MEC: Brasília – DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em 20 mar. 2022.
- DE OLIVEIRA, L. C.; HÖFLING, C. Bilingual education in Brazil. In: RAZA, K., COOMBE, C., & REYNOLDS, D. (Org.). Policy development in TESOL and multilingualism: Past, present, and future. Springer, 2021, p. 25-37.
- DIAS, M. *Sete décadas de história*. Rio de Janeiro: Sextante Artes, 1999.
- EBERHARD, David M., SIMONS, G. F.; FENNIG, C. D. (Eds.). 2022. **Ethnologue: Languages of the World**. Twenty-fifth edition. Dallas, Texas: <http://www.ethnologue.com>. Acesso em 13 mar. 2022.
- GARCÍA, O; LI, W. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan Pivot, 2014.
- GIMENEZ, T. et al. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.15, n.3, p.593-619, 2015.
- KLEYN, T.; GARCÍA, O. Translanguaging as an act of transformation: Restructuring teaching and learning for emergent bilingual students. In: DE OLIVEIRA, L. C. (org), *Handbook of TESOL in K-12*. Wiley, 2019, p. 69–82.
- MELLO, H. A. B. de. **Educação bilíngue: uma breve discussão**. Revista Horizontes de Linguística Aplicada. [S. l.], v. 9, n. 1, 2011. DOI: 10.26512/rhla.v9i1.818. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/818>. Acesso em 26 mar 2022

VITOR, A. D. M. A. **Educação bilíngue:** uma cartografia e as particularidades de um caso brasileiro. 2016. 142 f. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem) Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2016. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/handle/1/3833>>. Acesso em 13 mar. de 2022.

Recebido em: 29/06/2023

Aceito em: 18/08/2023