



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LUCIANA KAWAHIGASHI BRESSAM

**PRÁTICAS INTERCULTURAIS EM UMA ESCOLA BILÍNGUE
PÚBLICA: RESSIGNIFICANDO AS DATAS
COMEMORATIVAS**

LUCIANA KAWAHIGASHI BRESSAM

**PRÁTICAS INTERCULTURAIS EM UMA ESCOLA BILÍNGUE
PÚBLICA: RESSIGNIFICANDO AS DATAS
COMEMORATIVAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Estadual de Londrina - UEL, como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Letras Estrangeiras Modernas.

Orientador: Prof. Dra. Michele Salles El Kadri

Londrina
2024

Londrina

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Bressam, Luciana Kawahigashi .

Práticas Interculturais em uma escola Bilingue Pública : ressignificando as Datas Comemorativas / Luciana Kawahigashi Bressam. - Londrina, 2024.
2 v. : il.

Orientador: Michele Salles El Kadri.

Conteúdo: v.1. Trabalho de Conclusão Final. - v.2. Produto educacional.
Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Mestrado Profissional em Letras, 2024.

Inclui bibliografia.

1. educação bilíngue - Tese. 2. perspectiva intercultural - Tese. 3. guia pedagógico - Tese. I. El Kadri, Michele Salles . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Mestrado Profissional em Letras. III. Título.

CDU 37

PRÁTICAS INTERCULTURAIS EM UMA ESCOLA BILÍNGUE PÚBLICA: RESSIGNIFICANDO AS DATAS COMEMORATIVAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras Estrangeiras Modernas.

Prof. Dra. Michele Salles El Kadri
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dra. Antonieta Megale
Universidade Federal de São Paulo - Unifesp

Prof. Dra. Samantha Ramos
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 13 de dezembro de 2024.

PRÁTICAS INTERCULTURAIS EM UMA ESCOLA BILÍNGUE PÚBLICA: RESSIGNIFICANDO AS DATAS COMEMORATIVAS

Luciana K Bressam (MEPLEM/UEL)

Orientadora: Prof. Dra. Michele Salles El Kadri (UEL/ PQ/Cnpq)

RESUMO:

A educação bi/multilíngue é caracterizada pelo uso de duas ou mais línguas como meio de instrução, ou seja, elas são utilizadas para ministrar componentes curriculares, o que significa que o aprendizado da língua adicional não é o único objetivo (Megale; El Kadri, 2023). Sendo assim, neste artigo, objetiva-se apresentar um Guia de Práticas Interculturais pensado e desenhado pela perspectiva intercultural para uma escola bilíngue pública em que propomos uma metodologia para o trabalho com as datas comemorativas celebradas pela escola. Este produto educacional visa possibilitar que professores de escolas bilíngues possam conhecer, ver exemplos e utilizar a perspectiva supracitada visando o planejamento do trabalho com datas comemorativas. Para tanto, amparamo-nos teoricamente na perspectiva intercultural de Candau (2008), bem como nos estudos sobre educação bilíngue de Megale e El Kadri (2023), Megale (2022; 2024) e El Kadri (2022). Metodologicamente, a proposta do produto educacional foi pensada com base em Filatro e Piconez (2007) e Leffa (2003). Como resultados, apresenta-se o produto educacional criado e articulado pelos princípios da perspectiva intercultural.

Palavras-chave: educação bilíngue, perspectiva intercultural, guia pedagógico.

ABSTRACT:

Bi/multilingual education is characterized by the use of two or more languages as a medium of instruction, meaning these languages are employed to teach curricular components (Megale; El Kadri, 2023), implying that additional language learning is not the sole objective (Megale; El Kadri, 2023). This article aims to present an Intercultural Practices Guide designed from an intercultural perspective for a public bilingual school, where we propose a methodology for addressing the commemorative dates celebrated by the school. This educational product seeks to enable teachers in bilingual school contexts to become familiar with, view examples of, and use the cultural perspective in planning commemorative events. The theoretical foundation is based on the intercultural perspective (Candau, 2008) and studies on bilingual education (Megale, 2022; El Kadri, 2022; Megale; El Kadri, 2023; Megale, 2024). Methodologically, the product proposal was developed based on Filatro and Leffa (2003). As a result, we present the created methodology and the educational product aligned with the principles of the intercultural perspective.

Keywords: bilingual education, intercultural perspective, teaching guide.

Introdução

“Honoring celebrations, holidays, and commemorative dates from different cultures is important to promote the richness and complexity of diverse identities in bilingual education. However, we must do this meaningfully. In acknowledging celebrations, we should attempt to deconstruct cultural stereotypes and move beyond dominant narratives. This helps to challenge what Candau (2008) called the ‘monocultural nature’ of school culture. Historic patterns of cultural imposition, by which certain experiences and norms become universal standards, shape educational content and perceptions of legitimate knowledge and ways of existence (Lander, 2000). By focusing on cultural celebrations, holidays, and commemorative dates as sites for action, we can challenge how such hierarchical views influence and perpetuate cultural neglect in our world today”
Megale (2024, p. 40).

A educação bi/multilíngue é caracterizada pelo uso de duas ou mais línguas como meio de instrução, ou seja, essas línguas são utilizadas para ministrar componentes curriculares (Megale; El Kadri, 2023), o que significa que o aprendizado da língua adicional não é o único objetivo. No Brasil, a educação bi/multilíngue se expande pelo desejo de muitos pais em promover uma educação linguística de qualidade (Marcelino, 2020). Esse “desejo” deriva, principalmente, devido ao *status* da Língua Inglesa, que é tida como uma *commodity*, ou seja, como um produto mercadológico com potencial de manter, acirrar ou transformar o *status quo*. Esse “produto” passa a ser desejado por muitos e as escolas bilíngues foram associadas a um lugar onde o aprendizado poderia ocorrer de forma satisfatória.

Entretando, defendemos que a educação bilíngue é muito mais que isso. Nesse sentido, concordamos com El Kadri e Megale (2023, p. 9), para quem:

a função da Educação Bi/Multilíngue é fomentar aprendizagens que propiciem novas formas de engajamento e participação dos estudantes em um mundo cada vez mais plural e globalizado. Assim, muito mais do que conduzi-los no aprendizado de uma língua adicional para fins instrumentais, desejamos que eles consigam, ao mesmo tempo, forjar novos modos de participação em uma sociedade global.

Contudo, mesmo diante desse entendimento de educação bilíngue no meio acadêmico, tem sido crescente o número de escolas que se denominam bilíngue apesar de, muitas vezes, ofertarem o inglês como carga horária estendida. Essa

utilização desenfreada do termo culminou em sua banalização, fazendo com que “bilíngue” seja comumente utilizado para toda e qualquer escola que tenha aulas de línguas.

Megale (2022) relata que a notoriedade da educação bilíngue no Brasil se deu principalmente após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue (Brasil, 2020), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Esse documento foi elaborado com o propósito de regulamentar o funcionamento de escolas nacionais que se denominam bilíngues devido a sua expansão e a necessidade de normatização sobre o termo utilizado pelas escolas. Sobre isso, o documento, expõe que com “o crescimento exponencial de instituições de ensino bilíngues, o CNE passou a receber solicitações sobre a necessidade de normatização” (Brasil, 2020, p.1).

Portanto, fica evidente que o crescimento desse setor está atrelado à consolidação do inglês como língua de difusão planetária, principalmente em circunstâncias engendradas pela globalização (Megale, 2022). Logo, isso tornou a educação bilíngue, especialmente o par inglês-português, um bem socialmente muito valorizado (Liberali; Megale, 2016; Megale, 2017) e visto como um símbolo de *status*. Nesse cenário, segundo Megale (2022), a educação bilíngue passa a atender uma parcela privilegiada em um país tão desigual quanto o Brasil. De fato, historicamente o ensino de línguas e mais recentemente, a educação bilíngue tem sido uma possibilidade apenas para as elites.

O desejo por uma educação bi/multilíngue, embora viralizado nas elites do país, chegou também ao interesse de gestores públicos, ora alinhado ao discurso da necessidade de “melhoria da língua inglesa”, ora ao discurso voltado para a justiça social numa tentativa de democratizar a educação bilíngue e evitar que ela pertença somente a classe privilegiada (El Kadri, 2024).

Iniciativas em prol da educação bilíngue pública vem tomando força no contexto brasileiro, embora ainda sejam incipientes as pesquisas sobre esse contexto (El Kadri, Passoni; Megale, 2024). Em suas pesquisas, El Kadri, Passoni e Megale (2024) reuniram diversas iniciativas de escolas bilíngues públicas brasileiras, apontando que nos últimos 10 anos houve um evidente aumento dessas escolas, e que nos últimos 5 anos, o interesse tem se intensificado e se disseminado por todo o país. As autoras ainda salientam que, geralmente, a escolha predominante dos municípios recai na implementação de uma escola piloto. Logo, a partir da análise dos resultados dessa

implementação pelos municípios, as escolas têm expandido sua presença, como evidenciado nos casos do Rio de Janeiro e de Blumenau.

Nesta esteira, neste artigo, também abordamos uma iniciativa voltada a educação bilíngue no setor público. Trata-se da primeira Escola Bilíngue Pública do Estado do Paraná, situada no município de Ibiporã, especificamente no Complexo Educacional Municipal Professora Ivanildes Gonçalves Nalim. Essa instituição compreende toda a Educação Infantil, composta por bebês (de zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses), bem como os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que envolve do 1º ao 5º ano.

Essa iniciativa foi idealizada e financiada pelo investimento em educação da Prefeitura Municipal de Ibiporã¹ por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME)². A proposta de implementação foi viabilizada por meio de um Termo de Fomento³ com a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Estadual de Londrina (FAUEL⁴) e desde 2024 segue com parceria via Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a mesma fundação no âmbito do projeto *Bilingual Cities*. O projeto piloto teve início no ano de 2021 com o trabalho da equipe da FAUEL⁴ na formação de professores, produção curricular e design de material didático (El Kadri, 2024).

Diante disso, ressaltamos que a pesquisa aqui apresentada teve início no ano letivo de 2022, como parte das atividades no âmbito do projeto “Educação bilíngue pública: práticas, desafios e perspectivas”, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), coordenado pela orientadora deste estudo no grupo de pesquisa “Linguagem e desenvolvimento de professores”.

Mais especificamente, a presente proposta se insere no âmbito dos momentos de formação continuada propostos como modelo para a formação dos docentes da escola pública bilíngue de Ibiporã, no Paraná. Esses momentos surgiram com o propósito de compartilhar saberes e experiências com os professores, educadores, coordenadoras e direção para juntos pesquisarem, debaterem e apontarem decisões e soluções acerca dos obstáculos encontrados. Essa proposta embasou-se em uma

¹ Representada pelo Senhor Prefeito José Maria Ferreira.

² Representada pelo Secretário de Educação Antônio Prata Neto.

³ Termo de fomento é um instrumento por meio do qual são formalizadas as parcerias estabelecidas pela administração pública com organizações da sociedade civil para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco propostas pelas organizações da sociedade civil, que envolvam a transferência de recursos financeiros.

⁴ A equipe da FAUEL foi coordenada pela Profa. Dra. Michele Salles El Kadri (UEL) e participaram de diversos momentos da iniciativa diferentes mestrandos e doutorandos.

perspectiva colaborativa de formação a partir das necessidades da escola (El Kadri, 2014), ao invés de formações continuadas esporádicas e que pouco contribuem para a formação de professores (Chimentão, 2010). A esse respeito, El Kadri, Santana e Megale (no prelo) ao abordarem essa formação, demonstram como os professores reproduzem representações discursivas associadas a perspectiva de interculturalidade crítica, mas ainda apresentam resistência em termos práticos.

Nesse contexto, surge este trabalho, uma vez que a partir das discussões no curso de formação continuada sobre a prática docente e o sujeito bilíngue almejado, percebemos que uma das dificuldades encontradas pelos professores foi trabalhar com a perspectiva intercultural (Candau, 2008; Megale, 2020) para a educação bi/multilíngue. Embora os docentes concordassem com qual sujeito bilíngue queriam formar, ou seja, um cidadão crítico e atuante (El Kadri; Santana; Megale, 2020) e terem exemplos dessa perspectiva no portfólio bilíngue proposto para a escola, considerar diversas narrativas para a criação de sujeitos bilíngues interculturais foi uma dificuldade do grupo (El Kadri; Santana; Megale, 2020).

Pessoalmente, meu interesse em pesquisar essa proposta se deve ao meu envolvimento com a iniciativa da escola bilíngue desde a sua criação. Sou professora concursada na área de Língua Inglesa no município de Ibiporã desde 2012, e no início de 2021, recebi o convite para trabalhar na SME de Ibiporã como Assessora da disciplina de Língua Inglesa, com isso deparei-me com o desafio de participar da implementação de uma Escola Bilíngue Pública da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I. Assim, articulei, entre SME de Ibiporã, a UEL e a FAUEL, as primeiras conversas entre a equipe pedagógica e administrativa do município e os coordenadores pedagógicos (pesquisadores da UEL). Após essa articulação, venci o desafio de realizar o curso “Formação Bilíngue” proporcionada pela UEL junto com 50 professores da rede municipal. Na sequência, houve a implantação do projeto piloto no Complexo Educacional Bilíngue, que aconteceu no ano de 2022, contemplando inicialmente toda a Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental I. Com isso, no final de 2022, escolhi deixar a Assessoria Pedagógica e no início de 2023 atuar na escola bilíngue como professora.

Por enquanto, a identidade da Escola Bilíngue está sendo traçada e forjada por todos os envolvidos. Acreditamos que somente com o funcionamento e o engajamento de todos, é que construiremos de fato essa escola. Assim, identificamos, juntamente com a equipe da escola e a orientadora deste estudo, a lacuna de “quais datas comemorativas iríamos trabalhar em uma Escola Bilíngue e como”. Em um dos nossos

encontros, ficou evidente que as propostas das datas comemorativas, como havia sido tradicionalmente comemoradas pela escola, estavam afastadas da perspectiva intercultural. Estávamos entendendo as práticas interculturais como ferramenta para trazer novos discursos, novos modos de agir e ser, conforme discutidos em diversos textos sobre o portfólio bilíngue utilizado na escola (El Kadri, Saviolli; Santos, 2022; El Kadri; Megale, 2023; Megale; El Kadri; Saviolli, 2023; El Kadri, 2024). Assim, consideramos que esses encontros de formação continuada para e com professores, educadores e gestores da Escola Bilíngue, contribuíram para que os envolvidos no processo educacional pudessem colaborar, expressar angústias e sugestões, estudar e aprimorar suas práticas.

Portanto, neste texto, focamos na perspectiva intercultural para o ensino bilíngue, que, apesar de ser a perspectiva adotada pelo material de ensino bilíngue adotado pela escola (El Kadri; Saviolli, 2022), está longe de ser a perspectiva adotada na prática para trabalhar com as datas comemorativas. Geralmente, na educação de modo geral, seja no ensino de línguas ou na educação bilíngue, as datas comemorativas são retratadas por meio de estereotipação de uma narrativa, uma representação social, marcada pelo *tokenism*⁵. Assim, acreditamos que esse espaço de troca, estudo e parceria com a universidade é parte fundamental para que os professores possam pensar e repensar suas práticas visando a adoção da perspectiva intercultural para a formação de cidadãos globais e, conseqüentemente, alunos conscientes e críticos.

Dessa forma, coadunamos com a visão de Liberali (2020), para quem uma educação bilíngue para além da encapsulação de indivíduos em realidades coloniais. A autora dialoga em prol de uma educação bilíngue que rompa com os padrões impostos como verdade absoluta pelo Norte Global e que eduque os estudantes para “criticar as próprias circunstâncias e as dos outros e se ver responsáveis por manter ou transformar suas realidades” (Liberali, 2020, p. 82). Defendemos, portanto, a perspectiva decolonial de educação bilíngue (Liberali, 2020), tendo o potencial de se afastar de padrões de poder através de abordagens que favoreçam a translinguagem (Garcia; Wei, 2014) e que tragam outros discursos para a sala de aula, como pela vertente da interculturalidade crítica (Walsh, 2010; Candau, 2008).

⁵ Segundo Megale (2024, p. xxx), “Kanter (1977) definiu o *tokenismo* como a criação de uma “aparência artificial” ao incorporar um pequeno número de indivíduos de grupos minoritários em posições representativas dentro do grupo dominante. Assim, o *tokenismo* envolve a inclusão mínima de um grupo específico, muitas vezes, marginalizado ou sub-representado, apenas para criar uma ilusão de diversidade ou inclusão. No entanto, essa prática não aborda as questões subjacentes de desigualdade ou discriminação.

El Kadri, Saviolli e Santos (2022) também advogam para uma visão de educação bilíngue como contexto privilegiado e com potencial para possibilitar acesso à discursos contra hegemônicos em prol de uma sociedade mais justa e igualitária. Em consonância, El Kadri, Saviolli e Moura (2021) também acreditam que a educação bilíngue pública

tem potencial ampliado para forjar identidades multiculturais, críticas e agentivas com participação relevante no cenário nacional e internacional, mas para isso precisa incluir a diversidade, a pluralidade de discursos e o engajamento de discursos em seus currículos (El Kadri; Saviolli; Moura, 2021, p. 591).

Mesmo que as instituições de ensino se denominem “bilíngues”, devemos analisar as diferenças alguns elementos, como às concepções de linguagem, sujeito, ensino e aprendizagem adotadas, a estruturação do currículo e à concepção do trabalho com cultura em cada contexto. Megale (2022) defende que se assume erroneamente que uma escola bilíngue promove automaticamente uma formação multicultural apenas porque emprega duas línguas como meio de instrução. Segundo a autora, isso ocorre porque nem sempre se desenvolve um trabalho sistemático e planejado que perpassa todos os componentes curriculares. Megale (2022) aponta ainda que, por vezes, há um trabalho superficial com a cultura sendo tratada “como o mero trabalho com comidas, festas, roupas e hábitos rotineiros” (Megale, 2022, p. 61). Assim, a teórica propõe desafiar o eurocentrismo vigente nos processos educacionais e questionar as grandes e violentas desigualdades que assolam nosso país.

É essa proposta que defendemos neste trabalho, coadunando com Megale (2022) e com as perspectivas discutidas no curso de formação. Partimos do princípio de que o ensino bilíngue intercultural é capaz de desestabilizar as amarras coloniais às quais estamos submetidos (Megale, 2022). Sendo assim, esta pesquisa se justifica devido à necessidade de problematizar e ressignificar o modo como as datas comemorativas, geralmente, vem sendo trabalhadas nos currículos escolares e alinhar o trabalho com a proposta intercultural do portfólio utilizado pela escola bilíngue.

Desse modo, este artigo, objetiva apresentar um Guia de Práticas Interculturais pensado e desenhado pela perspectiva intercultural para uma escola bilíngue pública com foco nas datas comemorativas celebradas. Com isso, busca-se possibilitar que professores de escolas bilíngues conheçam e tenham acesso a exemplos de práticas pedagógicas a partir da perspectiva supracitada visando o planejamento do trabalho

com datas comemorativas.

Portanto, primeiramente, apresentamos o referencial teórico, que se pauta na perspectiva intercultural defendida por Candau (2008) e Megale (2022). Em seguida, focamos na metodologia de criação do produto educacional, pautada nas propostas de Filatro e Leffa (2003) e na sua apresentação articulada pelos princípios da perspectiva intercultural. Finalizamos o artigo tecendo as considerações finais dessa proposta e suas possíveis contribuições para a prática docente e desenvolvimento profissional.

A perspectiva intercultural para a educação bilíngue

Pesquisadores da área de Linguística Aplicada que trabalham com a perspectiva intercultural enfatizam que, para tratarmos de tal proposta, precisamos, primeiramente, pensar e reconsiderar a noção de cultura. Para Maher (2007, p. 261-262), a cultura é entendida:

[...] como um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação: é a cultura que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam; e é ela quem orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos. [...] A cultura, assim, não é uma herança: ela é uma produção histórica, uma construção discursiva. A cultura, portanto, é uma abstração; ela não é 'algo', não é uma 'coisa'. Ela não é um substantivo. Antes, como explica Street (1993), a cultura é um verbo. Ela é um processo ativo de construção de significados. Ela define palavras, conceitos, categorias e valores. E é com base nessas definições que vivemos nossas vidas.

Candau (2011) afirma que o termo cultura deve ser pensado pela perspectiva da diferença. Para a autora, a discussão sobre as diferenças culturais nas práticas pedagógicas vem se firmando e precisa ser pensada a partir da constatação da diferença. Segundo a autora,

Hoje em dia *cultura* faz parte do vocabulário básico das ciências humanas e sociais. O seu emprego distingue-se em relação ao senso comum no sentido que este dá às noções de homem *culto* e *inculto*. Assim como todos os homens em princípio interagem socialmente, participam sempre de um conjunto de crenças, valores, visões de mundo, *redes de significado*, que definem a própria natureza humana. Por outro lado, *cultura* é um conceito que só existe a partir da constatação da diferença entre nós e os outros (Velho, 1994, p. 63 *apud* Candau, 2011, p. 245).

Assim, conceber a cultura pela perspectiva delineada por Maher (2007) e Candau (2011) implica em reconhecer cultura como os diferentes discursos e narrativas presentes na sociedade. Contudo, conforme Megale (2022), baseada em

Candau (2008), vivemos sob um daltonismo cultural – termo utilizado para indicar o modo como “não vemos” as cores e nuances culturais – o que revela nossa incapacidade e despreparo para lidar com as diferenças. Para Megale (2022), tende-se a proferir e exercitar a narrativa da padronização e da normalização sob a égide do discurso “somos todos iguais”, o que acaba por silenciar as diferenças e fazer com que educadores deixem de fazer escolhas éticas e políticas que possibilitem o rompimento do etnocentrismo europeu que estruturalmente nos constitui. A pesquisadora brasileira argumenta que também podemos creditar esse daltonismo cultural ao colonialismo epistêmico a que fomos e ainda estamos submetidos.

Assim, para as autoras, há de se considerar as diferenças, os processos educacionais e suas diversas aproximações. Candau (2011) defende que a construção de estados nacionais latino-americanos supôs um processo de homogeneização cultural que a educação exerceu um papel fundamental. Logo, ela atuou na difusão e na consolidação de uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades. Diante desse cenário, a escola pública tem a necessidade e o desafio de trabalhar com as diferenças, assim como aponta Emilia Ferreiro:

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira da do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade à homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para gerar esses cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferentes origens. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola, mas podia apreciar as diferenças (Ferreiro, 2001 *apud* Lerner, 2007, p.7).

Nessa perspectiva, Candau (2011) sugere que na educação deve existir um olhar para as diferenças culturais, pois elas se explicitam cada vez mais com maior força e desafiam visões e práticas profundamente arraigadas no cotidiano escolar. Para a autora, “A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal” (Candau, 2011, p. 241).

Candau (2011) evidencia que a questão das diferenças tem estado presente na reflexão pedagógica, principalmente através de aproximações de correntes da Psicologia e da Sociologia. Logo, essa temática tem sido analisada em enfoque nas diferenças de classe social e outros determinantes socioeconômicos e seu impacto

nos processos escolares. Contudo, para a autora, mesmo assim, as diferenças não têm sido levadas em consideração, pois, em geral, a cultura escolar continua fortemente marcada pela lógica da homogeneização e da uniformização das estratégias pedagógicas.

Candau (2011) explicita que precisamos reconhecer as diferenças concebidas como realidades sócio-históricas dinâmicas, em um processo contínuo de construção-desconstrução-construção, que se configuram nas relações sociais e são atravessadas por questões de poder. Ela acrescenta ainda que as diferenças precisam ser vistas como constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais e que assim, precisam ser reconhecidas e valorizadas como marcas dinâmicas de identidade, combatendo a tendência em transformá-las em desigualdades, e seus respectivos sujeitos desiguais em objetos de preconceito e discriminação.

Segundo Candau (2009), trabalhar as diferenças culturais constituem o foco central do multiculturalismo. Essa perspectiva é situada como intercultural no âmbito das posições multiculturais classificadas em três grandes abordagens: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou o monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade. A esse respeito, Megale (2022) descreve as três grandes abordagens dentro da perspectiva propositiva, apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 1 - Perspectivas a abordagem propositiva

Multiculturalismo assimilacionista	Ideia central: todos podem ser integrados à sociedade e incorporados à cultura hegemônica. A cultura dos grupos considerados subordinados é assimilada e, dessa forma, a cultura hegemônica permanece intocável, não é questionada.
Multiculturalismo diferencialista	Ideia central: a partir do reconhecimento das diferenças, é necessário garantir espaços próprios e específicos para a expressão das diferentes identidades culturais presentes em determinado contexto. Esta perspectiva se ampara em uma visão estática e essencialista de cultura, o que faz com que ela termine por isolar determinados grupos culturais.
Multiculturalismo interativo ou interculturalidade	Ideia central: diálogo e negociação intercultural. Exame permanente e crítico das causas das diferenças entre culturas.

Fonte: Megale (2022, p. 66).

Sendo assim, Megale (2002) aponta que as duas primeiras abordagens são as mais frequentes, especialmente a primeira, que é multiculturalismo assimilacionista. Para ela, essas abordagens convivem, muitas vezes, de forma tensa e conflitiva, pois, em geral, são focalizadas nas polêmicas sobre a problemática multicultural. De fato,

nos currículos escolares notamos que a cultura hegemônica permanece praticamente intocável, não sendo questionada.

Tanto Candau (2008) quanto Ramos (2011) expõem a necessidade de pensarmos sobre a construção das identidades de sujeitos socioculturais invisibilizados ou não valorizados na sociedade atual. As autoras, ao analisarem a concepção de cultura em diversos trabalhos, evidenciam que a maioria deles não estão situados na perspectiva da afirmação identitária, dentro das diferentes vertentes do multiculturalismo, mas sim na perspectiva assimilacionista a fim de promover a igualdade de oportunidades e a integração dos diferentes sujeitos socioculturais na sociedade vigente. A questão intercultural, segundo Candau (2008) e Ramos (2011), praticamente não é abordada, a não ser nos textos que tratam da tensão entre igualdade e diferença. Nessas produções emerge a perspectiva crítica do multiculturalismo a partir de discussões sobre as relações entre direitos humanos e diversidade cultural.

Apesar da pouca frequência sobre a diferença cultural na produção analisada, Candau (2008) e Ramos (2011) destacam que questões significativas estão desafiando as sociedades e os processos educacionais, especialmente a escola na atualidade, tais como as discussões sobre gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, tensões entre igualdade e diferença e direitos humanos.

Ao entender a cultura como discurso, consideramos que levar esses discursos e narrativas para a sala de aula são importantes, pois auxilia no trabalho com a interculturalidade. Assim, a educação intercultural aparece como uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção social, política e educacional, sendo complexa por estar atravessada por desafios e tensões, tornando necessária a problematização das diferentes práticas sociais e educativas.

Neste trabalho, nos interessa a terceira abordagem proposta por Candau (2008), que é a de um multiculturalismo aberto e interativo, acentuando a interculturalidade. Partimos do princípio de que essa abordagem é a mais adequada para a construção de sociedades democráticas e inclusivas por articularem políticas de igualdade com políticas de identidade. Desse modo, também buscamos a superação das duas primeiras abordagens em nosso contexto de trabalho.

Com base em Candau (2008), Megale (2022) resume algumas características centrais da interculturalidade:

1. Rompe com uma visão essencialista das culturas e as concebe “em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução” (Candau, 2008, p. 22);

2. Entende as relações sociais como construídas na história. Desse modo, elas são permeadas por questões relativas ao poder e hierarquizadas, marcadas pela discriminação e deslegitimação de certos grupos;

3. Reconhece os processos intensos e mobilizadores de hibridização cultural;

4. Não se desvincula das questões da “diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade”. Além de considerar essa relação complexa, admite “diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um polo ao outro” (Candau, 2008, p. 23).

Sendo assim, ao abordar a educação bilíngue intercultural Megale (2022) defende a sua promoção por meio de uma língua adicional (e também por meio da língua de nascimento dos estudantes) a fim de construir oportunidades para que os indivíduos confrontem visões de mundo distintas que circulam em suas comunidades imediatas. Para a autora, o educando pode ter a possibilidade de ampliar seu repertório e decidir quais desses novos saberes e representações importam para sua vida. Dentro da perspectiva intercultural, Megale (2022) argumenta que a educação tem como principais objetivos construir sociedades em que as diferenças são o eixo central da democracia e a produzir sujeitos capazes de estabelecer relações equânimes e mais justas (Megale; Liberali, 2021). Trata-se, portanto, de um território em que as identidades e as mentalidades, ainda que em caráter provisório, são (re)construídas em um movimento.

Em termos mais práticos, Megale (2022) apresenta algumas perguntas que podem ser feitas visando o desenvolvimento de uma proposta intercultural na escola:

1. Como as múltiplas realidades e identidades de meu grupo de estudantes foram consideradas para o desenvolvimento da proposta?
2. Como a temática que se deseja discutir foi problematizada a partir de duas ou mais perspectivas?
3. Como vozes e discursos de comunidades não hegemônicas foram contemplados em minha proposta?
4. Quais recursos de circulação social real foram utilizados para que os estudantes tenham contato com essas diferentes vozes?
5. Ao longo de minha proposta, quais são as representações do Outro que tenho a intenção de discutir, desestabilizar e ampliar?
6. Como a proposta se relaciona com as problemáticas enfrentadas pelos estudantes em seus próprios territórios?
7. Como a discussão proposta pode transformar o agir da comunidade escolar em relação à problemática discutida? (Megale, 2022, p. 69).

Megale (2024) reforça que, em vez de celebrações superficiais que reforçam estereótipos, o foco deveria ser em experiências de aprendizado significativas durante

esses eventos de modo a promover diálogos interculturais. Isso implica na importância das narrativas compartilhadas e de quais vozes são elevadas e ouvir, além da necessidade de evitar o *tokenismo*. A autora também salienta a importância de que essas celebrações envolvam toda a comunidade escolar, incluindo professores, pais e alunos e que adote estratégias que vão “além de festividades superficiais, promovendo um intercâmbio e uma apreciação interculturais genuínos entre os alunos” (Megale, 2024, p. 42).

Assim, coadunamos com a perspectiva de Megale (2024), para quem se cuidadosamente planejadas e alinhadas aos princípios da interculturalidade, as celebrações de datas comemorativas desempenham papel fundamental e podem contribuir significativamente para o fortalecimento do multiculturalismo interativo ou interculturalidade em escolas bilíngues (Niemi; Kuusisto; Kallioniemi, 2014). Para tanto, essas celebrações precisam se afastar de uma visão essencialista das culturas e passar a concebê-las como “em contínuo processo de elaboração, construção e reconstrução” (Candau, 2008, p. 22), bem como compreender as relações sociais como construídas historicamente, portanto, permeadas por questões de poder e hierarquias, marcadas por discriminação e deslegitimação de certos grupos (Niemi; Kuusisto; Kallioniemi, 2014; Megale, 2024).

A perspectiva de interculturalidade crítica tem sido exemplificada em diversos trabalhos que tratam especificamente do contexto da educação bilíngue. No artigo “Sonhar, Ousar e Esperançar: a construção de inéditos viáveis em uma escola bilíngue pública”, El Kadri, Megale e Saviolli (2023) retratam uma educação bi/multilíngue intercultural crítica e comprometida com a justiça social para a criação de inéditos viáveis que desafiem a estrutura atual. Amparadas no conceito de inédito viável, de Freire (1987; 2006) e na noção de interculturalidade, de Candau (2008) e Fornet-Betancourt, (2001; 2004), as autoras exemplificam a visão de educação bi/multilíngue intercultural crítica por meio da inserção de discursos do Sul Global no material *Global Kids*⁶, que tem como língua de instrução o inglês e a língua de nascimento dos alunos (português). Esse material foi desenhado para a escola bilíngue pública do município de Ibiporã, também foco deste trabalho, com o objetivo de forjar “novos modos de ser e linguajar para que possamos agir diferentemente no mundo” (García; Wei, 2014, p.

⁶ Portfolio bilíngue de autoria de Michele Salles El Kadri e Vivian Bergantini Saviolli feito para a primeira Escola Bilíngue Pública do Estado do Paraná (escola na qual atuo e desenvolvo a presente pesquisa).

138). El Kadri, Megale e Saviolli (2023) propõem que, ao trabalhar por meio de histórias que trazem vários modos de ser e pertencer a este mundo, associadas às que têm diversidades de discursos, é um modo de decolonizar a educação bilíngue. Isto é, promover questionamentos sobre os entendimentos coloniais sobre língua, raça e gênero que têm reforçado as desigualdades e a opressão de sujeitos que não se encaixam nos padrões patriarcais e eurocêntricos que historicamente nos estruturam (El Kadri; Megale; Saviolli, 2024). Para elas, é assim que se ousa, sonha e se espera para transformar a realidade de muitos estudantes através da proposta de construir inéditos viáveis em escolas públicas.

Outra contribuição relevante dentro da perspectiva intercultural é o artigo “Rumo a uma educação antirracista na educação bilíngue de línguas de prestígio: a proposta ‘Global Kids’”, em que El Kadri, Saviolli e Santos (2022) apoiam-se em uma perspectiva de educação bilíngue heteroglósica proposta por García (2009) e ancoradas pelo viés da interculturalidade crítica em escolas bilíngues, recorrendo a pesquisadores como Candau (2008), Walsh (2010), Liberali (2020) e Liberali e Megale (2021). Nesse artigo, as autoras demonstram por meio de excertos retirados do material *Global Kids*, elaborado por El Kadri e Saviolli (2022), algumas possibilidades de repensar as ações pedagógicas pelo viés antirracista visando sua ressignificação à luz do letramento racial crítico. Desse modo, as pesquisadoras apresentam uma análise das obras e atividades pedagógicas voltadas à educação bilíngue na infância, abordando temas de diversidade racial, identidade cultural, expressões de gênero e práticas ambientais.

Com base na metodologia de alfabetização racial crítica, El Kadri, Saviolli e Santos (2022) propõem uma educação antirracista que rompe com os discursos hegemônicos e aparentemente neutros, comuns em escolas bilíngues de línguas prestigiadas. Elas discutem como histórias específicas, tais como “*Sulwe*” e “*Bonecas Negras da Lara*”, podem promover o reconhecimento positivo de protagonistas negras, oferecendo às crianças pequenas uma base para reconhecer e valorizar a diversidade racial. Através dessas narrativas, as atividades presentes no material *Global Kids* visam a construção de relações respeitadas entre crianças de diferentes raças, fortalecendo o autoconceito de estudantes pertencentes a grupos discriminados e desafiando ideologias que reforçam a hegemonia branca.

Em outro estudo, Megale, El Kadri e Saviolli (2023) analisam as obras “*The Name Jar*” e “*The Proudest Blue*”, que abordam a negociação da identidade cultural para alunos chineses e muçulmanos. Em “*The Name Jar*”, a história de Unhei, uma

menina coreana que migra para os Estados Unidos e considera adotar um nome americano, incentiva reflexões sobre a relação entre nome e identidade, além das implicações das escolhas individuais. Com *"The Proudest Blue"*, que narra a experiência de uma jovem muçulmana usando o *hijab*, o currículo incorpora discussões sobre afirmação de identidade, diferenças culturais, relações familiares e orgulho cultural. Ao explorar essas histórias, os autores procuram expor a “cegueira cultural” presente no cotidiano escolar (Candau, 2008), promovendo o entendimento das representações do “outro” e abordando conflitos resultantes de desequilíbrios de poder entre grupos sociais.

A análise continua com El Kadri, Saviolli e Molinari (2022), que enfocam nas atividades do portfólio com as obras *"Tough Guys Have Feelings Too"* e *"Mae Among the Stars"*, direcionadas a questões de gênero e decolonização na busca de quebrar estereótipos de gêneros por meio de uma lente decolonial. Em *"Tough Guys Have Feelings Too"*, a narrativa desafia a ideia de que homens não podem expressar sentimentos, o que representa uma ruptura com a colonialidade do poder, conhecimento e ser, segundo Ballestrin (2013). Já em *"Mae Among the Stars"*, temos a história de uma mulher negra que realiza seu sonho de se tornar astronauta, incentivando as meninas a seguirem carreiras tradicionalmente masculinas. Ambas as histórias representam uma alternativa às normas rígidas de gênero e oferecem possibilidades de empoderamento para meninos e meninas ao desmitificarem estereótipos culturais e coloniais. Assim, El Kadri, Saviolli e Molinari (2022) destacam que essas histórias ajudam a desnaturalizar as visões de gênero, permitindo que meninos reconheçam e expressem emoções e que meninas possam visualizar qualquer carreira ou sonho que desejem alcançar.

El Kadri, Saviolli e Molinari (2024), por sua vez, exploram as obras *"We Are Water Protectors"* e *"The Boy Who Grew a Forest"*, que destacam protagonistas indígenas e marginalizados em defesa do meio ambiente. Esses livros revelam modos de vida diversos, afastando-se de representações fixas e estereotipadas dos povos indígenas e de outras minorias. Através da história de uma menina indígena que luta para proteger a Terra, vista como sagrada, e de um jovem indiano que planta uma floresta para evitar a erosão da terra de sua comunidade, o currículo passa a incluir uma nova perspectiva ambiental. Esse enfoque permite que os alunos compreendam e apreciem as diversidades humanas que formam nosso mundo, ao mesmo tempo que desafiam as práticas hegemônicas e as representações coloniais.

Para Megale, El Kadri e Saviolli (2022), determinadas narrativas raramente

estão presentes nos livros didáticos, tais como aquelas advindas de famílias coreanas, muçulmanas, de mulheres negras, etc. Portanto, trazê-las para o contexto escolar é primordial para uma educação que se pretende crítica.

Essas pesquisas que analisaram o portfólio bilíngue defendem a competência intercultural como essencial para a introdução de discursos e narrativas marginalizadas no currículo escolar. Conforme Candau (2008) e Fornet-Betancourt (2001), esse movimento facilita uma educação que valoriza a diversidade e que questiona práticas culturais hegemônicas, permitindo que crianças e adultos reflitam sobre a própria posição social, identidade e as complexas interações culturais que moldam a sociedade. Assim, os textos evidenciam que a intencionalidade pedagógica na escolha de narrativas não-hegemônicas contribui para a construção de um currículo bilíngue que valoriza a pluralidade e promove uma compreensão mais inclusiva e justa da diversidade cultural desde a infância (Megale; El Kadri; Saviolli, 2023).

Tendo explicitado o referencial teórico que orienta este artigo, passamos agora para a metodologia.

O contexto e a metodologia do produto educacional

Este artigo, conforme mencionado, é fruto de uma proposta interventiva. O caráter interventivo tem o valor agregado para que a equipe de professores da escola bilíngue tenha acesso à tais interpretações visando a ressignificação das datas comemorativas sob o viés da perspectiva intercultural. Desse modo, este produto educacional é fruto do trabalho colaborativo da pesquisadora, como membro do corpo docente, atuando como regente de L2⁷ na Escola Bilíngue, bem como membro do Grupo de Estudos Bilíngue e pesquisadora.

Conforme explicitado, o contexto de coleta de dados e de intervenção é a escola pública bilíngue implementada no Complexo Educacional Municipal Professora Ivanildes Gonçalves Nalim, que atende a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ela está situada distante da área central, no bairro Santa Paula, no município de Ibiporã, cidade localizada na região Norte do Estado do Paraná. Sendo a escola premiada⁸ no primeiro ano de atuação em uma competição a nível estadual no ano de 2022.

⁷ Professor que ensina por meio da língua adicional (Língua Inglesa) e não por meio da língua materna (Língua Portuguesa)

⁸ No Fórum Estadual Extraordinário da Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) Paraná 2022 a iniciativa foi premiada após votação dos participantes pela inovação em ser a “Primeira Escola Bilíngue Pública do Estado do Paraná”.

Essa proposta surge após a implementação do projeto piloto de ensino bilíngue no ano de 2021, etapa que contou com o trabalho da equipe da FAUEL na preparação dos professores, criação de material didático e conversa com os pais. Primeiramente, houve a seleção de professores para participação de um curso de formação bilíngue, de 120 horas, ofertado pela UEL para viabilizar a implementação do ensino bilíngue em 2022.

A presente pesquisa, apresentada no “Guia de práticas interculturais”, tomou parte das atividades no âmbito do projeto “Educação bilíngue pública: práticas, desafios e perspectivas”, coordenado pela orientadora deste estudo no âmbito do grupo de pesquisa “Linguagem e desenvolvimento de professores”. Esse grupo de pesquisa tem como objetivo agregar pesquisadores interessados nos processos de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa em contextos múltiplos, tal como na educação bi/multilíngue, e na formação de professores. Além disso, agrega também as pesquisas na interface com as políticas linguísticas. Desse modo, a repercussão do trabalho do grupo se dá na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa na escola pública, em intervenção e elaboração de material didático para esses contextos. Ao mesmo tempo, também repercute na formação de professores, contribuindo para a compreensão dos seus saberes, identidades e ressignificação do currículo dos cursos voltados a esse público.

O grupo de estudos bilíngue surgiu em 2022 na implantação da escola bilíngue com o propósito de levantar desafios e dúvidas com os professores, educadores, coordenadoras e direção para juntos pesquisarem, debaterem e apontarem decisões e soluções acerca dos obstáculos encontrados. A proposta foi embasada em uma perspectiva colaborativa de formação, partindo das necessidades da escola (El Kadri, 2014), ao invés de formações continuadas que são esporádicas e que pouco contribuem para a formação de professores (Chimentão, 2010).

O produto educacional foi elaborado com base no modelo de desenvolvimento do design educacional de Filatro e Piconez (2007) e nas etapas de produção de materiais didáticos descritas por Leffa (2003). Segundo Filatro e Piconez (2007), o design educacional é caracterizado por um processo estruturado em cinco etapas: análise, design, desenvolvimento, implementação e avaliação. De forma semelhante, Leffa (2003) identifica quatro fases principais para o desenvolvimento de materiais didáticos: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação.

De acordo com esses autores, a **fase de análise** consiste na investigação do

contexto e no diagnóstico das necessidades educacionais. Nessa etapa, busca-se compreender as demandas específicas que embasarão o desenvolvimento do produto. Diante disso, destacamos que a fase de análise aconteceu durante as discussões do grupo de estudos que acontece na escola-campo, atividade que faz parte da formação continuada promovida pela parceria entre SME de Ibiporã e UEL por meio do projeto de pesquisa “Educação bilíngue pública: práticas e desafios” e do projeto de extensão “Bilingual Cities”. Portanto, a ideia para esta pesquisa surgiu de uma necessidade evidenciada pelo trabalho dos professores visando possibilitar espaços para a transformação do contexto, de seus envolvidos e da própria pesquisadora. Isso significa que o trabalho com as datas comemorativas fez parte de várias discussões e se colocou como uma das principais contradições naquele contexto (Santana, no prelo).

Assim, em um dos encontros foi levantada a “cobrança por meio social em ser uma escola bilíngue e não trabalhar datas comemorativas como o *Halloween*”. Afinal, o senso comum ainda tem a ideia de que o trabalho com línguas envolve práticas estereotipadas vinculadas ao falante nativo, entendendo a cultura como algo marcado por datas e festividades. E mesmo tendo acesso ao material *Global Kids*, produzido e personalizado para essa escola bilíngue numa perspectiva intercultural, os professores se sentiam presos às comemorações culturais estipuladas pelo currículo do município. Então, isso nos levou a engajar-se em uma discussão sobre modos de se trabalhar as datas comemorativas do calendário escolar evitando a estereotipação e de modo alinhado às perspectivas interculturais.

Com isso, outra questão veio à tona, a dificuldade de os professores trabalharem com a perspectiva intercultural (Candau, 2008; Megale, 2020) para a educação bi/multilíngue. Embora os docentes concordassem com qual sujeito bilíngue queriam formar, ou seja, um cidadão crítico e atuante (El Kadri, Santana; Megale, 2020), apresentaram impasses para pensar em propostas pedagógicas que envolvessem diversas narrativas (El Kadri; Santana; Megale, 2020). Embora o material proposto e a perspectiva desde a implementação da escola tenha sido a proposta intercultural, esses profissionais tiveram dificuldades para ressignificar os sentidos e significados das datas comemorativas que estavam no calendário escolar.

A **fase de design**, conforme Filatro e Piconez (2007), refere-se ao planejamento educacional, incluindo o levantamento de dados e a formulação de uma proposta de solução ideal. Nesse momento, foi realizado o mapeamento de artigos e capítulos sobre a temática da interculturalidade, o que nos permitiu identificar as

principais referências e os princípios da interculturalidade crítica.

Já a **fase de desenvolvimento**, segundo Filatro e Piconez (2007) e Leffa (2003), é marcada pela criação do produto com base no planejamento definido anteriormente. Neste estudo, foram elaboradas atividades do guia e a proposta de metodologia com base na análise das necessidades do contexto. O guia foi pensado para favorecer não somente os conhecimentos necessários para o trabalho com interculturalidade crítica, mas também para propiciar aos professores espaço para mobilizar esses conhecimentos em atividades reais da escola.

A **fase de implementação**, descrita por Filatro e Piconez (2007) e por Leffa (2003), envolve a aplicação do produto educacional em um ambiente adequado, possibilitando o teste de sua funcionalidade e eficácia. Essa fase ainda não foi efetivada e acontecerá no início do próximo ano.

Por fim, a **fase de avaliação**, mencionada como a quinta etapa do design educacional por Filatro e Piconez (2007), e correspondente à quarta etapa de Leffa (2003), consiste na análise dos resultados obtidos. Nessa fase, serão avaliados os progressos alcançados e a efetividade da proposta educacional, permitindo ajustes e aprimoramentos necessários para futuras aplicações, etapa que também acontecerá posteriormente.

O guia pedagógico: práticas interculturais

O guia pedagógico foi criado com o intuito de exemplificar como construir práticas interculturais nas datas comemorativas, orientando o trabalho pedagógico na escola bilíngue pública de Ibiporã. Assim, seu objetivo é auxiliar os professores a pensarem as datas comemorativas relevantes para uma escola bilíngue dentro da perspectiva intercultural. Desse modo, é para ser usado principalmente em espaços coletivos de formação continuada, em que os docentes possam construir juntos. No entanto, algumas partes podem ser utilizadas para estudo individual. Isto é, de modo geral, esse guia visou possibilitar o estudo, a reflexão e uma metodologia para o planejamento do professor. Mais especificamente, ele permite que professores conheçam a perspectiva da interculturalidade., conhecessem práticas e pesquisas exemplos de como podemos construir práticas interculturais nas datas comemorativas. O guia está disponível, na íntegra em: <https://drive.google.com/file/d/1vb9xl4RbtC3II-QTHMM1Hi6BbcTAcVwi/view?usp=sharing>

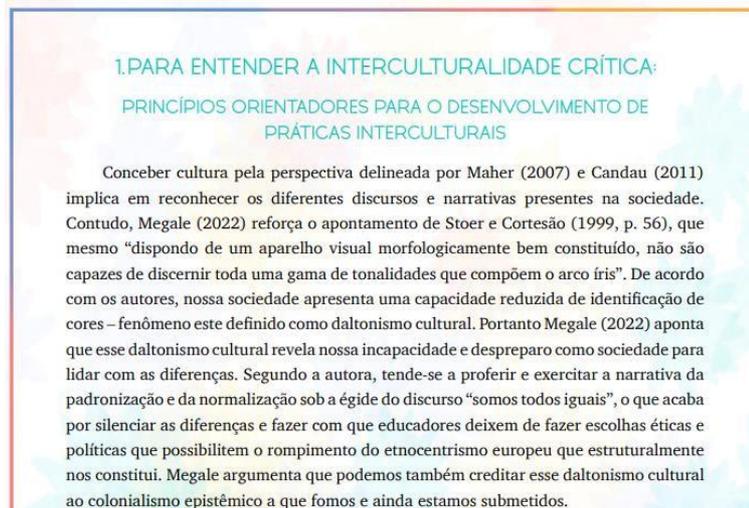
Além da introdução, o guia conta com seis seções principais, sendo: (1) “Para entender a interculturalidade crítica: princípios orientadores para o desenvolvimento de práticas interculturais”; (2) “Aprofundando os conceitos: leituras sobre interculturalidade crítica”; (3) “Exemplificando as práticas”; (4) “Metodologia sugerida”; (5) “As datas comemorativas pela perspectiva da interculturalidade crítica”; (6) Proposta de *framework*. Essas seções estão articuladas e apresentadas no sumário do guia:

Figura 1 – Sumário do guia de Práticas Interculturais

SUMÁRIO	
INTRODUÇÃO	3
1. PARA ENTENDER A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: PRINCÍPIOS ORIENTADORES PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS INTERCULTURAIS	5
2. APROFUNDANDO OS CONCEITOS: LEITURAS SOBRE INTERCULTURALIDADE CRÍTICA	7
3. EXEMPLIFICANDO AS PRÁTICAS:	
3.1. SUGESTÕES DE LEITURAS COM EXEMPLOS DE PRÁTICAS INTERCULTURAIS EM ESCOLAS BILÍNGUES	8
3.2. POSSÍVEIS RECURSOS: LINKS DE RECURSOS (ESTÓRIAS) PARA O TRABALHO INTERCULTURAL	9
4. METODOLOGIA SUGERIDA	11
5. AS DATAS COMEMORATIVAS PELA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: CRONOGRAMA E EXEMPLIFICAÇÃO DE DISCURSOS com base em UMA ESCOLA BILÍNGUE PÚBLICA	15
6. CONTINUANDO A PROPOSTA: FRAMEWORK PARA OS PROFESSORES - PREPARAÇÃO DAS DATAS	16
REFERÊNCIAS	17

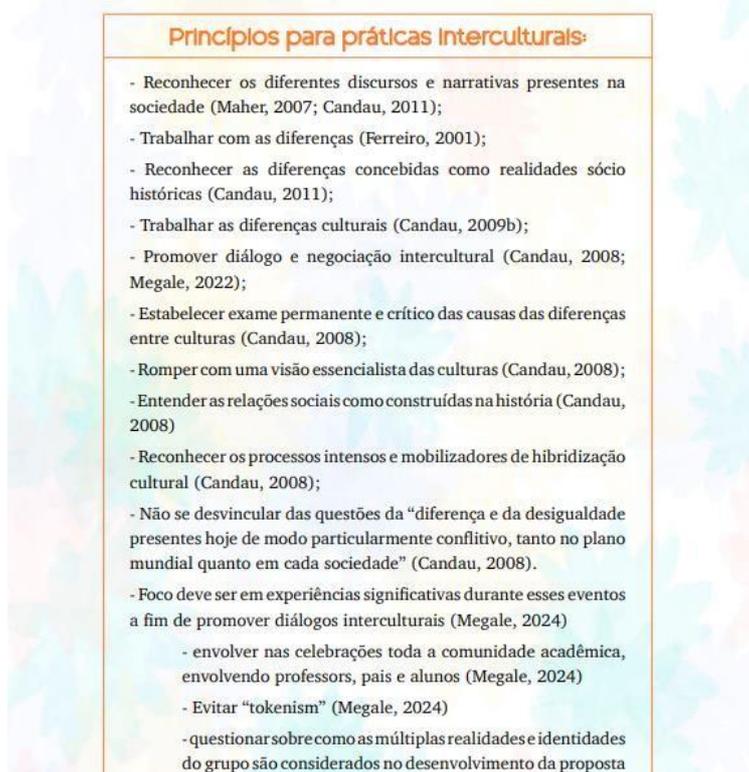
Fonte: Bressam e El Kadri (2024, p. 2).

Na primeira seção, intitulada “**Para entender a interculturalidade crítica: princípios orientadores para o desenvolvimento de práticas interculturais**” objetivamos apresentar, resumidamente, os princípios da proposta intercultural crítica a fim de fazer com que professores compreendam cultura pela perspectiva delineada por Maher (2007) e Candau (2011). Isto é, que eles entendam o daltonismo cultural presente em nossos currículos e que possam reconhecer nosso despreparo como sociedade para lidar com as diferenças devido ao colonialismo epistêmico a que fomos e ainda estamos submetidos (Maher, 2007; Candau, 2011; Megale, 2022), conforme o trecho apresentado a seguir:

Figura 2 – Para entender a interculturalidade crítica

Fonte: Bressam e El Kadri (2024, p. 6).

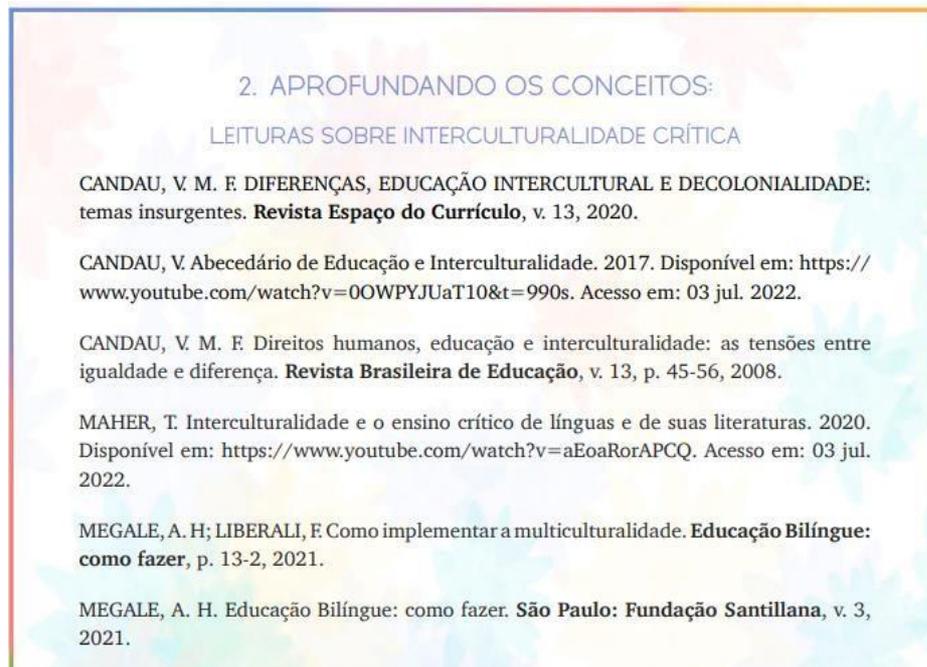
Além disso, na primeira seção, apresentamos os princípios da interculturalidade crítica, apresentados na figura 3, e que foram criados por nós com base na literatura. Consideramos que elencar princípios pode contribuir para que professores “visualizem” a proposta em termos mais práticos e obtenham um ponto de partida para ressignificar suas atividades.

Figura 3 – Princípios para as práticas interculturais

Fonte: Bressam e El Kadri (2024, p. 7).

Em seguida, na seção “**Aprofundando os conceitos: leituras sobre interculturalidade crítica**”, propomos uma lista de referências para os professores se aprofundarem na proposta, conforme a imagem abaixo:

Figura 4 –Aprofundando os conceitos



Fonte: Bressam e El Kadri (2024, p. 8).

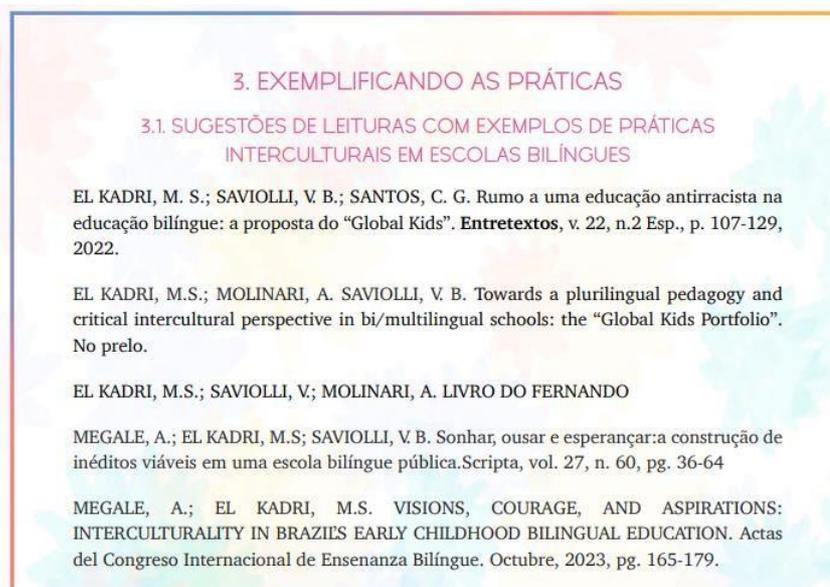
A segunda seção é significativa para os professores terem acesso à materiais de estudo diversos, além daqueles levantados por nós. Após os encontros de formação continuada, geralmente, os professores pedem por mais recursos para se aprofundarem nos temas discutidos. Assim, essa seção pode ser utilizada tanto para estudo individual quanto para fornecer as leituras a serem discutidas nos encontros. Nesse sentido, destacamos que todas as sugestões de leitura, além de estarem presentes no guia, também estão disponíveis em uma pasta do Google drive para fácil acesso aos docentes. Então, fica claro que partimos da ideia de que uma boa base teórica pode contribuir para a escolha de práticas situadas e informadas na formação de professores (El Kadri, 2024). Para El Kadri e Megale (2023, p. 11),:

Educação de professores é (trans)formadora quando possibilita a revisão de crenças, a desestabilização das ideologias, o questionamento das próprias certezas e a compreensão aprofundada dos conhecimentos teórico-metodológicos do campo de saber específico que permite uma prática cada vez mais informada.

Na terceira seção, intitulada “**Exemplificando as práticas**”, também trazemos sugestões de leituras, mas, desta vez, como foco na prática, dividida em duas subseções. Na primeira delas, nomeada como “Sugestões de leituras com exemplos de práticas interculturais em escolas bilíngues”, expõe-se trabalhos que têm utilizado a perspectiva intercultural crítica em contexto bilíngue, muitos deles, inclusive, no contexto de uso do portfólio bilíngue utilizado pela escola. Esses artigos e capítulos de livros estão apresentados com uma seção específica porque tratam principalmente de artigos e estudos que se utilizaram dos princípios discutidos na seção anterior a fim de pensarem em práticas curriculares pela perspectiva da interculturalidade crítica.

Acreditamos que, ao ler os exemplos analisados do próprio material didático que utilizam (El Kadri & Saviolli, 2022), professores possam visualizar e propor novas práticas. Esses artigos exemplificam propostas para a educação infantil bilíngue pública que trazem discursos outros, tais como da mulher indígena, dos negros, de imigrantes, etc... (El Kadri, Saviolli; & Santos, 2022; El Kadri, Saviolli; & Molinari, 2022; 2024; Megale; & El Kadri, 2023; Megale; El Kadri; & Saviolli, 2023). Todas as sugestões também estão disponíveis em uma pasta do Google drive para fácil acesso aos professores:

Figura 5 –Exemplificando as práticas



Fonte: Bressam e El Kadri (2024, p.9).

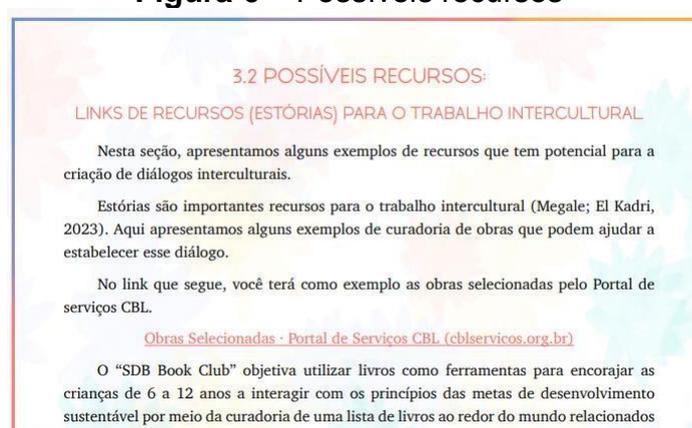
Acreditamos que ao ler os exemplos analisados do próprio material didático que utilizam (El Kadri; Saviolli, 2022), os professores poderão visualizar e propor novas

práticas. Esses artigos exemplificam propostas para a Educação Infantil bilíngue pública que trazem discursos outros, tais como da mulher indígena, dos negros, de imigrantes, etc. (El Kadri; Saviolli; Santos, 2022; El Kadri, Saviolli; Molinari, 2022; 2024; Megale; El Kadri, 2023; Megale; El Kadri; Saviolli, 2023). Todas as sugestões também estão disponíveis em uma pasta do Google drive para fácil acesso aos professores.

Em seguida, na subseção “Possíveis recursos: links de recursos (estórias) para o trabalho intercultural”, apresentamos links que direcionam a recursos, principalmente de estórias, que tem potencial de colaborar para uma proposta intercultural devido às diferentes narrativas e discursos trazidos. Acreditamos que após compreender o referencial teórico, se aprofundar em seus princípios e conceitos, ver exemplos de propostas, os professores se beneficiarão em explorar os recursos disponíveis. Essa prática pode colaborar na construção de repertórios para o desenvolvimento de práticas futuras, já que, selecionar materiais para o design curricular também é uma das áreas que muitos docentes encontram dificuldades, conforme evidenciado em nossos encontros.

Neste guia, também apresentamos recursos disponíveis na internet que podem ser utilizados como fonte para o trabalho intercultural. A primeira é a *SDB Book club* que traz propostas de livros para trabalhar com objetivos sustentáveis. A segunda é a *CUNY*, que assim como a *SDB Book club*, também expõe uma curadoria de obras, mas voltadas às temáticas interculturais. A terceira refere-se a *Afroteca*, que explicita uma lista de recursos para incorporar discursos antirracistas nos currículos. Vale destacar que esses materiais são apresentados como possíveis recursos, podendo o professor extrapolar e fazer sua própria curadoria.

Figura 6 – Possíveis recursos



Fonte: Bressam e El Kadri (2024, p.10).

Na quarta seção, intitulada “**Metodologia sugerida**”, abordamos a proposta para o trabalho situado e local na escola bilíngue pública de Ibioporã como sugestão aos professores. Para tanto, partimos das perguntas sugeridas por Megale (2022; 2024). Em seguida, criamos uma metodologia para que, após as perguntas realizadas, o docente tenha um “caminho” possível para delinear suas próprias práticas. A metodologia consiste em cinco etapas:

1. Ativando o conhecimento prévio e as representações sobre as datas: orienta-se o professor a fazer os seguintes questionamentos: o que pensamos sobre esta data? O que já sabemos sobre ela? Nesta parte da metodologia, o docente deve levar os alunos a reconhecerem o que cada um sabe sobre o tema em questão, motivando a sua participação.

2. Apresentação de narrativas diversas: aqui, os professores podem se perguntar: Que outras narrativas existem? Nesta parte da metodologia, o docente deve levar os alunos a reconhecerem os diferentes discursos e narrativas presentes na sociedade e a romper com uma visão essencialista das culturas. Isso pode ser feito por meio de escolhas de histórias que apresentem outros discursos para além daqueles cristalizados/naturalizados no currículo.

3. Contratando as perspectivas: enfoca-se no trabalho do professor com as diferenças, ou seja, no reconhecimento das diferenças culturais e daquelas concebidas como realidades sócio-históricas. Aqui, a proposta é entender as relações sociais como construídas na história. Isso pode ser feito por meio de livros, por exemplo, mostrando aos alunos dados e imagens de outras culturas, ampliando o seu repertório cultural.. O docente ainda pode aproveitar, por exemplo, o fato de ter pessoas oriundas de outros países habitando o bairro da escola e “convidá-las para vir à escola e compartilhar um pouco de suas culturas” com os alunos. Ainda, pode estender o convite para membros “da família” dos alunos- caso existam parentes com este perfil e aceitem o convite a fim de promover uma aproximação significativa entre os envolvidos e o conhecimento intercultural.

4. Forjando novos sentidos: nesta etapa, o professor deve se perguntar: o que isso significa para mim? O docente é levado a criar oportunidades para forjar novos sentidos visando a valorização das diferenças culturais e o respeito à diversidade.

5. Criando novas práticas: Neste momento, o professor deve orientar os alunos a se expressarem e compartilharem suas opiniões acerca dos diversos discursos que tiveram acesso e como se apropriaram deles para fazer celebrações das datas comemorativas em questão de modo particular e pessoal. Isso pode ser feito por meio de atividades práticas, como a realização de projetos temáticos que envolvam diferentes culturas, a visita de especialistas e representantes de diferentes comunidades culturais, bem como a produção de materiais didáticos que explorem as peculiaridades e riquezas de cada cultura. Além disso, é fundamental que o professor incentive o diálogo e a troca de experiências entre os alunos de diferentes origens culturais. Isso pode ser feito por meio de atividades colaborativas, como debates, discussões e trabalhos em grupo que envolvam a exposição de diferentes pontos de vista, buscando ampliar a criticidade.

Sendo assim, a seguir, apresentamos como a proposta aparece no guia, sendo composta de (1) passos da metodologia, (2) tipos de atividade e (3) descrição dos objetivos da etapa, elementos que podem auxiliar o professor:

Figura 7 – Resumo da metodologia sugerida

RESUMO DA METODOLOGIA PROPOSTA: ESTÁGIOS E ATIVIDADES		
Passos da metodologia	Tipo de atividade	Descrição
1. Ativando o conhecimento prévio e as representações sobre as datas: o que pensamos sobre esta data?	CRAFT roda de conversa produção inicial - identificação da narrativa presente	Nesta parte da metodologia, o professor deve levar os alunos a reconhecer o que cada um sabe sobre o tema em questão, mostrando a participação de todos os alunos. Perguntar: o que pensamos sobre esta data? O que já sabemos sobre ela?
2. Apresentação de narrativas diversas: Que outras narrativas existem?	storytelling - READING CYCLE	Nesta parte da metodologia, o professor deve levar os alunos a reconhecer as diferentes discursos e narrativas presentes na sociedade e a romper com uma visão essencialista das culturas. Isso pode ser feito por meio de escolhas de histórias que apresentem outros discursos para além daqueles cristalizados/naturalizados no currículo. Perguntar: Que outras narrativas existem?
3. Contrastando as perspectivas: de onde elas vêm?	group work - research ou representação visual Isso pode ser feito, por exemplo, através de livros mostrando dados e imagens de outras culturas, ampliando o repertório cultural dos alunos, no qual "a realidade social e escolar" são as suas últimas referências culturais; - aproveitar a oportunidade de ter no mesmo bairro da escola pessoas que vieram de outros países para morar no Brasil e "convidá-las para vir à nossa escola e compartilhar um pouco de sua cultura" com os alunos bilíngues; - entender o conceito de ter estrangeiros compartilhando conhecimentos na escola para membros "da família" dos alunos(as) - caso existam parcerias com este perfil e anátem o convite. Desta forma a escola traz a possibilidade de aproximar o conhecimento intercultural com pontos de alunos(as) da escola, fazendo tal aproximação significativa.	Nesta parte da metodologia, o professor trabalha com as diversas perspectivas, tentando compreender de onde vêm e porque são assim... Nesta parte deve trabalhar com as diferenças; reconhecimento das diferenças culturais; Reconhecer as diferenças concebidas como realidades sócio históricas e Entender as relações sociais como construídas na história; Perguntar: De onde elas vêm? Por que se pensam assim? Como é diferente ou similar do modo como pensamos? Por que?
4. Forjando novos sentidos: o que isso significa para mim?	produção de novos sentidos via gêneros orais e escritos	Neste momento, os alunos devem expressar as suas opiniões acerca dos diversos discursos dos quais tiveram acesso e como eles se apropriaram dos mesmos para fazer celebrações das datas comemorativas em questão de modo particular e pessoal. Isso pode ser feito por meio de atividades práticas, como a realização de projetos temáticos que envolvam diferentes culturas, a visita de especialistas e representantes de diferentes comunidades culturais, e a produção de materiais didáticos que explorem as peculiaridades e riqueza de cada cultura. perguntar: Como eu vejo isso? o que esses discursos e narrativas significam para mim?
5. Criando novas práticas: atividade social	ATIVIDADE SOCIAL: PERFORMANDO NOVAS PRÁTICAS	
PERMANENTE BOOK CLUB	A criação de um book club permanente pode colaborar na inserção de práticas interculturais na escola.	

16

Fonte: Bressam e El Kadri (2024, p.16).

Após a metodologia sugerida, temos a quinta seção, nomeada “**As datas comemorativas pela perspectiva da interculturalidade crítica**”, na qual apresentamos cinco propostas para o trabalho intercultural crítico, que servirão como ponto de partida para discussão com os professores e que serão implementadas no primeiro semestre do ano de 2025. Vale ressaltar que muitas delas surgiram dos próprios docentes durante o ano escolar, em tentativas de se incorporar a perspectiva. Aqui, a proposta é apresentar exemplos de como determinada data comemorativa é geralmente celebrada e como podemos promover práticas interculturais.

Figura 8 –As datas comemorativas na perspectiva da interculturalidade crítica

5. AS DATAS COMEMORATIVAS PELA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA:

CRONOGRAMA E EXEMPLIFICAÇÃO DE DISCURSOS com base em UMA ESCOLA BILÍNGUE PÚBLICA

Nesta seção, exemplificamos como atuamos em uma escola bilíngue na tentativa de incorporar práticas culturais. Trazemos aqui exemplos do 1 semestre do ano letivo. O 2 semestre está sendo pensado coletivamente pelo grupo.

Mês	Datas comemorativas	Como geralmente é visto nas escolas	Práticas interculturais	Exemplo/ Sugestão de obras literárias
MARÇO	"DIA DA MULHER"	Presentear mulheres com flores e chocolates com foco em sua fragilidade e romantismo	Aumentar a conscientização sobre a diversidade cultural e a luta pela igualdade de gênero em diferentes contextos - convidar a comandante do "corpo de Bombeiros" para fazer uma roda de conversa com todos os alunos do ensino fundamental e apresentar os desafios de tal função para uma mulher. Trazer diferentes discursos sobre ser mulher na sociedade.	 

Fonte: Bressam e El Kadri (2024, p.17).

Finalizamos com a sexta seção, intitulada “**Framework para professores**”, que visa levar os docentes a pensarem e construir coletivamente perspectivas interculturais para o trabalho com as datas comemorativas. Essa seção busca propiciar espaço para a construção colaborativa do corpo docente da escola na tomada de decisões sobre as datas comemorativas do segundo semestre visando a realização de um trabalho intercultural:

Figura 9 – Framework para preparação das datas comemorativas

6. FRAMEWORK PARA OS PROFESSORES - PREPARAÇÃO DAS DATAS

MÊS: _____

DATA COMEMORATIVA: _____

Fases da metodologia	Tipos de atividade	Proposta
1. Ativando o conhecimento prévio e as representações sobre as datas: o que pensamos sobre essa data?		
2. Apresentação de narrativas diversas: Que outras narrativas existem?	Storytelling - READING CYCLE	
3. Contrastando as perspectivas: de onde elas vêm?	group work - research ou representação visual	
4. Forjando novos sentidos: o que isso significa para mim?		
5. Criando novas práticas: a atividade social	ATIVIDADE SOCIAL: PERFORMANDO NOVAS PRÁTICAS	

Fonte: Bressam e El Kadri (2024, p.19).

Diante disso, após apresentar e descrever a proposta para o guia para os professores da escola bilíngue pública de Ibiporã, partimos para as considerações finais.

Considerações finais

Neste artigo, objetivamos apresentar um Guia de Práticas Interculturais pensado e desenhado pela perspectiva intercultural em que propomos uma metodologia para o trabalho com as datas comemorativas celebradas pela escola. Esse produto educacional visou possibilitar que professores de contextos de escolas bilíngues conheçam, vejam exemplos e utilizem a perspectiva cultural para o planejamento de datas comemorativas. Assim, explicamos o referencial teórico que nos guiou, a metodologia do produto educacional - baseada nas fases de análise de Filatro e Piconez (2017) e Leffa (2003) - e apresentamos cada parte do guia, apontando seus objetivos e importância para o desenvolvimento dos professores no contexto em questão.

Esperamos que este guia propicie ao corpo docente da escola-campo espaço para uma construção colaborativa na tomada de decisões sobre as datas comemorativa. Acreditamos que o guia em questão tem potencial de contribuir significativamente para o trabalho com a perspectiva intercultural para a escola específica para o qual pensado, bem como pode suscitar novas possibilidades em outras escolas bilíngues públicas. Essa discussão aqui possibilitada também contribui para a produção de conhecimento na área da educação bilíngue, por exemplo, a participação com um testemunho sobre esse tema em um livro referência (Megale, 2024).

Destacamos, porém, que esse trabalho apresenta algumas limitações tais como o fato de que as fases de implementação e avaliação do guia ainda não foram realizadas. Essas etapas serão realizadas juntamente com os professores, no próximo ano. Pessoalmente, realizar esta pesquisa contribuiu para um maior entendimento da proposta intercultural e das necessidades de ressignificações de minhas práticas para atuação em uma escola bilíngue.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta da Educação Plurilíngue.**

Parecer CNE/CEB nº: 2/2020. Brasília: MEC, 2020. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 jan. 2023

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 13, n. 37, 2008.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>. Acesso em: 20 mar. 2023.

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

CANDAU, V. M. (Org.) **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Ed. Forma & Ação, 2009.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidianos escolar e práticas pedagógicas.

Currículo sem Fronteiras, [S.l.], v.11, n.2, p.240-255, 2011. Disponível em:

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CHIMENTÃO, L. K. **O sentido da formação contínua para professores de língua inglesa**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/handle/123456789/12350>. Acesso em: 20 jul. 2024.

EL KADRI, M. S. **English language teachers changing identities in a teaching practicum: Pibid and {co-teaching| cogenerative dialogue} as opportunities for learning**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/srv-c0003-s01/api/core/bitstreams/9a425b70-d2e4-45a0-bc34-893dea67f477/content>. Acesso em: 20 jul. 2024.

EL KADRI, M.S; SANTANA, P.; MEGALE, A. Collaborative dialogue in shaping critical intercultural practices in a bilingual public school in Brazil: an experience report on in-service Teacher development, no prelo.

EL KADRI, M. S.; SAVIOLLI, V. B; MOURA, S. Implicações para a formação de professores no contexto das novas diretrizes para educação plurilíngue. *In*: SANTOS, A. J.; ARAUJO, A. L.; TIROLI, L. G. (org.). **Ensino, currículo e formação docente: vínculos, conexões e questões da atualidade**. Londrina: Moriá, 2022. p. 575-594.

EL KADRI, M. S.; SAVIOLLI, V. B. **Global Kids: Portfólio Bilíngue**. Pontes Editores, 2022.

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. B.; MOLINARI, A. C. (org.). **Educação de professores para o contexto bi/multilíngue: perspectivas e prática**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 116-150. Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/pt/noticias/703-download-educacao-de-professores-para-o-contexto-bi-multilingue-perspectivas-e-praticas>. Acesso em: 25 nov. 2024.

EL KADRI, M. S.; SAVIOLLI, V. B.; MOLINARI, A. “Tough guys have feelings too” e “Mae among the stars”: recriando identidades de gênero na educação infantil bilíngue por meio de um material didático para a escola bilíngue pública. *In*: EL KADRI, M. S.; SAVIOLLI, V. B.; MOLINARI, A. C. (org.). **Educação de professores para o contexto bi/multilíngue: perspectivas e práticas**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 151-173.

EL KADRI, M. S.; SAVIOLLI, V. B.; SANTOS, C. G. Rumo a uma educação antirracista na educação bilíngue: a proposta do “Global Kids”. **Entretextos**, Londrina, v. 22, n. 2Esp., p. 107–129, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2022v22n2Esp.p107>. Acesso em: 25 nov. 2024.

FILATRO, A. C.; PICONEZ, S. **Planejamento, design, implementação e avaliação de programas de educação on-line**. Curitiba: Escola de Governo do Paraná, 2007.

FORNET-BETANCOURT, R. **Transformación intercultural de la filosofía latino ameri-cana: ejercicios teóricos y prácticos de la filosofía intercultural en el contexto**

de la globalización. Desclée de Brouwer, 2001.

FORNET-BETANCOURT, R. **Interculturalidade, críticas, diálogos e perspectivas**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GARCÍA, O. Emergent Bilinguals and TESOL: What's in a Name? **Tesol Quarterly**, [S.l.], v. 43, n. 2, p. 322-326, 2009. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/27785009>. Acesso em: 08 jul. 2023.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: language, bilingualism and education**. Londres: Palgrave Pivot, 2014.

LEFFA, V. **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: Educat, 2003.

LERNER, D. Enseñar en la Diversidad. **Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura**, Buenos Aires, v.28, n.4, p.6-17, dez. 2007. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2522736>. Acesso em: 08 jul. 2023.

LIBERALI, C. F.; MEGALE, A. H. Elite bilingual education in Brazil: an applied linguist's perspective. **Colombian Applied Linguistics Journal**, Bogotá, v.18, n. 2, p. 95-108, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14483/calj.v18n2.10022>. Acesso em: 29 jan. 2023.

LIBERALI, C. F. O desenvolvimento de agência e a educação multi/bilíngue. *In*: MEGALE, A. H. **Desafios e práticas na Educação Bilíngue**. v. 2. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 77-92.

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

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. *In*: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística Aplicada - suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MARCELINO, M. Educação Bilíngue e dúvidas comuns das famílias. *In*: MEGALE, A. H. **Desafios e práticas na Educação Bilíngue**. v. 2. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 47-62. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/DesafiosPraticasEducacaoBilingue.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2024.

MEGALE, A. H. **Memórias e histórias de professores brasileiros em escolas bi/multilíngues de elite**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2017.987898>. Acesso em: 25 nov. 2024.

MEGALE, A. H. **Desafios e práticas na educação bilíngue**. v. 2. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

MEGALE, A. H. Por uma educação bilíngue intercultural comprometida com a promoção da justiça social. *In*: EL KADRI, M. S.; SAVIOLLI, V. B.; MOLINARI, A. C. (org.). **Educação de professores para o contexto bi/multilíngue**: perspectivas e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 59-76.

MEGALE, A. H. **Bilingual Education in Brazil**: local threads in global dialogue. São Paulo: Macmillan, 2024.

MEGALE, A. H.; EL KADRI, M. S. **Escola bilíngue e agora?** (Trans)formando saberes na educação de professores. São Paulo: Fundação Santillana, 2023.

MEGALE, A. H.; EL KADRI, M. S.; SAVIOLLI, V. B. **Sonhar, ousar e esperar**: a construção de inéditos viáveis em uma escola bilíngue pública. Cidade: Scripta, 2023.

RAMOS, A. H. Educação em Direitos Humanos: local da diferença. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l], v. 16, n. 46, p. 191-213, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000100011>. Acesso em: 25 nov. 2024.

VELHO, G. **Projeto e metamorfose**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

WALSH, C. Estudios (inter)culturales en clave decolonial. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 12, p. 209-227, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/396/39617422012.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2024.